

Schlussbericht

zum Mandat

„Politische Bildung in der Schweiz“

zuhanden der

**Schweizerischen Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren EDK**

Prof. Dr. Fritz Oser & Dr. Roland Reichenbach

Inhalt:

	Vorbemerkungen	3
1.	Zur Standortbestimmung der politischen Bildung in der Schweiz	5
1.1	Einführend	5
1.2	Staatskunde oder allgemeine Sozialkunde?	5
1.3	Allgemeiner Konsens und hohe Bildungsziele, aber keine Zeit	6
1.4	Vernachlässigungen	9
1.5	Fazit	10
2.	Zur Wirkung der politischen Bildung / staatsbürgerlichen Erziehung	13
2.1	Keine Seltenheit: Fehlender politischer Unterricht	14
2.2	Sehr variables, insgesamt aber bescheidenes politisches Wissen	15
2.3	Allgemeine und differentielle politische Entwicklungs- und Lernprozesse	17
2.4	Welchen Anteil tragen Schule und Unterricht	19
3.	Anliegen einer künftigen Konzeption politischer Bildung / staatsbürgerlicher Erziehung	21
3.1	Zur Interpretation der Ausgangslage	21
3.1.1	Zum Lebenselixier der Demokratie: Diskursivität	22
3.1.1.1	Zur Stärkung kulturell-argumentativer Strategien	22
3.1.1.2	Zur Pflege der Citoyenität	23
3.1.2	Konkurrenten der politischen Gesinnung	24
3.1.3	Ethnos und Demos	25
3.2	Empfehlungen zur Didaktik der politischen Bildung	26
3.2.1	Inhaltliche Disparitäten	27
3.2.2	Narrative Wirklichkeiten und Dilemma-Diskussionen	29
3.2.3	Ein Spiralcurriculum der politischen Bildung	30
3.2.4	Politische Schulkultur: Schule als Cité	32
3.2.5	Leistungsbeurteilung und Selektionsrelevanz des Faches „Politische Bildung“	33
3.2.6	Regelmässiger Unterricht in Politik	34
4.	Lehre und Forschungsinstitute für Politische Bildung	35
	Schlussbemerkungen	36
	Literaturverzeichnis	37

Vorbemerkungen

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf das zweijährige Mandat „Politische Bildung in der Schweiz“, welches die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anlässlich der Feierlichkeiten zum 150-jährigen Bestehen der revidierten Bundesverfassung von 1848 dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg unter Leitung von Prof. Fritz Oser überantwortet hat und welches im wesentlichen die Beantwortung von drei Fragebereichen beinhaltet. Diese Fragen betreffen *erstens* eine „Diagnose“ zum Stand der politischen Bildung / staatsbürgerlich-ethischen Erziehung in den Schweizer Schulen (von der Vorschule bis zum Gymnasium und zur LehrerInnenbildung), *zweitens* die aus politischem Unterricht und Schulleben resultierenden Effekte sowie allfällige Lücken und Fehlentwicklungen, und schliesslich, *drittens*, die Formulierung von Grundsätzen einer zeitgemässen, stufenbezogenen politischen Bildung.

Der Beantwortung dieser drei Fragen, welche uns im Januar 1996 von der EDK gestellt worden sind, ist der vorliegende Schlussbericht gewidmet. Dabei gilt es zu vermerken, dass der Reichweite der Fragen im Rahmen der Möglichkeiten dieses Mandates, für welches wir den Verantwortlichen der EDK, insbesondere aber ihrem Generalsekretär, Herrn Moritz Arnet, zu grossem Dank verpflichtet sind, natürlich nur bedingt gerecht werden kann. Dennoch glauben wir, wesentliche hier interessierende Punkte versammelt zu haben.

Dank sei ebenfalls allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der beiden Tagungen ausgesprochen, die wir im Rahmen des EDK-Mandates haben durchführen können. Vertreter und Vertreterinnen aus Politik, Sozial- und Geisteswissenschaften und der LehrerInnenbildung, die sich aus dem In- und dem Ausland in Freiburg zusammengefunden haben, stellten aus verschiedenen disziplinären und theoretischen Perspektiven ihre Sicht zur politischen Bildung an den Schweizer Schulen vor und zur Diskussion. Für die Organisation dieser Tagungen - vom 6.-7.5.1997 und vom 3.-5.9.1998 jeweils in Freiburg - danken wir den Herren Hans-Caspar Schegg und Norman Walch.

An und neben diesen Tagungen haben zahlreiche Gespräche, Interviews, Anregungen und Hinweise, aber auch Literaturanalysen und mehrere Lizentiatsarbeiten den Einblick in die

Thematik erweitert - ein Einblick, der eine riesige Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz offenbart hat* .

Freiburg, 1.9.1999

Fritz Oser und Roland Reichen-

bach

Gedankt sei in diesem Zusammenhang namentlich weiter (in alphabetischer Reihenfolge) Urs Altermatt, Jürgen Baumert, Leo Brücker-Moro, Martine Brunschwig-Graf, Felix Bürdel, Pascal Corminboeuf, Jacques de Coulon, Patrick de Coulon, Rolf Dubs, Miryam Eser Davolio, Pierre Felder, Helmut Fend, Martin Fenner, Bernhard Flühmann, Blaise Galland, Peter Gautschi, Denis Gay, Roger Girod, Catherine Graf, Silvia Grossenbacher, Jean-Luc Gurtner, Karin Gut, Rudold Hadorn, Anton Hauler, Charles Heimberg, Rita Hofstetter, Hans-Werner Horn, Georg Kohler, Hanspeter Kriesi, Martin Kübler, Yves Lador, Andreas Leugger, Wolf Linder, Markus Locher, René Longet, Claude Longchamp, Ruth Lüthi, August Macheret, Charles Magnin, Kurt Messmer, Patrice Meyer-Bisch, Daniel Moser, Markus P. Neuenschwander, Alois Niggli, Fritz Osterwalder, Gilles Petitpierre, Jürgen Quackernack, Micheline Rey-von Allmen, Ivan Rikkenbacher, Robert Rudaz, Hans Saner, Jörg Schild, Carlo Schmid-Sutter, Marc-Henri Soulet, Paul-Henri Steinauer, Alois Steiner, Gita Steiner-Khamsi, Rudolf H. Strahm, Katharina Strehler, Albert Tanner, François Thion, Pierre-Alain Tschudi, Jacques-André Tschoumy, Jacques Vontobel, Hans-Peter Walch, Josef Weiss, Bernhard Witschi.

1. Zur Standortbestimmung der politischen Bildung in der Schweiz

1.1 Einführend

Es ist gemeinhin bekannt, wie schwierig sich die Bemühung jeweils gestalten kann, sich in Fragen einen Überblick zu verschaffen, die das multilinguale, plurikulturelle und ausgeprägt föderalistische Bildungssystem der Schweiz betreffen. Dies trifft auch für den Bereich der politischen Bildung / staatsbürgerlichen Erziehung zu (Hauler 1995, S. 127; Quakernack 1991, S. 10-16). Ein wenig „erleichtert“ wird der Überblick jedoch durch die eher betrübliche Sachlage, dass die politische Bildung in der Schule faktisch eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Dies ist allerdings keineswegs allein typisch für die Schweiz (vgl. Torney-Purta, Schwille & Amadeo 1999).

Zweifelsohne wird der politische Unterricht im Kanon der unterrichteten Schulfächer und erzieherischen Tätigkeiten stiefmütterlich behandelt, wiewohl Erziehung zur Demokratie im Verlaufe der letzten 150 Jahre auch in der Schweiz immer wieder und mit gutem Grund als eines der zentralsten Anliegen der Schule gegolten hat (vgl. Moser-Lécho 1998). Unter den Bedingungen der vorangeschrittenen Moderne, in welcher sich die politische Gestaltungsmacht, aber auch das politische Leben in den inoffiziellen Arenen der Gesellschaft unter anderem durch den Vorrang ökonomischen Denkens in enge Bahnen verwiesen sieht (vgl. z. B. Touraine 1997), stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten des Politischen und damit der politischen Bildung in prinzipieller Weise (Meyer 1994). Dass sich die Jugendlichen - aber natürlich längst nicht nur sie - kaum für eine „offizielle Politiker-Kultur“ interessieren (lassen) (vgl. Beck 1997), dass wir uns an die scheinbare „Politikverdrossenheit“ (Kopperschmidt 1995) und politische „Abstinenz“ so vieler Bürger und Bürgerinnen gewöhnt haben, aber auch dass eine grosse Mehrheit die Möglichkeiten institutionalisierter Politik keineswegs überschätzt, sondern eher als gering einschätzt, mögen einige bekannte Hinweise dafür sein, dass sich der schon bei pädagogischen Klassikern oft als schicksalhaft vorgestellte Zusammenhang von Erziehung und Demokratie in bezug auf das Politische im engeren und weiteren Sinn in Wirklichkeit als komplexer, intransparenter und vielleicht sogar ohne erkennbare Kausalität ausweist (vgl. Reichenbach 1998).

1.2 Staatskunde oder allgemeine Sozialkunde?

Die Politische (Schul-) Bildung entwickelt sich in der Schweiz nach ihren Anfängen als Vaterlandskunde von der Staatskunde (*éducation civique*) als reiner Institutionenlehre über die Staatsbürgerkunde (*éducation à la citoyenneté*) zur allgemeinen Gesellschafts- oder Sozial-

kunde (vgl. Moser-Léchoy a.a.O.; Fenner, Hadorn & Strahm 1994). Darin widerspiegelt sich eine Ausweitung der Ziele politischer Bildung, von der Aneignung abgrenzbaren Fachwissens - aber auch Tugenden - bis hin zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen. Die Deutschschweiz wurde dabei vom Diskurs um diese Ausweitung der politischen Bildungsziele, wie er in Deutschland geführt wurde, wesentlich mitbeeinflusst. Es dominierten drei Konzeptionen politischer Bildung (vgl. Gagel 1994), welche sich exemplarisch in den Arbeiten der Autoren Giesecke (1992, 1993), Hilligen (1985) und Schmiederer (1977) erläutern lassen würden. Nach dem *ersten Verständnis* wird die Bedeutung des Konflikts für Politik und politische Bildung betont, nach dem *zweiten Verständnis* werden alle existentiell und sachlich wichtigen Probleme als politische begriffen und nach dem dritten dient das Schülerinteresse als Regulator und Auswahlkriterium des politischen Unterrichts. Das *Schülerinteresse* als didaktischer Akzent zeigt sich in der Schweiz seit den 70er Jahren in Form gesteigerter Diskursivität des Unterrichts besonders dann ausgeprägt, wenn die Dimension des Politischen auf jene des Sozialen ausgeweitet wird (vgl. z.B. Vontobel 1976, 1996; Moser & Siebner 1980). Wird politische Bildung hingegen inhaltlich z.B. an internationalen Organisationen und Institutionen ausgerichtet, wie es in der Westschweiz teilweise der Fall ist (vgl. Quakernack 1991), oder am Zusammenhang von Politik und Ökonomie (z.B. Dubs 1971, 1985, 1991; Fenner et al. 1994), dann spielt das Schülerinteresse eine geringere Rolle¹.

1.3 Allgemeiner Konsens und hohe Bildungsziele, aber keine Zeit

¹ Einen informativen Kurzüberblick zur Geschichte der Politischen Bildung gibt Moser-Léchoy (1998a).

Es zeigt sich, dass die didaktischen Konzeptionen wesentlich von Deutungen und Gewichtsetzungen des Politik-Begriffs geprägt sind. Der Politik-Begriff wird häufig in drei Grundbedeutungen erläutert, für welche die englischen Wörter *polity*, *policy* und *politics* erklärend herangezogen werden. Demzufolge gilt es die politische Verfassung bzw. die politisch verfaßte Gesellschaft im weitesten Sinne (*polity*) von der inhaltlichen bzw. materiellen Dimension (*policy*) und der „Regierungskunst“ bzw. dem prozeduralen Aspekt der Politik (*politics*) zu unterscheiden. Inhalt, Prozedur und Institution bilden damit die drei Grundperspektiven von Politik. Freilich muss sich politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der einen oder anderen Form auf alle drei Aspekte von Politik beziehen. Die folgenden Erläuterungen beziehen sich hingegen vornehmlich auf den Aspekt des Politischen (*politics*), also der Dimension, die „blosse“ Politik, welche in komplexen Gesellschaften sowieso unvermeidbar ist, transzendiert.

Trotz diesen und anderen unterschiedlichen „Traditionen“ der Didaktik der politischen Bildung scheint sich in der Schweiz während den letzten 20 Jahren zumindest eine Art „Oberflächenkonsens“ herauskristallisiert zu haben, der u.a. in folgenden Punkten besteht:

- (a) Der politische Unterricht habe das Ziel, die SchülerInnen zu befähigen, ihre Rolle als aktive StaatsbürgerInnen wahrzunehmen;
- (b) er soll weder ausschliesslich kognitiv bzw. wissenvermittelnd noch ausschliesslich handlungsorientiert gestaltet sein;
- (c) politische Bildung sei nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtsprinzip zu konzipieren;
- (d) sie habe sich nicht nur auf ein enges Verständnis von Politik und Staat zu beschränken, sondern soll ebenfalls wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge beleuchten, und
- (e) sie müsse sich nicht dem - hinsichtlich seiner Praktikabilität fragwürdig gewordenen - Ideal der Wertneutralität verschreiben, sondern besser dem Prinzip der kontroversen Diskussion und der Nicht-Indoktrination (vgl. Klöti & Risi 1991, S. 81f.; Hauler a.a.O, S. 134).

Im Unterschied zu den 70er Jahren, in welchen kontroverse Diskussion und aktuelle Politik von der Schule fern bleiben sollten und sich Lehrpersonen diesbezüglich in ernsthafte Schwierigkeiten haben bringen können (vgl. Saner 1976), wird den Schülerinnen und Schülern heute scheinbar sehr viel eigenständiges Denkvermögen und politische Bildungsmöglichkeit im schulischen Rahmen unterstellt. So steht im Lehrplan für Geschichte und Politik (der im übrigen keineswegs kritisiert werden soll) für die Innerschweizerkantone und Deutschfreiburg (1991):

„Die Schülerinnen und Schüler sollen: (...) mögliche Zukunftsfolgen politischer Entscheidungen beurteilen können; (...) gewillt sein, aus ethischer Verantwortung heraus und als positiven Beitrag zur Sicherung unserer freiheitlichen und sozialen staatlichen Gemeinschaft die Bürgerpflichten zu erfüllen; (...) eigene Recht und Interessen nach Möglichkeiten solidarisch und kompromissbereit wahrnehmen und durchsetzen können; (...) gesellschaftliche und politische Konflikte erkennen und sich bemühen, bei ihrer demokratischen Lösung mitzuwirken, auch wenn Widerstände zu überwinden und persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen sind; (...) Privatinitiative zur Bewältigung von öffentlichen, gesellschaftlichen Aufgaben entwickeln; Manipulation und Machtmissbrauch in Gesellschaft, Politik und Massenmedien erkennen und sich dagegen wehren“ (S. 5).

Auf der anderen Seite zeigen dann wieder empirische Untersuchungen (z.T. auch für die entsprechenden Kantone), dass es mit der Akzeptanz von fundamentalen demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien bei grossen Teilen der gleichen Altersgruppe nicht allzu weit her ist (vgl. Fend et al. 1996; auch Abschnitt 2), und natürlich, dass „politisch mündig“, worunter nebst Wissen auch politisches Interesse und Motivation zu politischem Handeln verstanden werden, nur der kleinere Teil der jungen erwachsenen SchweizerInnen bezeichnet werden können (Klöti & Risi 1991).

Einem - zwar sehr allgemeinen, aber inhaltlich doch recht hochtrabenden - Konsens zur politischen Bildung in den Schulen steht die ernüchternde Tatsache gegenüber, dass politischer Unterricht (im engeren Sinn) - wenn überhaupt - dann etwa zwischen 20 und 40 Minuten pro Schulwoche in den 7.-9. Klassen der Schweiz gehalten wird. Die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist im Bereich der politischen Bildung (aber auch staatsbürgerlichen Erziehung) wahrscheinlich grösser als in allen anderen Fächern.

Wie unsere Expertenbefragungen im Rahmen der IEA Civic Education-Studie zeigen (vgl. Reichenbach 1997, 1998b), stehen dem Konsens über (*kompetenzorientierte* und *inhaltsorientierte*) Ziele und (*handlungsorientierte* bzw. *diskursive*) Mittel politischer Bildung ebenfalls recht homogene Ansichten über den realen Zustand des politischen Unterrichts gegenüber. Dieser wird insgesamt als

- eher unbefriedigend,
- eher oberflächlich,
- eher idealisierend,
- eher wenig partizipativ, und
- eher wenig kompetent

beschrieben (wenngleich natürlich immer wieder festgehalten werden muss, dass es auch Beispiele hervorragenden Unterrichts gibt).

Relativ wenig Konsens ist jedoch festzustellen bezüglich den unterstellten *Fähigkeiten* und *Motivationslagen*, über welche die 14- und 15-jährigen Schülerinnen und Schülern verfügen bzw. nicht verfügen würden. Während einige Experten glauben, die SchülerInnen seien primär an den politischen Fragen ihrer *nächsten* Umgebung interessiert und könnten diese auch gut verstehen, sagen andere, die SchülerInnen könnten für *jeden* politischen Gegenstand interessiert werden und diesen adäquat verstehen, oder zumindest so gut wie die meisten Erwachsenen, wieder andere verneinen dies bereichsspezifisch, explizit etwa bei politisch-ökonomischen Fragen. Klöti und Risi (1991) zeigten in ihrer *Pädagogischen Rekrutenbefra-*

gung, dass die Jugendlichen primär an *globalen* Fragestellungen und Problemen interessiert sind - ironischerweise gerade dort, wo die Möglichkeit von Gefühlen politischer Selbstwirksamkeit am geringsten scheint.

1.4 Vernachlässigungen

Auf der inhaltlichen Seite ist hervorzuheben, dass rechtlich-institutionellen Aspekten der Demokratie im Unterschied zu prozedural-ethischen des demokratischen Zusammenlebens insgesamt mehr Beachtung geschenkt wird. So scheinen Themen wie *Demokratische Institutionen, Mehrheitsregel, direkte Demokratie, repräsentative Demokratie, Rechte und Pflichten allgemein, staatliche Gewalt, Menschenrechte, internationale Organisationen, Pressefreiheit, Meinungsfreiheit, Gewaltentrennung, Neutralität, Wahl- und Abstimmungsverfahren, Initiativ- und Petitionsrecht, Religionsfreiheit, Militärpflicht* und *politisches Asyl* eher Eingang in den Unterricht zu finden als *Pluralismus und Toleranz, Partizipation, rationale Diskussion, soziale Gerechtigkeit, öffentliche Meinungsbildung, Minderheitenschutz, Machtverteilung, Föderalismus, Konsenssuche, Gleichberechtigung der Frau, Arbeitsfriede, Streikrecht, AusländerInnenfrage, Recht auf Arbeit, Recht auf Bildung*.

Anlass zu einer gewissen Besorgtheit ist allerdings eher im Bereich der *sozialen Kohäsion* bzw. „nationalen Zusammenhalt“ zu sehen, primär für die Beziehung zwischen den Sprachgemeinschaften. Obwohl diese Beziehungen immer wieder in den Medien problematisiert werden - zum Teil auch polemisch - sind sie in der Schule kaum Thema, nicht einmal dort, wo man es erwarten könnte, z.B. in Freiburg/Fribourg. Insgesamt zeigen unsere Befragungen, dass offensichtlich wenig unternommen wird, um die Toleranz bzw. das Verständnis zwischen diversen sozialen Gruppen - nicht nur den Sprachgruppen - zu verbessern. Die Schule verlässt sich diesbezüglich in einem sehr weiten Sinn auf glückende ausserschulische Sozialisationsprozesse bzw. auf implizite, nicht-intendierte Lernprozesse während der Schulzeit.

Es kann von einer Vernachlässigung spezifischer Minoritätenfragen gesprochen werden, v.a. auch von einer Vernachlässigung der Beziehung zwischen den Sprachgemeinschaften und von einem schulisch praktisch unausgeschöpftes Potential der multilingualen und -kulturellen Situation der Schweiz.

Moser-Léchet (vgl. 1998a) erstellte einen Überblick zu den inhaltlichen Aussagen neueren Lehrpläne der Sekundarstufe I zur Politischen Bildung (19 Kantone), aus welchem grosse Differenzen bezüglich der thematischen Vielfalt in den Bereichen Aussenpolitik, Innenpolitik und Wirtschaft hervorgehen. So ist die Themendichte auf dieser (Lehrplan-) Ebene in einigen

Kantone (z.B. Bern, Waadt, Zürich) *erheblich* grösser als in anderen (z.B. Basel, Fribourg, Glarus, Jura, Schaffhausen). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die angegebene Themendichte in der Unterrichtsrealität auch entsprechend repräsentiert würde; dies ist, wie gesehen werden konnte (1.3), vielmehr sehr unwahrscheinlich (vgl. Abschnitt 2). Die „Randständigkeit“ (Moser-Lécho, a.a.O., S. 11) des Faches kann durch die thematische Aufladung auf Lehrplanebene kaum korrigiert werden. Die betrüblichste Vernachlässigung in bezug auf den politischen Unterricht bzw. die Staatsbürgerkunde besteht natürlich darin, dass er bzw. sie oft „gar nicht mehr erteilt (wird), obwohl sie ein Element des Lehrauftrages ist“ (Vontobel 1998, S. 2; vgl. auch Hauler 1998, S. 7-10 bzw. Abschnitt 2). Es scheint sich mit anderen Worten die Zwickmühle zu ergeben, ob man wirklich lieber für den Spatzen in der Hand (traditionelle Geringhaltung des politischen Unterrichts im Rahmen des Faches Geschichte) oder die Taube auf dem Dach (fächerübergreifendes, integratives Konzept des Politischen Unterrichts mit der Unsicherheit, ob es sich hier wirklich noch um *politischen* Unterricht handelt oder um eine allgemeine „Problemkunde“ [vgl. Reichenbach 1998]).

1.5 Fazit

Verschiedene Indizien deuten an, dass die Situation der politischen Bildung / staatsbürgerlichen Erziehung an den Schweizer Schulen insgesamt nicht befriedigen kann.

1. Bis zur 7. Klasse ist expliziter und intendierter politischer Unterricht im weiteren und/oder im engeren Sinn abwesend. Politisch relevante schulische Sozialisationsprozesse finden im Curriculum und in der öffentlich zu legitimierenden politischen Erziehungszintention somit keine Entsprechung. Nichtsdestotrotz werden, wie Kübler (1998) aufzeigt, die jüngeren Schulkinder schon in den unteren Primarstufen z.B. im Sachunterricht mit gesellschaftlich und politisch relevanten Vorstellungen konfrontiert, die der demokratischen Lebensform mitunter widersprechen. Die Frage ist also, inwiefern nicht ein *Spiralcurriculum* der demokratischen Erziehung und politischen Bildung zu bevorzugen wäre, welches einer entwicklungs- und stufengemässen Einführung in die demokratische und politische Lebensform entsprechen würde (Vgl. dazu Abschnitt 3).
2. Die Diskussion zur Frage, ob die politische Bildung als (klar abgrenzbares) Fach konzipiert werden soll oder nicht besser fächerverbindend bzw. fächerübergreifend (Moser-Lécho 1998), trägt angesichts der faktischen Situation auch ironische Züge. Denn ob in dieser oder jener Form, politischer Unterricht scheint *an sich* nicht mehr sehr zu interessieren. Während er vor 20 Jahren vielleicht eher gefürchtet war, unterliegt er

heute der allgemeinen (politischen) Vergleichgültigung. Realpolitisches und ökonomisches Denken haben das Pathos demokratischer Erziehungs- und Bildungsideale zu grossen Teilen verdrängt. In der Tat ist etwa der *individuelle Nutzen*, in politischen Dingen sehr gut informiert zu sein, gering (vgl. Girod 1998). Eine Revitalisierung der politischen Dimension im Leben kann nicht erzwungen werden. Die Schule aber kann - indem sie sich auch zum Ort der Gemeinschaft, der Kontroverse und der „embryonalen“ Demokratie macht (vgl. Dewey 1966, 1951; Kohlberg 1980; Oser 1998, Oser & Althof 1992) - zumindest positiv und stimulierend einwirken (vgl. Abschnitt 3). D.h. die faktische Geringschätzung oder wenigstens geringe Bedeutung der politischen Bildung im Fächerkanon kann nicht als hinreichender Grund für eine im Hinblick auf demokratische Bildung und Erziehung untätige Schule gelten. Konkrete Versuche, Schule als Einführung in die demokratische Lebensform zu begreifen, sind in der Schweiz - wie anderswo - insgesamt sehr selten gestreut (vgl. Oser 1998a; Althof in prep.). Allerdings kann nicht übersehen werden, dass sich die Situation in den letzten Jahren eher noch verschärft hat, insbesondere mit der Maturitätsreform von 1995, mit welcher das Fach Geschichte (als einem minimalen Garanten dafür, dass überhaupt politischer Unterricht gehalten wird) gegenüber anderen und neuen Fächern „zu den Verlierern“ gehört (vgl. Felder 1998). Staatskunde und politische Bildung werden mitunter auch auf kantonaler Richtzielebene „totgeschwiegen“ (ebd., S. 2). Der ironische Aspekt dieser Entwicklung - als einer Verschärfung der Lage - liegt u. a. darin, dass gleichzeitig immer wieder die politische Identitätskrise oder wenigsten Unsicherheit des Landes beklagt wird (vgl. ebd. S. 3; Mosser-Léchoy 1998a).

3. Im Augenblick laufende internationale Untersuchungen (IEA, OECD) werden einen Einblick ermöglichen, wie die Schweiz im Vergleich zu anderen und vergleichbaren Ländern in puncto politische Bildung dasteht. Einige erste Hinweise scheinen anzudeuten, dass es *wenig Erfreuliches* zu berichten gibt (vgl. Fend 1998). Es wäre in der Tat vielmehr erstaunlich, wenn die geringen Bemühungen (bedingt auch und vor allem durch geringe Möglichkeiten) übermässig „belohnt“ würden. Da die Situation der politischen Bildung in anderen Ländern ebenso prekär ist, bleibt dieser Vergleich im Hinblick auf die Güte und Effektivität des Unterrichts am Ende nur bedingt aussagekräftig.
4. Es gibt das offenkundige Problem, dass die unterschiedlichen - u.U. gleichermassen wünschenswerten - Ziele des politischen Unterrichts erstens unterschiedliche Mittel erfordern und zweitens scheinbar nicht gleichzeitig erfüllt werden können. Der unlösbare

Streit zwischen *Handlungsorientierung* und Fokus auf *Institutionenwissen*, zwischen politischem Unterricht *im engeren Sinn* und *im weiteren Sinn* (Sozial- und Gesellschaftskunde), oder zwischen verschiedenen Didaktiken ist auch - nicht nur - Ausdruck einer *Ressourcenknappheit*. Diese Ressourcen betreffen primär das für politischen Unterricht vorgesehene *Zeitgefäss* (welches, wie erwähnt, vor allem für die obligatorische Schulzeit sehr gering ist). Sie beziehen sich aber auch - konsequenterweise - auf die für politische Bildung vorgesehenen Investitionen im Rahmen der LehrerInnenbildung. Schliesslich hat die Verknappung der Ressourcen auch fachimmanente Gründe: Wenn der politische Unterricht sich nicht nur auf die Tradition der (notwendigen) Institutionenlehre beziehen soll, sondern auch den Umweltfragen, den Nord-Süd-Beziehungen, der Interkulturalität, der Medienerziehung (vgl. Moser-Léchet a.a.O., S. 118-124), den Menschenrechten (vgl. Meyer-Bisch 1998), der Geschlechterfrage, der Frage pluraler Identität (Rey-von Allmen 1998), der Bedeutung Europas (Tschoumy 1998), natürlich der Beziehung von Kultur, Politik und Wirtschaft (Fenner et al. a.a.O.) und so vielen anderen Aspekten widmen soll, dann wird evident, dass er diesen Ansprüchen unter gegebenen Bedingungen ab ovo nicht gerecht werden kann. Der Ruf nach Fächerverbindung und Fächerübergreifung (vgl. den neuen Bernischen Lehrplan) ist in dieser Situation verständlich. Wenn aber nicht ein klares - notgedrungen formales - Konzept politischer bzw. demokratischer Bildung die Grundlage für diese legitimen Erziehungs- und Bildungsansprüche bildet - und wenn womöglich sogar ganz auf einen Begriff der politischen Bildung selbst verzichtet wird (vgl. den gleichen Lehrplan) -, dann ist u. E. nicht zu sehen, wie in dieser Situation Bemühungen einer expliziten *politischen* Bildung wirksam werden können. Die zu Recht unbescheidenen Ansprüche an die politische Bildung lösen dieselbe unter den gegebenen Umständen unintendiert zumindest tendenziell auf. *Politische Bildung ist kein Amalgam aus Geschichte, Religion, Sozialkunde, Geographie und moralischer Erziehung, sondern Ausdruck einer eigenständigen Lebensform, die wir die demokratische nennen*. Der Fokus auf zentrale und berechtigte Inhalte, an denen sich Menschen politisch bilden können, erweist sich, wenn diese Gegenstände nicht unter einer spezifischen demokratisch-politischen Optik behandelt werden, als mit einer paradoxen Wirksamkeit behaftet. Die Idee, dass an allen möglichen und gesellschaftlich relevanten und schulisch behandelbaren Inhalten politische Bildung möglich ist, scheint nur dann berechtigt, wenn expliziert wird, worauf sich diese Transferhoffnungen eigentlich beziehen (können und sollen). Ein Spiralcurriculum der demo-

kratisch-politischen Erziehung könnte sich in dieser Situation, wie erwähnt, als hilfreich erweisen. Ohne eine zugrundeliegende Konzeption bleibt der politische Gehalt der behandelten Themen willkürlich.

Angesichts der prekären Bedingungen für den politischen Unterricht kann auch argumentiert werden, dass dieselbe am besten (weiterhin oder wieder) einem Bereich bzw. aber dem Fach Geschichte zugewiesen wird. Dies erscheint gewiss etwas unzeitgemäss und ist unbefriedigend, aber scheint „mit Blick auf die aktuelle Schulsituation am meisten Gewähr zu bieten, dass Politische Bildung verankert und tatsächlich unterrichtet wird“ (Gautschi 1998, S. 4).

5. Die untergeordnete Bedeutung des politischen Unterrichts drückt sich entsprechend auch darin aus, dass er für die obligatorische Schulzeit kaum selektionsrelevant ist, da die darin vollbrachten Leistungen und Fortschritte kaum benotet werden. Nicht das Faktum des Nicht-Benotens ist beklagenswert, sondern der zugrundeliegende Mangel an Bewertungskriterien. Aus dem Umstand, dass politischer Unterricht im günstigen Fall an diskursive und handlungsorientierte Ansätze der Didaktik gebunden ist, folgt in keiner Weise auch das Gebot des Nicht-Benotens und -Bewertens. Wie eine Theorie über Gase nicht selber gasförmig sein muss, um hier an einen Aphorismus von Lichtenberg zu erinnern, folgt aus dem Anliegen, politisches Wissen und demokratische Kompetenzen zu fördern, keineswegs, „demokratisch“ bedeute, spezifische Leistungen nicht zu bewerten.

Zusammenfassend muss mit Arnet (1998, S. 4) eine „Konzeptionslosigkeit“ der politischen und staatsbürgerlichen Bildung in der Schweiz festgehalten werden, die für eine „komplexe partizipative Demokratie, in der wir leben - die Willensnation Schweiz“ (ebd.) im Grunde erstaunt.

2. Zur Wirkung der politischen Bildung / staatsbürgerlichen Erziehung

Es ist kaum möglich, zu diesem Zeitpunkt allgemeine Aussagen zur Wirkung der politischen Bildung / staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz zu machen. Die grösste empirische Untersuchung, die zum Thema in der Schweiz durchgeführt worden ist, die sogenannte *Pädagogischen Rekrutenprüfung* (vgl. Klöti & Risi 1991), erlaubt zwar einen guten Überblick über den Stand des politischen Wissens, des politischen Interesses und der politischen Motivation der jungen Schweizer (und Schweizerinnen, da eine zusätzliche, repräsentative Stichprobe von jungen Schweizerinnen hinzugezogen worden ist), aber keine validen Rückschlüsse

auf die Effektivität der Schule und der kausalen Wirkzusammenhänge in dieser Hinsicht. Zwar zeigt sich auch dort die erwartete *Ausbildungsabhängigkeit*, d.h. eine positive Korrelation zwischen Ausbildungsgrad und den Ausprägungen auf den benannten Variablen, aber da insgesamt nur eine Minderheit - auch der Probanden mit abgeschlossener Sekundardarstufe II - als „politisch mündig“ bezeichnet werden kann, ist anzunehmen, dass andere - extra-curriculare - Variablen von grösster Bedeutung sind (vgl. Fend 1991).

Dennoch gibt es einige wertvolle Hinweise zur möglichen Wirkung des politischen Unterrichts festzuhalten, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden sollen.

2.1 Keine Seltenheit: Fehlender politischer Unterricht

Hauler hat für die Realschulen in Baden-Württemberg gezeigt, dass den vorgeschriebenen Unterrichtseinheiten der politischen Bildung (Beispiel aus dem Themenbereich „Europäische Integration“) mehrheitlich ungenügend Rechnung getragen wird. In seiner Untersuchung wurde die Unterrichtseinheit „Europa auf dem Weg zur Einigung“ nur in 20 von 70 untersuchten zehnten Klassen lehrplangemäss 8 (oder mehr) Lektionen unterrichtet (1998a, S. 7ff.). Allerdings wurden andere Themenbereiche der politischen Bildung zeitlich ausgedehnter als nach Lehrplan vorgeschrieben behandelt (ebd.). Zu diesem kleinen Beispiel aus dem Nachbarland gibt es zweifelsohne helvetische Entsprechungen. Von einer kleinen, aber hier bedeutsamen Studie aus dem Kanton Luzern für die Klassen 7 bis 9, in den Jahren 1994 und 1995 durchgeführt, berichtet Messmer (1996). Er befragte Schulinspektoren über die Umsetzung der obligatorischen Unterrichtseinheiten der politischen Bildung, wie sie im *Lehrplan Geschichte und Politik für die Orientierungsschule* (1991) festgehalten sind. Die obligatorische Unterrichtseinheit „Die Gemeinde - Zelle des Staates“ (7. Klasse) wurde danach immerhin in 90 % der Fälle mehr oder weniger angemessen behandelt. Die ebenfalls obligatorische Unterrichtseinheit „Wie funktioniert der Staat“ (8. Klasse) sogar in 96 % aller Fälle (gemittelter Wert über Real-, Sekundar- und Progymnasialschulen). Anders sieht es aus für die obligatorische Unterrichtseinheit der 9. Klasse, "Die Frau in der Welt". 33 % haben diese Thematik nicht lehrplangemäss behandelt (je nach Schultyp beträgt dieser Wert bis zu 50 %). Wie Messmer berichtet, geben die Lehrpersonen unterschiedliche Gründe für die Vernachlässigung an. Zum einen wird kritisiert, dass in der neunten Klasse zu viele Inhalte unterrichtet werden müssten, zum anderen wird etwa die Rechtfertigung angegeben, es sei unklar, wieso diese Unterrichtseinheit überhaupt Teil des Faches Geschichte und Politik sei, oder argumentiert, die Gleichberechti-

gung der Geschlechter gehöre schon zum Unterrichtsstandard. Schliesslich wird auch etwa dargelegt, dass das Thema im Rahmen der Lebenskunde genügend behandelt werde.

Solche Beispiele entsprechen Vernachlässigungen auf der *Personenebene*, mit denen freilich immer gerechnet werden muss und die, sofern sie ein bestimmtes Mass nicht überschreiten, wohl keine dramatischen Auswirkungen haben. Die „Vernachlässigungen“ im politischen Unterricht scheinen allerdings auch allgemeinerer, d.h. systematischer Natur zu sein, sonst wären die immensen *kantonalen Unterschiede* kaum erklärbar (vgl. 2.2).

2.2 Politisches Wissen und politische Handlungsorientierungen

2.2.1 Sehr variables, insgesamt aber bescheidenes politisches Wissen

Spätestens die *Pädagogischen Rekrutenprüfungen* haben darüber informiert, dass das Niveau des politischen *Wissens* der männlichen (aber auch weiblichen) Bevölkerung in der Schweiz recht tief ist (vgl. Girod, Klöti & Dubs 1991; Klöti & Risi 1991). Dies ist nicht nur nach inhaltlichen Kriterien der Fall, sondern wird im auch internationalen Vergleich bestätigt. In einer OECD-Vergleichsstudie (Belgien, Italien, Kanada, Niederlande, Norwegen, Österreich, Ungarn, USA, Schweiz) zu „Cross-Curricular-Competencies“ liegt die Schweiz an letzter Stelle (Fend 1998, S. 16f.). Nächstes Jahr wird sich zeigen, ob dieses wenig erfreuliche Ergebnis auch im Hinblick auf die IEA Civic Education Study, an welcher 22 Länder teilnehmen, bestätigt werden muss. Es ist hier nicht möglich, die methodischen Probleme von internationalen Vergleichsstudien zu diskutieren. Als faktum brutum darf jedoch gelten, dass das politische Wissen der jungen Schweizer und Schweizerinnen nicht überzeugt. Nach Klöti und Risi (1991) kann das betreffende Wissen allgemein als „mässig“ bezeichnet werden. Nur etwa ein Drittel aller Befragten konnten 11 oder mehr von 21 Fragen richtig beantworten. Da politisches Wissen ein notwendiger Bestandteil der politischen Mündigkeit ist, handelt es sich einfach um ein dürftiges Resultat². Wird mit Klöti und Risi angenommen, dass zur politischen Mündigkeit zu einem eher grossen politischen Wissen auch ein ausgeprägtes Interesse für politische Fragen und (minimales) politisches Engagement gehört, so können nur 12 % der 1988 befragten jungen Schweizer und Schweizerinnen als politisch mündig bezeichnet werden, während 42 % der Personen dieser sehr grossen Stichprobe keines der drei Kriterien auch nur annähernd erfüllen. Diese Zahlen entsprechen in etwa den bekannten Ergebnissen zur ver-

gleichenden Partizipationsforschung (vgl. Meyer 1994; Schmidt 1995): Nur eine kleine Minderheit ist in einem *nicht-rechtlichen* Sinne politisch mündig.

Bildungspolitisch interessant und brisant sind allerdings nicht primär diese ernüchternden und mittlerweile weithin bekannten Globalresultate als vielmehr die grossen Differenzen, die sich - zum politischen Wissen - zwischen den Kantonen ergeben (Girod, Klöti & Dubs a.a.O.; Klöti & Risi a.a.O; Fend 1998): So ist das politische (Schul-) Wissen etwa in den Kantonen Thurgau, Nidwalden, Basel-Land, Solothurn, St. Gallen und Bern erheblich höher als in den Kantonen Tessin, Waadt, Neuenburg, Zug, Freiburg, Genf, Wallis oder Graubünden (vgl. Fend 1998, S. 17). Damit deutet sich an, dass Schule und Unterricht wenigstens für die *Wissensebene* entscheidend sind. Interessant ist freilich auch, dass diese Unterschiede *keineswegs* mit jenen der Themendichte auf Lehrplanebene zusammenzufallen scheinen (!). Zusätzlich muss betont werden, dass geringes politisches Wissen nicht mit spezifischen politischen Orientierungen einhergehen muss. Allerdings scheint mit einem sehr tiefen Stand des politischen Wissens mitunter auch das mentale Etablieren grundlegender Einsichten des Demokratie- und Rechtsverständnisses zu leiden. So ergibt sich in der Untersuchung von Fend, Büeler, Grob & Kassis (1996) ein auch bedenkenswertes Bild bezüglich der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern und gegenüber Gleichberechtigungsforderungen zwischen den Geschlechtern. Nahezu 80 % der *RealschülerInnen* des Kantons Schwyz (mit Schweizer Staatsangehörigkeit) finden demzufolge, dass Ausländer und Ausländerinnen sollten möglichst schnell in ihre Heimatländer zurückgeschickt werden (dieser Anteil ist erheblich kleiner im Kanton Zürich), und 35 % der gleichen Jugendlichen meinen, politische Führungspositionen sollten Männern vorbehalten sein. Für den gleichen Kanton sind die Ergebnisse zu diesen Einstellungen für *Sekundar-* und *Gymnasialschulen* allerdings weit positiver (und übertreffen sogar die vergleichbaren Werte im Kanton Zürich), womit die Variable „Bildungsniveau“ angetönt wird (vgl. Punkt 2.3).

Das insgesamt geringe politische Wissen mag ja auch als Ausdruck einer entpolitisierten Zeit gelten, die dem ökonomischen Handeln mehr Gestaltungskraft zuschreibt als dem politischen. Die grosse Varianz innerhalb des Schweizerischen Schulsystems zeigt jedoch deutlich an, dass es unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen einzelne Subsysteme gibt (von der Lehrplanebene bis zur Lehrpersonenebene), die einfach mehr in den politischen Unterricht investieren und entsprechend mehr Früchte ernten können.

² Allerdings soll erstens nicht dramatisiert und zweitens muss festgehalten sein, dass auch Teile der politischen Elite mitunter nur über dürftiges politisches Wissen verfü-

Es gibt einigen Grund, geringes politisches Wissen und politisches Desinteresse mit dem Zustand mehr oder weniger grosser persönlicher Zufriedenheit in Verbindung zu bringen. Nach der *Pädagogischen Rekrutenprüfung* von 1988 sind ca. 20 % der Befragten im Grunde deshalb zufrieden mit Regierung und Politik, weil sie davon nur wenig bis nichts verstehen bzw. weil sie sich dafür überhaupt nicht interessieren. Nur ca. 5 % der Befragten sind sehr unzufrieden mit Regierung und Politik. Das politische Wissen dieser Gruppe variiert allerdings sehr. Die restlichen 75 % sind Personen, die sich *mehr oder weniger* für politische Fragen interessieren, insgesamt eher für Reformen und freilich besser informiert sind als die erste Gruppe. Doch es gilt in der Besprechung solcher Resultate nochmals zu betonen: Der persönliche Nutzen, in politischen Fragen sehr gut informiert zu sein, ist gering (vgl. Girod 1998). Der nun schon mehrmals zitierten *Rekrutenprüfung* zufolge informieren sich jedoch immerhin 25 % aller Befragten zu politisch relevanten Fragen in verschiedenen Medien, 15 % haben schon an öffentlichen Diskussionen teilgenommen, 7 % besuchen politische Veranstaltungen und 4 % haben schon versucht, mit PolitikerInnen in persönlichen Kontakt zu kommen (und eine winzige Minderheit nahm an illegalen politischen Aktionen teil). Kurz: Mit Ausnahme blossen Abstimmungs- und Wahlverhaltens hat sich die politische Partizipation seit der antiken griechischen Polis - *bevölkerungsanteilmässig* - kaum vergrössert (vgl. Böhme 1988; Sartori 1992), freilich jedoch gewaltig in bezug auf die Partizipationsrechte. Allerdings ist blosses Wahlverhalten kein guter Indikator für politische Partizipation und eine möglichst ausgedehnte politische Partizipation möglichst grosser Bevölkerungsanteile unter massendemokratischen Bedingungen ein prekäres pädagogisches Ideal (vgl. Reichenbach 1998a).

2.2.2 Politische Handlungsorientierungen im Jugendalter

Krampen (1988, 1991) hat in einer Längsschnittstudie zur Entwicklung von politischen Handlungsorientierungen von Jugendlichen überraschende Resultate vorlegen können. Ein Ergebnis dieser Studie besteht in der hohen prognostischen Bedeutung des Selbstkonzepts eigener politischer Fähigkeiten bezüglich des Ausmasses späterer politischer Aktivitäten. Die Frage stellt sich in diesem Rahmen nach den Entwicklungsbedingungen des politischen Selbstkonzeptes im Jugendalter. Ist es eher das Elternhaus, sind es die Gleichaltrigen oder ist es die Schule, die den zentralen Einfluss auf das politische Selbstkonzept ausübt? Kuhn & Schmid (1999) konnten in einer Längsschnittstudie (über drei Jahre) zeigen, dass ein Anstieg der Konsistenz und Stärke des politischen Selbstkonzeptes im Jugendalter stattfindet. Wäh-

rend der Einfluss der Eltern und des Freundeskreises inkonsistent ist, erweisen sich die Einflüsse der politischen Anregungen durch die Mitarbeit im Schulunterricht als signifikant. Dieses Resultat spricht deutlich für einen politischen Unterricht in der Adoleszenz, der die Fähigkeit zu kritischen Stellungnahmen zu politischen Themen fördert und damit eine geistige Brücke zwischen adoleszenter Lebenswelt und Öffentlichkeitsbewusstsein schlägt. In ähnlicher Weise konnte Schegg (1998) in seiner Lizentiatsarbeit zeigen, dass die politisch aktiven im Vergleich zu den politisch nicht aktiven Jugendlichen einen höheren Glauben an die politische Gestaltungskraft des Menschen aufweisen. Es zeigte sich ebenfalls, dass die letzteren die Wirksamkeit von nicht-konflikthaften politischen Aktivitäten hoch einschätzen. Je konsistenter und ausgeprägter das Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten, desto grösser auch der Glaube an die Kraft des Politischen. Folgerichtig zeigte sich auch, dass je grösser das politische Interesse ist, desto vielfältiger und ausgeprägter auch politische Alltagsaktivitäten wie politische Gespräche mit Freunden, Eltern und Mitschülerinnen, die Teilnahme am politischen Unterricht, die Suche nach politisch relevanten Informationen in den Medien, politisch geprägtes Konsumverhalten u.a.m. ausfallen. Interessanterweise ist hingegen die politische Betroffenheit kein starker Mediator des politischen Engagements und Handelns. In einer anderen Studie konnte gezeigt werden, dass das allgemeine politische Notwendigkeitsbewusstsein keine Aussagekraft besitzt hinsichtlich der Kriteriumsvariable „Häufigkeit politischer Tätigkeiten im Alltag“ (Riesen 1999). Hingegen wird in der gleichen Arbeit gezeigt, dass „Ich-selber“-*bejahende* Jugendliche signifikant mehr politisches Wissen, mehr politisches Handeln aufweisen und politischen Diskussionen grösseres Gewicht zuschreiben als „Ich-selber“-*verneinende* Jugendliche.

Diese Resultate verweisen auf spezifische Wirkungszusammenhänge (zwischen schulischer Stimulierung politischer Aktivitäten, politischem Selbstkonzept, politischer Kompetenzen und politischem Wissen), die noch wenig erforscht und pädagogisch kaum reflektiert worden sind

2.3 Allgemeine und differentielle politische Entwicklungs- und Lernprozesse

Es darf empirisch als gesichert gelten: Das *politische Interesse* steigt im Jugendalter (zwischen 12 und 18) zunehmend an und auch die *politische Analysekompetenz* steigt, während das Vertrauen in den Staat und der Glaube in eine gerechte Welt geschwächt werden (Baumert 1998; Fend 1998, auch 1991, 1994). Gesteigertes Misstrauen geht allerdings meistens mit gesteigerten Einsichten einher, das ist kein bereichsspezifischer Zusammenhang. Mit anderen Worten: Dieses Faktum ist nicht allein typisch für den Bereich der politischen Bildung. Neben

den genannten *allgemeinen* Entwicklungs- und politischen Lernprozessen sind erhebliche Differenzen zu konstatieren, die unter den Stichworten der *primären* (familiären) und *sekundären* (schulischen) *Sozialisation* abgehandelt werden müssten (vgl. Ackermann 1996; Behrmann 1983, Rothe 1993). Es gibt neben Alterskohorteneffekten vor allem die Effekte des Bildungsniveaus und der Geschlechtsunterschiede zu konstatieren. Der Zusammenhang zwischen Verständnis für politische Fragen und politischen Institutionen einerseits und der „Höhe“ der Schulform (Ausbildungsniveau) ist systematisch und als eindeutige, positive Korrelation darzustellen. Auch die Geschlechtsunterschiede sind erheblich, allerdings sehr themenspezifisch. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die „latente politische Sozialisation“ stark durch das Elternhaus geprägt ist, während politisches Wissen und Urteilsfähigkeit vorwiegend vom schulischen Bildungsniveau gekennzeichnet werden (vgl. Fend 1998; Giesecke 1993). Diese Einflussgrößen müssen um eine weitere, wesentlich pädagogische Variable ergänzt werden: die schulischen *Mitbestimmungsmöglichkeiten* als „herausragendes Übungsfeld für eine produktive Kultivierung des jugendlichen (und erwachsenen) Geltungsbedürfnisses“ (Fend 1998, S. 14). Die Idee der Partizipation bzw. der Diskursivität als Leitprinzip der politischen Bildung wird aber auch kritisiert; insbesondere wenn die entsprechenden Modelle auf Kosten der Vermittlung von politischem Wissen implementiert werden (vgl. Dubs 1998). Dass sich die schulische Partizipation für die Entwicklung des *moralischen* Urteils positiv auswirkt, ist hinreichend gezeigt worden (vgl. Oser 1998; Oser & Althof 1992). Bislang fehlen jedoch überzeugende Längsschnittstudien, die den Effekt partizipativer Schulmodelle spezifischer, d. h. für das *politische* Urteil eruieren. Damit verwandte Ansätze finden sich in Längsschnittstudien zum Wirkzusammenhang zwischen schulischem Unterricht (Inhalt und Methode) und der Entwicklung der politischen *Identität* (vgl. z. B. Neuenschwander 1998). Fest steht allerdings, dass Schule und Unterricht in der Regel nur wenig partizipativ bzw. diskursiv gestaltet werden und hier auch tatsächlich ein Entwicklungsbedarf besteht (Brücker-Moro 1998), aber auch, dass Partizipation weder eindeutige oder einförmige Folgen nach sich zieht noch als Wundermittel betrachtet werden kann (vgl. Reichenbach 1994). Der Wunsch nach vermehrter Partizipation ist im übrigen nicht so verbreitet wie gemeinhin angenommen. In der Partizipationsforschung gilt als gesichert, dass eine grosse Minderheit von Personen vermehrte Partizipation ausdrücklich nicht wünscht (ebd.; auch Grunwald & Lilge 1980). Für den politischen Unterricht zeigten Klöti und Risi (1991), dass die Mehrheit der jungen erwachsenen Schweizer und Schweizerinnen die Partizipationsmöglichkeiten im Rückblick als eher gut bezeichnet haben. Solche generellen Informationen und Postulate zur Partizipation sagen allerdings recht

wenig aus, da es vielmehr darauf ankommt zu schauen, in (a) *welchem Mass* und für (b) *welche Fragen* (c) *wer* (d) *wem* (e) *welche Partizipationsmöglichkeiten* zubilligt oder erfordert (vgl. Oser 1998, Reichenbach 1994). Zu dieser differenzierteren Betrachtungsweise fehlen jedoch empirische Untersuchungen in der Schweiz.

2.4 Welchen Anteil tragen Schule und Unterricht?

Ironischerweise wird der politische Unterricht von den Befragten der erwähnten *Rekrutenprüfungsstudie* im Rückblick insgesamt keineswegs negativ beurteilt. Ein Drittel schätzt ihn sogar als gut bis sehr gut ein. Es handelt sich vor allem um junge deutschschweizer Männer mit hohem Ausbildungsgrad. Zirka ein Viertel der Befragten findet, dass sie vom politischen Unterricht wenig oder überhaupt nicht haben profitieren können (Klöti & Risi 1991). Die Kausalzusammenhänge der Resultate einer solchen Erhebung sind nicht eruierbar, doch es besteht ein eindeutiger positiver Zusammenhang zwischen „Politisiertsein“ und positiver Einschätzung der Unterrichtserfahrungen. Ein überwiegende Mehrheit berichtet (ca. 75 %), dass das im politischen Unterricht erworbene Wissen und Können sich für sie als nützlich erwiesen habe und dass der Einfluss auf das politische Interesse positiv gewesen sei³. Eine Minderheit empfindet den Einfluss als negativ; namentlich jene Befragten, die kein grosses politisches Interesse zeigen.

Ein weiteres interessantes Resultat betrifft die leichte positive Korrelation zwischen Menge/Aufwand des politischen Unterrichts und politischer Mündigkeit ($[r = .30]$) wobei zu vermerken ist, dass ein vergrösserter Zeitaufwand positiv v. a. mit gesteigertem *Wissen* korreliert [$r = .34$], aber weniger deutlich mit politischem Interesse [$r = .29$] oder politischer Motivation [$r = .23$]; vgl. Klöti & Risi a.a.O., S. 252f.). Allerdings wünschten sich ca. 40 % der damals Befragten mehr politischen Unterricht.

Da die „bildungspolitischen Entscheidungsträger in der Deutschschweiz dem staatsbürgerlichen Unterricht im Sinne einer genuin *politischen* Bildung keinen grossen Stellenwert beimessen“ (Hauler 1995, S. 147), bleiben auch entsprechende Untersuchungen zu Wirkungsverläufen aus: Forschungsvorhaben können sich deshalb realiter primär auf die (diffusen) Wirkungen latenter politischer Sozialisation in und durch die Schule („heimlicher Lehrplan“) beziehen; eine Forschungstradition, die im Deutschland der 70er Jahre ihre Blütezeit erlebt hat aber heute im Rahmen der generellen Apolitisierung zum Erlahmen gekommen ist.

³ Dies ist auch deshalb bemerkenswert, weil der Grossteil dieser Personen faktisch nur über ein geringes politisches Wissen verfügt.

Der Frage, welche Wirkung der politische Unterricht in der Schweiz faktisch hat, muss eine andere Frage vorausgehen: Gibt es dezidiert *politischen* Unterricht in der Schweiz überhaupt? Gibt es die Intention und die Materialisation der Idee, dass die Kinder und Jugendlichen in den Schulen der Schweiz - *mehr als nur zufällig, mehr als nur dem Gutdünken der Lehrperson überlassen* - in die demokratische Lebensform und ihrem spezifischen Ethos eingeführt werden? Diese Fragen zu bejahen, entspricht einer Verkennung der armseligen Lage der politischen Bildung in der Schweiz (und anderswo). Wirkungen ohne Absichten können zwar eruiert werden, aber in diesem Fall kann nicht von politischer *Bildung* in und durch die Schule, sondern bloss von politischer *Sozialisation* gesprochen werden (vgl. zu dieser Argumentation auch Ackermann 1996; Behrmann 1983; Rothe 1993).

Kurz: Dem Politologen Linder muss leider zugestimmt werden: „Politische Bildung in der Schweiz ist ein Entwicklungsprojekt“ (1998, S. 7). Die Wirkung dieses Projektes wird erst dann wirklich eruiert werden können, wenn es systematisch implementiert worden ist.

3. Anliegen einer künftigen Konzeption politischer Bildung / staatsbürgerlicher Erziehung

Die folgenden Erörterungen und Postulate beziehen sich auf die Interpretation der Ausgangslage einer künftigen Konzeption der politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung (3.1) und auf eine entsprechende Didaktik (3.2).

3.1 Zur Interpretation der Ausgangslage

Die Reflexion zur Bedeutung der politischen Bildung in der Zukunft hat sich - dies im Unterschied zu einem rein staatsbürgerlichen Unterricht - zunächst einzugestehen, dass die allgemein kulturell-gesellschaftliche und global-ökonomische Situation, die Visionsarmut im Politischen, die Auflösung politischer Milieus und die damit verbundene Zersetzung politischer Identifikationsmöglichkeiten für die Förderung von Dispositionen des *homo politicus* und die pädagogische Wegbereitung in die *res publica* äusserst ungünstig sind. Mit dem Eingeständnis der momentanen Unattraktivität der Politik wird es möglich, anders als mit einem aufklärungseuphorischen Vokabular, welches immer mehr nur noch von politisch Eingeweihten gesprochen wird, insofern mitunter „esoterisch“ anmutet und der Selbststilisierung der „Nochpolitisch-Geblienen“ entspricht, über die Bedeutung und die Möglichkeiten der Bildung des politischen Subjekts nachzudenken. Es erscheint aber auch zunehmend grundlos, die politische Abstinenz der Massen in realen Massendemokratien auf *generelle* Weise zu beklagen,

um so mehr als die relativ grosse, freilich apolitische Zufriedenheit mit dem persönlichen Leben keineswegs ein Übel darstellt, sondern auch eine Art Glück ausdrückt, das den TeilnehmerInnen einer spezifischen Raumzeitkultur - mitunter auch auf Kosten anderer - gegönnt ist. Die hohe politische Partizipation der möglichst Vielen kann kein reales Ziel - und auch keine regulative Idee - einer spätmodernen politischen Schulbildung sein, da der Vollzug der politischen Macht in komplexen, hierarchischen Gesellschaften auch unter föderalistischen Bedingungen nur kleinen Minderheiten - den TeilnehmerInnen in der obersten politischen Arena - vorbehalten werden kann. Auch bezüglich der mittleren Arena politischer Praxis, dem „Schauplatz der grossen Diskurse“ (vgl. Meyer 1994, S. 53 bzw. Habermas 1985), kann kaum erwartet werden, dass sich pädagogische Praxis unter realen Bedingungen als derart wirksam erweisen würde oder könnte, dass sich grosse Anteile der jungen Bevölkerung politisch interessieren und motivieren lassen. Reales Ziel bleibt allein die unterste politische Arena, die „Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt“ (Meyer, a.a.O., S. 54). In dieser politischen Arena der Lebenswelt kommt es vorzüglich auf eine *diskursive Kultur* an, die sich keinesfalls allein in Begriffen des politischen Wissens, Interesses oder der politischen Motivation messen lässt (mit welchen sie dann auch regelmässig schlecht aussieht). Es ist ein Missverständnis, die politische Kultur einer spätmodernen Gesellschaft bzw. einer Nation auf die instrumentell-rahmensetzenden und programmatisch-operativen Strategien des politischen Handelns, die allein in den oberen politischen Arenen zum Tragen kommen können, zu verkürzen (vgl. Meyer a.a.O.). Vielmehr muss das die drei Ebenen von Politik verbindende Element besonders gewichtet werden: die *kulturell-argumentativen Strategien*, welche ihrerseits mit den demokratischen *Formen der Geselligkeit* zusammen das „Lebenselixier der Demokratie“ ausmachen, auf welche es einer politischen Bildung besonders dann ankommen muss, wenn die politische Dimension im Leben der Menschen so stark wie heute marginailisiert ist: die Diskursivität (vgl. 3.1.1).

3.1.1 Zum Lebenselixier der Demokratie: Diskursivität

Wenn der Dialog der „Stoffwechselprozess des Politischen“ (Meyer a.a.O., 1987) darstellt, dann muss er auch zum Leitprinzip politischer Bildung gemacht werden. Der Diskursivierungsdruck der modernen Kommunikationssituation hat sich zwar in den letzten Jahrzehnten in fast allen Lebensbereichen bemerkbar gemacht. Doch er ist moralisch nicht eindeutig zu bewerten, da er nun in neue Legitimationsdefizite führt (v.a. die Rechtfertigung von asymmetrischen Befugnissen in verschiedensten Sozialsystemen) und eine damit verbundene Dop-

pelmoral der politischen Korrektheit stimuliert. Während es einfach geworden ist, Diskurs- und Partizipationsrechte zu formulieren, postulieren und in Anspruch zu nehmen, ist es schwieriger geworden, die damit einhergehenden kommunikativen Pflichten zu erkennen und die dazu geforderten Kompetenzen überhaupt zu erwerben.

3.1.1.1 Zur Stärkung kulturell-argumentativer Strategien

Kulturell-argumentative Strategien zielen auf die Veränderung von Orientierungen, Überzeugungen, Handlungsweisen und Einstellungen. Ihre Hoffnung ist nicht nur die Überzeugungskraft des besseren Arguments, welches Konsensverhalten stimulieren soll (vgl. Habermas 1983), sondern auch die Idee einer deliberativen Praxis (vgl. Gerstenberg 1997; Gutmann & Thompson 1997), die es möglich machen soll, Dissens ertragen zu lernen. Wie auch immer wünschenswert es für demokratische Erziehung und politische Bildung sein mag, in Konsensverfahren einzuführen und Konsenskompetenzen zu fördern, so ist doch für demokratische Lebensformen vielmehr entscheidend, dass mit *Dissens* gelebt werden kann, wenigstens „halbwegs gesittet“, d. h. gewaltfrei. Eine zeitgenössische Konzeption zur politischen Bildung muss deshalb die Bedeutung der Diskursivität als Konsensfindung nicht mehr so überschätzen, wie es etwa die Anhänger einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ in den 70er Jahren getan haben (vgl. Hoffmann 1978). Eine „realistische Wende“ versteht Konsensverfahren als gleichzeitig notwendig und „hilflos“; es kommt ihr auf ein Ethos an, demzufolge zunächst immer auf rationale Argumentation gesetzt wird, das dann aber, weil die Erfahrung zeigt, dass mit eindeutigem Konsens kaum je ernsthaft gerechnet werden kann, ebenfalls die unerlässlichen Ressourcen zum Leben mit Dissens bereitstellt und kultiviert. Schulen oder Schulklassen sind nur sehr bedingt rationale Argumentationsgemeinschaften, hingegen kann in ihnen zeitweilig eine Arena der Auseinandersetzung und des Streits geschaffen werden, in welchen die Anliegen und Ansprüche der an Schule Beteiligten *öffentlich* werden können. Dies ist das Fundament, auf welchem kulturell-argumentative Strategien überhaupt gelernt, eingeübt werden können. Schulen, die nicht immer wieder auch zur „Polis“ werden, verfehlen unter demokratischen Bedingungen ein zentrales Element ihres Bildungsauftrages.

3.1.1.2 Zur Pflege der Citoyenität

Soll die Schule mehr als den „Bourgeois“, die „Bourgeoise“ anstreben, die sich als Nutznießerinnen von staatlicher Infrastruktur und Ordnungsgarantie, als primär eigennutzkalkulierende Privatpersonen in einer freiheitlichen Gesellschaft sehen, sollen die Kinder und Jugend-

lichen also zugleich auch zu „Citoyens“ und „Citoyennes“ werden, die sich mit bestimmten Anliegen der Gemeinschaft identifizieren, dann tut sie gut daran, selber demokratische Umgangsformen zu fördern, die unterschiedlichen „Citoyenitäten“ (vgl. Schmid 1998) dienen. Wenn die Schule auch immer nur bedingt *Polis* sein kann, so fiele es ihr doch leichter, sich als *Cité* zu etablieren, an welcher die Partizipation jedoch *freiwillig* sein muss. Da es unter modernen demokratischen Bedingungen keine Pflicht geben kann, nicht nur Bourgeois oder Bourgeoise, sondern auch Citoyen oder Citoyenne zu sein (um sie hier in der Rousseauschen Terminologie zu unterscheiden), sollte auch die Schule mit ihren Postulaten zum Gemeinschaftsleben - würde sie sich als Gemeinschaft überhaupt ernst nehmen - vorsichtig sein, sofern das gemeinschaftliche Leben im Rahmen einer *demokratischen* Erziehung gedacht wird. Citoyenität ist keine Gemeinschaft und Schulen sind keine homogenen Wertgemeinschaften: Schulen sind (wären) vielmehr die idealen Orte, in denen die Unterschiede zwischen (partikulärem) *Gemeinschaftsleben*, geselliger Öffentlichkeit (*Citoyenität*) und diskursiver Überzeugungs- und Machtkämpfe (*Polis*) auf exzellente Weise eingeübt werden könnten. Eine künftige Konzeption der politischen Bildung und demokratischen Erziehung sollte diese, aufeinander bezogenen Dimensionen des Zusammenlebens nicht auf homogene Weise miteinander zu identifizieren suchen. Die Polis-Demokratie bringt die Gemeinschaft auch durcheinander (vgl. Rancière 1994), die Citoyenität ist nur bedingt politisch und der Gemeinschaft fehlt der Öffentlichkeitscharakter. Eine künftige Konzeption könnte sich vornehmen, das junge Subjekt so zu stärken versuchen, dass es diese verschiedenen Weisen des Zusammenlebens, diese unabdingbaren demokratischen Umgangsformen differenzieren, einüben und vielleicht auch schätzen lernt. Hier ist ein enormes Potential für eine sinnhafte politische Bildung gegeben, die sich nicht nur der Idee der negativen Freiheit verpflichtet sieht, sondern im Sinne der pädagogischen Ausgestaltung der positiven Freiheit auch auf alte pädagogische Traditionen zurückgreifen kann. Eine künftige politische Bildung darf sich nicht mehr mit dem Allerweltsbegriff „Partizipation“ zufrieden geben. Zu unterscheiden wären vielmehr die Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen der Partizipation an und als *Gemeinschaft*, *Citoyenität* und *Polis* (wobei die unverbindlichste und vielfältigste Form jene der Citoyenität ist, welche sich in extra-curricularen Schulaktivitäten ausdrückt).

3.1.2 Konkurrenten der politischen Gesinnung

Eine künftige Konzeption politischer Bildung ebenso wie demokratischer Erziehung hat sich verstärkt konkurrierenden Rationalitäten zu widmen, welche die politische Dimension im Le-

ben der spätmodernen Menschen marginalisieren. Zum einen handelt es sich sicher um die „*funktionalistische Rationalität*“ etwa in Form ökonomischen Denkens, von welcher Habermas mit gutem Grund behauptet, dass sie die Lebenswelt „kolonialisiert“ (vgl. Habermas 1981). Hier geht es um die kritische Thematisierung des (kontrafaktischen?) Vorranges der Politik vor der Ökonomie, ohne welche demokratische Lebensformen und demokratische Gestaltungsmacht an Glaubwürdigkeit verliert. Zweifelsohne muss es heute auch bildungstheoretisch darum gehen, sich zunächst die prekäre Lage des politischen Subjekts einzugestehen (vgl. Touraine 1997). Zum anderen gilt es, die *Psychologisierungen* der Selbst- und Weltinterpretationen in spätmodernen liberalen Massendemokratien aufzugreifen und zu verstehen, dass und wie das Ideal der Authentizität erneut zu einem ernsthaften Konkurrenten des Ideals rechtlicher Autonomie werden konnte (vgl. Menke 1996, Taylor 1995, 1996). Der spätmoderne Mensch steht danach nicht im Konflikt zwischen verschiedenen politischen Orientierungen und Deutungsmustern, sondern vielmehr dem Problem gegenüber, das eigene Gute (ein eigenes Leben) gegenüber gemeinsamen Gütern zu definieren und zu schützen. Die ich-zentrierte Weltsicht (Beck 1986) ist weniger narzisstischen Grundtendenzen oder blossem Privatismus anzulasten, als vielmehr dem Verlust an überzeugungskräftigen gemeinsamen Gütern, welche das eigene Leben transzendieren. Die Diffundierung des visionären Kapitals in offizieller Politik und lebensweltlicher Subpolitik schlägt sich freilich auch auf die Möglichkeiten politischer Bildung durch, welche heute mehr denn je ein kritisches Gegen-die-Welt-Gerichtetsein in Anspruch nehmen müsste.

So paradox es klingen mag: Politische Bildung hat sich unter den für das Politische ungünstigen Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne zunächst einer nüchternen, nostalgielosen Selbstevaluation auszuliefern, damit sie unter ihren Füßen wieder den Boden der Realität zu spüren bekommt, für welche sie gedacht ist. So gehört es also zur Politischen Bildung, ihren defizitären Zustand aufzuklären. Es gehört zur Verschleierung der politischen Sachlage, auf den verschiedenen Ebenen des Bildungs- bzw. Ausbildungssystems (Lehrplan, Curriculum, Unterricht etc.) bedenkenlos vom Primat des Politischen auszugehen, wo selbst Politiker offiziell verkünden, dass dies nur (noch) begrenzt der Fall sein kann. Diese kritischen Bemerkungen betreffen freilich nicht staatsbürgerlichen oder politischen Unterricht im engeren Sinne, sondern eben einen voraussetzungsreicheren Begriff politischer *Bildung*.

3.1.3 Ethnos und Demos

Doch nicht nur der Vorrang des Politischen ist kritisch zu thematisieren, sondern innerhalb des Politischen auch der Vorrang des Gerechten vor dem Guten, welcher für liberale Theorie zwar konstitutiv ist, aber lebensweltlich und systemisch immer wieder massive Kritik erfährt, weil sich eine Grosszahl auch moderner Menschen nicht nur *demosorientiert* verhält und interpretiert, sondern immer auch noch *ethnosorientiert* (vgl. Fraser 1997), d. h. im Hinblick auf gemeinsame Güter der Ethnie, Nation, Gemeinschaft etc., mit Bezug auf „Erinnerungsgemeinschaften“ (vgl. Bellah et al. 1996), die nur als solche auch „Hoffnungsgemeinschaften“ sein können. Natürlich zeigen die Debatten um die Frage nach nationaler Identität (etwa der SchweizerInnen) - beispielsweise auch an den beiden Tagungen zur politischen Bildung in Fribourg -, dass die beiden Orientierungen in der Regel als gleichermassen bedeutsam eingeschätzt werden und durchaus nicht als widerstreitig. Eine vertiefte Analyse zeigt allerdings, dass diese beiden gleichberechtigten Quellen der Selbst- und Weltinterpretation, die für das Gelingen demokratischer Politik und Lebensform so bedeutsam sind, keineswegs in einem „schönen“ Modell „versöhnt“ werden können (vgl. Reichenbach, im Druck). Da eine Gesellschaft nur gerecht sein kann, indem sie die natürlichen Bindungen in Recht und Politik übersteigt, gleichzeitig aber nur zusammenhalten kann, wenn sie sich auf frühe Identifikationen zurück bezieht (vgl. Vogl 1994), kommt es für politische Bildung darauf an, *erstens* sowohl den *normativen Charakter* der Ethnosorientierung (Herkunftsorientierung) als auch jenen der Demosorientierung (Zukunftsorientierung) zu thematisieren und *zweitens* als gleichwertig zu betrachten, d.h. weder dem Demos noch dem Ethnos Vorrangstellung einzuräumen. Dass diese beiden Quellen gleichermassen notwendig sind für ein stabiles demokratisches Leben heisst nicht auch automatisch, dass sie nicht eine konfliktreiche Beziehungsstruktur aufweisen würden. Da Demokratie am Ende immer eine vorsichtige Abstinenz gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen beweisen muss, kommt es ihr auch im Rahmen politischer Bildung darauf an, Ethnos und Demos als gleichberechtigt anzuerkennen. Deziert liberale Theorie vermag zwar ein kohärentes System der politischen Bildung und der politischen Moral zu entwickeln, sie bekundet aber Mühe, wenn es darum geht, die tatsächlichen Identifikationsquellen einer Grosszahl von Menschen im Konfliktfall als gleichberechtigt anzuerkennen (vgl. Taylor 1992, 1993, 1993a). Eine Konzeption demokratischer Bildung und Erziehung, die sich mit guten Gründen davor scheut, den Aufklärungsgedanken allein „überwindungspädagogisch“ zu deuten, verschreibt sich dem kritischen, unablässigen Diskurs zwischen demosorientierten und ethnosorientierten Selbst- und Weltinterpretationen. Ihr Ziel ist es, in den Köpfen und Herzen jene Arena zum Leben zu erwecken und am Leben zu erhalten, die diesen Streit ermöglicht; es

kann nicht ihr Ziel sein, den Streit abzuschliessen und sich für den Vorrang der einen Position vor der anderen, oder umgekehrt, zu entscheiden.

3.2 Empfehlungen zur Didaktik der politischen Bildung

Wiewohl dies nicht der Ort sein kann, über die vielfältigen Konzeptionen der politischen Didaktik in der Schweiz Urteile zu fällen, seien die abschliessenden Erläuterungen auf konstatierte Mankos bezogen, die allen im Rahmen des EDK-Mandates untersuchten und diskutierten Modellen (mehr oder weniger) attestiert werden müssen. Es wird darauf verzichtet, hier einen - weiteren - Katalog normativer Postulate zur politischen Bildung aufzustellen

Für den Bereich der Schule gilt nun, dass, weil sie letztlich eine Zwangsanstalt ist, Polis herstellen kann, oder pädagogisch gesprochen, herstellen müsste. Das kann natürlich nur unter bestimmten Bedingungen geschehen und für bestimmte Bereiche gelten. Das Modell der sogenannten Just Community- Schulen entspricht in vielerlei Hinsicht diesem Willen. Für Bereiche wie Schulgestaltung, Regeln des sozialen Umgangs, Fragen der Schulkultur, Projekte zur Gestaltung von Kontakten mit der Aussenwelt etc. kann eine Schulgemeinschaft über demokratische Verfahren Beschlüsse fassen, die anschliessend Geltung haben und das Schulleben grundlegend verändern. Der Ort dieser Beschlüsse sind parlamentähnliche Foren, in denen *vorbereitete* Versammlungen stattfinden, d.h. Versammlungen, welche öffentliche Meinungsbildung ermöglichen und in welchen schliesslich durch klassische Abstimmungsverfahren auch politische „Macht“ demonstriert wird. Partizipation ist hier nicht einfach Mitdiskussion oder Gespräch, vielmehr geschehen schon in der Vorbereitung, aber auch in der Beschlussfassung und Durchführung, öffentliche Kämpfe, in denen der Wille einer Gemeinschaft sichtbar wird und wodurch sie sich überhaupt Gemeinschaft konstituiert.

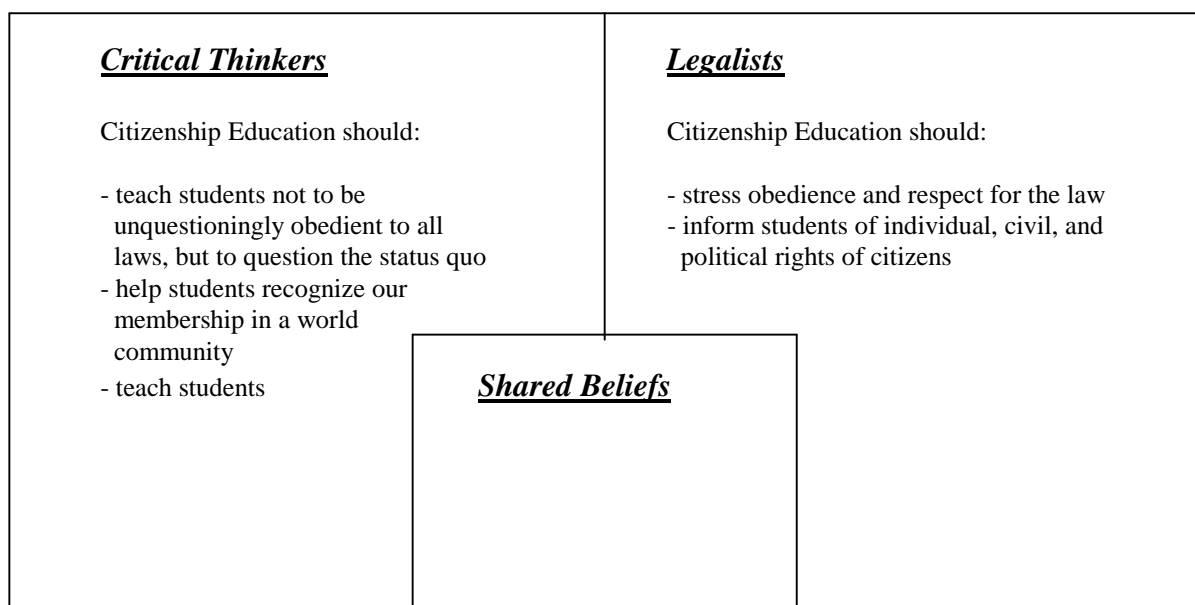
Man sollte also nicht von Schule als Polis sprechen, ohne zugleich Modelle anzubieten, die etwas mit der Veränderung des politischen Denkens und Handelns durch demokratische Partizipation zu tun haben. Wer an Just Community Schulversammlungen teilnimmt, lernt, wie schwierig sich diese Prozesse des öffentlichen Aushandelns gestalten können, und wie wichtig es ist, mögliche Verletzungen abzubauen, (neue) Regeln einzuführen und gemeinsame Unterfangen, die für alle an der Schule Beteiligten von Nutzen sind, zu legitimieren. Das Problem ist, dass nur über politisches Handeln im Kleinen politische Sensibilität, politische Fähigkeiten und politisches Verstehen überhaupt entwickelt werden können.

Trotzdem seien zum Schluss unserer kritischen Auseinandersetzung mit Postulaten zur politischen Bildung, die implizite immer wieder aufscheinen, einige Empfehlungen ausgesprochen, die aber nur auf dem Hintergrund aller hier ausgesprochenen Gesamtanliegen verstanden werden können.

3.2.1 Inhaltliche Disparitäten

Der immer wieder geforderten Verschiebung der Inhalte politischen Bildung von rechtlich-institutionellen Thematiken zu verstärkt prozedural-ethischen des demokratischen Zusammenlebens muss vermehrt Rechnung getragen werden. Ein Thema wie „Minderheitenschutz“ erlangt dann in einer inhaltlichen Planung des Unterrichts eine gleichwertige Bedeutung wie etwa ein Thema mit dem Titel „Mehrheitsregel“. Es gibt in jeder Gesellschaft politische *Schlüsselprobleme*, die erst entdeckt und aktualisiert werden müssen. Das Verschweigen etwa des Spannungsverhältnisses der Schweiz zur EU würde der Ablehnung genau dieses Postulates entsprechen. Im besten Fall kann das Wissen um die Verfahren des Politischen anhand konkreter politischer Schlüsselprobleme aufgebaut und aktualisiert werden. Die Bedeutungseinschätzung eines Faches hängt mit der Ernsthaftigkeit der darin behandelten Inhalte in komplexer Weise zusammen; sie beeinflusst im allgemeinen das Interesse der Kinder und Jugendlichen an dieser Sache entscheidend. Man kann nicht auf der einen Seite politische Bildung fordern und auf der andern nur die prozeduralen Wissensinhalte über gegenwärtige politische Strukturen als curricular bedeutungsvoll befürworten. Was ein Land politisch bewegt, muss auch den Jugendlichen in der Schule diskursiv zugänglich gemacht werden.

Nun ist aber auch ein Raster für die Ordnung bzw. eine Art Mutterstruktur der politischen Bildung gefordert. Einen solchen Raster haben Anderson et al (1997) entwickelt und zu einem Fragebogeninstrument umgesetzt. Abbildung 1 gibt diesen Raster wieder. Auf den ersten Blick werden die Vielfalt der Hauptziele bzw. –aspekte und ihr Ineinandergreifen erkennbar.



Citizenship Education should:	
<p><u>Cultural Pluralists</u></p> <p>Citizenship Education should:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expose students to various ideologies - not be devoted primarily to teaching the „anatomy“ of government - include exposure to teachers' personal values 	<p><u>Assimilationists</u></p> <p>Citizenship education should:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promote tolerance and open-mindedness - address controversial issues - stress continuous civic involvement - address the subject of social values <ul style="list-style-type: none"> - encourage a sense of patriotism. Loyalty, and civic duty - transmit dominant American social values

Abb. 1: Perspektiven der politischen Bildung (Citizenship education) wie sie von Lehrpersonen der Social Studies zusammengestellt worden sind. Entnommen aus: Anderson et al. 1997, S. 348.

Man kann diese Darstellung kritisch befragen und die Inhalte als wenig präzise kritisieren; bedenkenswert sind an diesem Vorschlag die thematischen Verknüpfungen und das Ineinandergreifen der Zieldimensionen. Raster dieser Art könnten dahingehend überarbeitet werden, dass eine "Mutterstruktur" (Piaget) der politischen Bildung definiert würde, deren Grundelemente auf jeder Schulstufe situationsangepasst zum Zuge kommen müssten (vgl. 3.3.3).

3.2.2 Narrative Wirklichkeiten und Dilemma-Diskussionen

Politischer Unterricht muss die Geschichte der Entstehung eines Staatsgebildes mit einbeziehen, um mit den Schülern und Schülerinnen eine Erinnerungsgemeinschaft zu konstituieren. Es muss erzählt werden, wie Aufstände niedergeschlagen wurden, Revolutionen neues Unrecht hervorgebracht haben, politische Parteien Neuerungen verhindert haben, Länder schmerzliche Kompromisse mit Diktatoren eingegangen sind, um Krieg abzuwenden. Politik ist immer auch erzählte Entstehung von krisenhaften Durch- und Übergängen, von Armut und Hunger. Hier ist das Narrative nicht Geschichte an sich, sondern politische Geschichte. Es kommen Steinwürfe vor, Verhaftungen, Verfehlungen, Betrügereien, falsche Entscheidungen und Beispiele des Machtmissbrauchs, Absetzungen aus politischen Ämtern etc. Politik hat immer ihre „skandalösen“ Quellen und Seiten, und nur als solche ist sie narrativer Anstoss. Den problematischen Zuständen der Gegenwart ist immer auch Versagen vorausgegangen (jedenfalls gehört es genuin zur Dramaturgie des politischen Diskurs, die früheren Leistungen bzw. Versäumnisse der politischen Gegenseite(n) bzw. der Andersdenkenden als problematisch und mitunter sogar verwerflich darzustellen [vgl. Emler 1983, Markoulis 1999]). Diese

Dynamik des Politischen muss übersetzt werden in miterlebte politische Geschichte. Der reiche Schatz an filmischen und textlichen Narrationen naher zeitgeschichtlicher Politik bietet ein exzellenter Start in unterrichtliches Fragen und unterrichtliche Diskurse.

Aber auch das Einkleiden politischer Problematiken in echte Dilemmata kann als ein hervorragender Stimulus für politische Kontroversen betrachtet werden. Die Struktur eines Dilemmas ist derart, dass die Wahl eines Wertes immer einen anderen Wert verletzt und so die Person in ein anstrengendes polit-kognitives *Desäquilibrium* fällt, das oft auch bei aller Anstrengung nicht auflösbar ist. Hier wird erst einsichtig, was Politik im Kern auszeichnet: lieber ein wenig schmutzige Hände zu haben als überhaupt keine Hände (um es in Anlehnung an Sartre zu sagen). Es gibt unseres Wissens allerdings viel zu wenig Materialsammlungen, in welchen politische Problematiken in politische Dilemmata (-Beispiele) transformiert worden sind und damit sowohl anregend als auch lerntüchtig werden. Wir sprechen in diesem Falle von situativen Aufladungen politischer Inhalte in kontroversenstimulierende Prototypen politischer Denk- und Entscheidungstraditionen.

3.2.3 Ein Spiralcurriculum der politischen Bildung

Grundsätzlich wäre zu fragen, ob die heterogene Bildungslandschaft Schweiz in puncto demokratische Erziehung und politische Bildung nicht von der Idee eines Spiralcurriculums im Sinne Bruners (1977) profitieren könnte, welches sich der spezifischen Einführung in die demokratische Lebensform widmen und sich über die ganze obligatorische Schulzeit erstrecken würde und sich inhaltlich u.a. auch auf die erwähnten Aspekte der *Gemeinschaft*, der *Citoyennität* und der *Polis* bezöge, in welchen relevante *demokratische Umgangsformen* in unterschiedlicher Intensität und Ernsthaftigkeit und in unterschiedlich anspruchsvollem Bezug zu den *Wissensdisziplinen* geübt werden. Als *entwicklungsorientierte Didaktik* im Sinne Edelsteins (1984) wäre herauszuschälen, welche Aspekte des demokratischen Lebens in welchen Entwicklungsphasen bzw. -stufen (etwa des moralischen Urteils, des Verhandlungskompetenz, der Freundschaftskonzepte) besondere Relevanz erhalten und kognitiv überhaupt zugänglich sind. Eine solche Konzeption stellt in Erinnerung an die oben bemängelte Ressourcenknappheit nur auf den ersten Blick eine utopische Vorstellung dar, auf den zweiten zeigt sich, dass Schule und Schulleben der demokratischen Lebensform ja keineswegs fremd sind bzw. sein müssen (vgl. Oser & Althof 1992). Dies trifft ebenso wenig auf grosse Teile der gelehrten Fachinhalte zu. Freilich kann nicht ignoriert werden, dass das politische Interesse sich - wenn überhaupt - dann erst in der (späteren) Adoleszenz entfaltet. Aus diesem Grund muss es einer *frühen* politischen Bildung auch vielmehr um *die Einführung in das demokrati-*

sche Ethos und entsprechende *Diskurspraktiken* gehen. Dies bietet keineswegs irgendeine Garantie für späteres Interesse an politischen Fragen oder für politische Motivation, ja nicht einmal für grösseres politisches Wissen. Vielmehr geht es um den Erwerb demokratischer „*Diskurstugenden*“, welche sich später zur politischen Kompetenz entfalten können, wiewohl die letztere nicht als Telos der ersteren fungiert, da demokratisches Leben selbst ein kulturelles Gut darstellt und nicht instrumentalisiert werden muss. Zu diesen demokratischen Diskurstugenden gehört nicht nur die *Dialogbereitschaft*, sondern auch ein *Ethos des Streitens*, eine *nicht-gleichgültige Toleranz* und der *Mut*, seine Meinung gegen Widerstände zu vertreten. Auch unter spätmodernen Bedingungen hat die aristotelische Einsicht nichts an Aktualität verloren, dass nämlich „Tugend“ vor allem durch „*Gewöhnung*“ gelernt wird. Es ist aber nicht einzusehen, wieso der Erwerb demokratischen Tugenden nicht auch pädagogisch-didaktische Entsprechungen auf allen Schulstufen finden und wieso die schon vorhandene Diskursivität der Schule nicht „*politischer*“, d.h. auch „*expressiver*“, genutzt werden soll. Es ist nicht einzusehen, warum die „politischen Talente“ der Schulkinder brach liegen sollen, warum sie sozusagen um das „Glück des Öffentlichen“, um es mit Hannah Arendt zu sagen, und Erfahrungen der politischen Selbstwirksamkeit nicht einmal dort machen, wo sie soviel wahrscheinlicher als in jedem anderen Lebensbereich sind: in der Schule.

Demokratie ist die „schwatzhafteste aller Staatsformen“, meinte Burckhardt (zit. bei Arendt 1996), doch das Ethos der „Schwatzhaftigkeit“ wird in einer geschäftigen und effizienten Welt schnell verkannt. Das Misstrauen gegenüber der Diskursivität hat auch gute Gründe: Reden und Streiten sind oft nicht nur ineffizient, sondern auch ergebnislos. Sie bilden aber das kommunikative Fundament der demokratischen Lebensform. Schule ist einer der wenigen Orte, die sich eine entsprechende „Kultur der *Ineffizienz*“, eine Kultur des *Verhandelns* (vgl. Bruner 1986, 1995) - wenigstens teilweise - noch leisten kann. Schule erschöpft sich gesellschaftlich betrachtet keineswegs allein in der Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion, sie hat immer auch die blosse Aufbewahrungsfunktionen zu erfüllen; damit verfügt sie - *vor allem auf der Unterstufe* - über einen „Freiraum“ (der grösser ist als vielleicht meist vermutet wird), den sie mit dem geselligen Leben füllen kann, welches seinerseits für die Einübung demokratischer Umgangsformen unentbehrlich ist. Ein Spiralcurriculum demokratischer Erziehung und Bildung soll diesen Raum nicht besetzen, aber es könnte helfen, ihn „sinnhafter“, d.h. bedeutungsvoller zu machen, nämlich im Hinblick auf demokratische Kultur. Einzugestehen ist allerdings, dass eine Entwicklungstheorie der Stufen des politischen Bewusstseins bzw. des politischen Urteilens bisher noch aussteht, die bei der Konzipierung

eines Spiralcurriculums der demokratischen Bildung und Erziehung hilfreich sein könnte. Eine solche Theorie hätte sich u.a. der Entwicklung des Verstehens von Fragen der Macht, der Egalität, der Offenheit, der Freiheit und der klugen Entscheidung zu widmen.

Würde der Unterricht auf der Primarstufe „Lebens- und Heimatkunde“ heissen, so wäre auf der Sekundarstufe 1 die Bezeichnung „Politische Bildung“ angebracht. Auf der gymnasialen oder allgemein nachschulischen Phase müsste von „politischer Philosophie“ gesprochen werden. Aber eine solche Bezeichnung ist nur ein leeres Schema, wenn nicht kontrolliert wird, das grundlegende Themen auf jeder Stufe je anders und komplexer bearbeitet würden. Grundlegende Themen sind solche der Machtausübung, der Öffentlichen Hand, der Gewaltenteilung und wie oben dargestellt politische Schlüsselprobleme. Man versteht aber die Curriculumspirale erst fundamental, wenn auch Entwicklungsstufen des politischen Urteils entwickelt und überprüft werden.

Anhand des sogenannten „Bürgermeister-Dilemmas, bei dem es um die Frage geht, ob der Bürgermeister einer mittelgrossen Stadt einen Beamtenstreik durch seine Polizei niederschlagen soll, haben wir versucht, solche Stufen (des politischen Bewusstseins) zu formulieren.

Stufe 1: Macht ist an Einzelpersonen gebunden. Diese, weil sie Macht besitzen, legen fest, was demokratisch ist. Öffentlichkeit ist eingeschränkt auf das, was politische Autoritäten anstreben und auf betroffene Personen. Es wird kaum zwischen privat und öffentlich getrennt.

Stufe 2: Man hat Macht, wenn man sie verdient. Öffentlichkeit bedeutet, was nicht privat ist. Mutig ist, wer dafür für „gute Taten“ bzw. „gute Menschen“ einsteht. Demokratie ist ein System, in welchem die Bürger und Bürgerinnen ziemlich tun und lassen können, was sie wollen. Diese Merkmale gelten auch der Beschreibung des Freiheitsbegriffs.

Stufe 3: Macht legitimiert sich durch die Unterstützung der Mehrheit. Demokratie wird durch Aushandeln von Regeln zwischen verschiedenen Interessengruppen ins Leben gerufen. Freiheit ist, wenn man sich nicht normkonform verhält, aber dennoch Regeln befolgt. Politischen Mut beweist, wer sich für die Interessen einer Gruppe einsetzt. Öffentlichkeit gilt als das Instrument zur Beschaffung von Unterstützung bei wichtigen Gruppen. Es besteht noch keine Einsicht in den demokratischen Charakter der Trennung von Privatsphäre und Öffentlichkeitsphäre.

Stufe 4: Macht wird hier verstanden als die Möglichkeit, einen Diskurs zur Problemlösung herbeizuführen. Demokratie wird gespeist durch den Glauben an das bessere Argument und durch die Teilnahme an Problemlöseprozessen. Freiheit wird gesehen als Möglichkeit, auf legalen Wegen Gesetze zu schaffen und Sicherheit zu garantieren. Politischer Mut beweist, wer Widerstand gegen Gruppendruck und Öffentlichkeitsdruck aufzubringen vermag. Die Trennung von privat und öffentlich wird mit einer gewissen Rigorosität vertreten.

Die Kriterien dieser Stufenbeschreibungen sind: Lebenswelt und System, Öffentlichkeit und Entscheidung, Demokratieentwicklung, rechtliche Durchdringung des Lebens, Artikulation der Macht, politischer Mut. Wenn Schüler und Schülerinnen nun auf verschie-

denen Entwicklungsstufen des politischen Urteils stehen, dann werden auch die jeweiligen Inhalte in dieser Weise interpretiert, womit eine Offenheit für die Deutungsstrukturen der Kinder und Jugendlichen durch die Unterrichtenden impliziert ist.

3.2.4 Politische Schulkultur: Schule als Cité

In der Politik sind die Meinungen die Tatsachen (vgl. Ptassek 1996). Wiewohl es politischem Unterricht im engeren Sinn, auf welchen weder verzichtet werden kann noch darf, immer auch um Tatsachenwissen (z.B. Institutionenwissen) geht, hat das Politische als „Praxis der Freiheit“ (Arendt) ein nur „weiches“ Fundament. Während Wahrheitsfragen und moralische Fragen als Inhalte des Strittigen immer in den politischen Diskurs Eingang finden (sollen), sind politische Diskurse doch niemals Wahrheitsdiskurse oder moralische Diskurse, sondern letztlich Machtdiskurse, in denen es darum geht, durch Überzeugen und/oder Überreden Mehrheiten zu gewinnen. Sofern Schule als „embryonale Demokratie“ (Dewey) auch *Polis* und *Cité* sein soll, hat sie diesem Umstand Rechnung zu tragen. Eine Didaktik der politischen Bildung kann deshalb nur sehr begrenzt gleichzeitig Didaktik moralischer Erziehung sein. Die Schule als Wertgemeinschaft und die Schule als *Polis* müssen analytisch getrennt werden, wiewohl sie de facto immer aufeinander bezogen bleiben. Da sich die demokratische Lebensform, wie erwähnt, dadurch konstituiert, dass in ihr Partizipations- und Distanzierungsrechte als *gleichberechtigt* anerkannt werden, sollte sich politisch-ethische Bildung - sofern sie dem demokratischen Leben gewidmet ist - weder einem forcierten *Polis*-Ideal noch demjenigen der homogenen Wertgemeinschaft verschreiben. Die Schule kann deshalb bestenfalls als *Cité* betrachtet werden. Da Erziehung immer sowohl paternalistisch geprägt ist und auf Gemeinschaft bezogen bleibt, kann Schulerziehung niemals nur demokratisch sein. Aus diesem Grund gilt es, die Möglichkeiten demokratischer Schule und politischer Bildung in derselben auch unter günstigen Bedingungen nicht zu überschätzen, umgekehrt aber auch nicht das Kind mit dem Badwasser auszuschütten. Schule - weil sie nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht darstellt - bleibt eine Zwangsveranstaltung (die Schüler und Schülerinnen haben keine Distanzierungsrechte); sie kann deshalb nie ernsthaft als „embryonale Demokratie“ funktionieren. Auch wenn man Partizipation für noch so wichtig hält, so ist Schule gerade im Wesenskern eher eine undemokratische als eine demokratische Lebensform. Das Eingeständnis dieses evidenten und unproblematischen Sachverhalts erlaubt es, die Möglichkeiten der (viel gelobten) Partizipation nüchtern einzuschätzen und nicht Modelle zu postulieren, die de facto nur mehr oder weniger subtile Pseudopartizipationsverhältnisse schaffen (vgl. Pateman 1970), die der Sache der politischen Bildung kaum förderlich sein können.

Eine künftige Didaktik der politischen Bildung kann die Schule hingegen als Cité betrachten, als Ort der Geselligkeit, des Streits und der diskursiven Auseinandersetzung, als Ort der Feste, des Austauschs und der Expression von Differenz, aber auch als Ort der Arbeit und des Zwangs, als Ort der Gemeinschaft. Die Schule muss sich bezüglich diesen Orten, ihren Grenzen und Möglichkeiten für politische Bildung und demokratische Erziehung, selbst evaluieren. Sie kann es sich zur Aufgabe machen, die beschämend geringen Ressourcen für politischen Unterricht im engeren Sinne zumindest auf Ebene des Schullebens so zu ergänzen versuchen, dass sie dem Ideal, tatsächlich auch Stätte politischer *Bildung* wenigstens ein Stück weit näher kommt.

3.2.5 Leistungsbeurteilung und Selektionsrelevanz des Faches „Politische Bildung“

Wenn politische Bildung ein Fach mit seriösen Denk- und Wissensinhalten ist, dann sind die vollbrachten Leistungen in diesem Fach wie in jedem anderen Fach rückzumelden und substantiell in Gebrauch zu nehmen. Es wäre müßig, wenn wir davon warnen würden, man solle in diesem Fach nicht bloss Wissen abrufen. Aus der pädagogischen Psychologie wissen wir, dass Leistungsrückmeldungen und Leistungsmessungen vielfältige Gesichter haben. Richtig vorgenommene Analysen, Portfolio als Sammlung von Arbeitsprozessen, Anwendung von Regeln des vorwissenschaftlichen Arbeitens, Diskursresultate als Rückmeldungen an die Klasse, Problemlösevorgänge, Entdeckungen von Dokumenten, die unterschiedlichen Sichtweisen des Politischen markieren, Erhebungen über politische Einstellungen, politische Tagebücher etc. können als Leistung gemessen und anerkannt werden. Es ist ein Beitrag der gemeinsamen Suche nach einem zentralen politischen Denkkern, der immer wieder auftaucht und die Jugendlichen beschäftigen muss. Das Geleistete anerkennen bedeutet aber auch, es zu gebrauchen. Schulzeitungen, Radiosendungen, Schulaufführungen, Lesungen etc. sind Anwendungen des Gelernten und Gefundenen dahingehend, dass es eben durch diesen Gebrauch bedeutungsvoll wird. Fachdidaktik des politischen Unterrichts besteht nicht zuletzt im Nachzeichnen dieses Anerkennens von Geleistetem. Ein Fach ernst nehmen bedeutet, es als Teil eines Veränderungsprozesses zu verstehen und in ihm diese Veränderung durch Bewertung anzuerkennen. Das Beispiel der Heterogenität der Kulturen erinnert daran, dass der moderne Mensch kaum noch die Zwiespälte kitten kann, „die in ihm Fremdheitszumutungen und partikuläre soziale Rollenspiele gerissen haben. Erinnert sei an die (...) Inszenierung des modernen Ich als partiell Fremden, das auf diese Weise zu seinem Mitmenschen und den sozialen Rollen rückt“ (Lippitz 1995, S. 55). Wird diese erkannt und dargestellt, beispielsweise in Literatur

und Film sichtbar gemacht, dann kann solches Tun als Leistung positiv bewertet werden. Die Bewertung hilft in diesem Fall, Anerkennung zu erzeugen. Reinhardt (1997, S. 18f.) fordert einen klaren Zusammenhang von Qualifikationen im Fach „Politische Bildung“ in Kombination mit Zielvorstellungen und wissenschaftspropädeutischem Können, das überprüft und evaluiert werden kann.

3.2.6 Regelmässiger Unterricht in Politik

In einem Aufsatz mit dem Titel „The Rebirth of Political Socialization“ von Niemi und Hepburn (1995) wird gezeigt, dass in den 50er und 70er Jahren zu viele Erwartungen und zu viele Versprechungen über den politischen Unterricht gemacht worden sind. Insbesondere seien Übertreibungen hinsichtlich der Wirkungen des kindlichen Lernen dahingehend gemacht worden, dass man glaubte, je früher etwas gelernt werde, desto wirkungsvoller sei es in späteren Jahren. Die Autoren halten dem entgegen, dass im Grunde genommen die sensible Phase für politische Bildung etwa zwischen 14 und 25 Jahren liege, dass dieselbe nichts zu tun hätte mit der Stimmberechtigung (etwas mit 18 Jahren) und dass frühes politische Lernen wenig Wirkung habe. Hingegen betonen die Autoren, dass die Schule politisch wirksam sein könne, wenn es ihr gelänge, das Fach als relevant und mit Fragen des so problematischen politischen Verhaltens konfrontierend neu zu konzipieren. Statt einer Illuminierung durch politische Ideale sei einfaches, aber engagiertes politisches Wissen und politische Sensibilität gefordert. Unterschwellig wird der Schule auch zugemutet, dass sie den Unterricht in Politik regelmässig und wissenschaftlich fundiert zu erteilen vermöge.

Dieser Gedanke muss nochmals aufgegriffen werden. Politische Bildung ist Bildung im Modus des Umgangs mit Macht, mit Öffentlichkeit und dem Mut, sich aus Überzeugung für eine Sache, wenn vielleicht auch dilettantisch, einzusetzen. Sie gibt dem „dilettantischen Subjekt“ wenigstens einige Reflexionsinstrumente in die Hand, sie lässt es teilnehmen an komplexen Entscheidungsmechanismen und an der Auseinandersetzung mit der Priorität des Ökonomischen. Regulärer Unterricht fordert überkantonale Absprachen hinsichtlich des Curriculums, hinsichtlich politpädagogischer Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und schliesslich auch hinsichtlich der auf der Curriculumspirale basierenden inhaltlichen Pflichten situationaler Problemstellungen.

4. Lehre und Forschungsinstitute für Politische Bildung

Wir haben vorliegend vor allem über politische Bildung an sich gesprochen, ohne die strukturierten Bedingungen ihrer ernsthaften Realisation zu erwähnen. Eine dieser Bedingungen besteht darin, dass es in der Schweiz ein Forschungszentrum, ein Dokumentationszentrum und einen Lehrstuhl für politische Bildung gäbe, die hoch dotiert die Grundlage dieses Faches reflexiv und konstruktiv erproben müssten. Diese Lehr-, Forschungs- und Dokumentationsstelle müsste sowohl die motivationalen, die kognitiv strukturalen und die Wissens- und Handlungsdimensionen bei allen Altersstufen untersuchen und sie zugleich fachdidaktisch und unterrichtlich umsetzen und evaluieren. Insbesondere müssten die Entwicklung des politischen Urteils, die Situativität des politischen Lernens und des „conceptual change“ erforscht und im Zusammenhang mit dem moralischen Urteil und dem Aufbau eines tragenden kritisierbaren Wertsystems unterrichtlich stimuliert werden. Das Fach „Politische Bildung“ ist vor allem universitär verwaist und unterrichtlich verwildert; seine Ausgestaltung hängt letztlich mit dem Bestand einer demokratisch-politischen Kultur zusammen. Es gibt bis heute zu wenig attraktive Forschung im Bereich der politischen Bildung und die Politikwissenschaft selber hat noch zu wenig dazu beigetragen, die Frage nach der Genese des epistemisch-politischen Subjekts zu stellen.

Schlussbemerkungen

Viele Facetten und Aspekte der politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung, die während der Mandatszeit an unterschiedlichen Orten und mit verschiedenen Diskursteilnehmern und -teilnehmerinnen behandelt, diskutiert und problematisiert worden sind, haben in diesem Schlussbericht keinen Eingang gefunden. Die Auswahl der erwähnten Aspekte mag für die Mandatsarbeit jedoch repräsentativ sein.

Die sehr ernüchternde Lage der politischen Bildung an den Schweizer Schulen haben uns davon abgehalten, einen weiteren Katalog zu Zielen der politischen Bildung aufzustellen, die zwar wünschenswert, aber nicht realisierbar sind. Diese Art der Problembehandlung wirkt sich u. E. nicht positiv aus auf die Diskussion um die politische Bildung - in der Schweiz und anderswo. Durch die Überhöhung der Ideale politischer Bildung entwickelt sich eher eine Art Doppelmoral, die es schon als natürlich begreift, dass sich Diskurs und Wirklichkeit immer weiter voneinander entfernen und verselbständigen. Auf der anderen Seite bleibt ein pädagogischer Oberflächenrealismus, der sich durch *keine* Ideale und *keine* nostalgischen Erinnerungen an das Politische irritieren lässt, für die Sache der politischen Bildung mehr als prekär. Es ist diese Sicht, die sich in den letzten Jahren hat ausbreiten können, die die Welt der Menschen nicht mehr auch als Anstoss und Ärgernis begreift, welche sie politisch werden lassen, sondern als eine Art Naturgeschehen, mit welchem man sich am besten arrangiert, weil es sich nicht verändern lässt. Für eine politische Bildung, die mehr sein will als (minimaler) politischer Unterricht bzw. (minimale) staatsbürgerliche Erziehung, nämlich *Einführung in das Politische* und Praxis eines dezidiert *demokratischen Lebens*, ist eine solche „realistische“ Sicht der geeignete Totengräber.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, P. (1996). Das Schulfach 'Politische Bildung' als institutionalisierte politische Sozialisation. In B. Cluassen (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Anderson, Ch., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. & Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: "The human condition" 1958).
- Arnet, M. (1998). *Politische Bildung: auch Aufgabe der Bildungspolitik*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Baumert, J. (1998). *Neuere Untersuchungen zur politischen Bildung in Deutschland*. Vortrag am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1997) (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Behrmann, G. (1983). *Sozialisationsfelder des politischen Lernens in Kindheit und Jugend*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Böhme, G. (1988). *Der Typ Sokrates*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S.M. (1996). *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*. Updated edition with a new introduction. Berkely a.o.: University of California Press (Original: 1985).
- Brücker-Moro, L. (1998). *Geteilte Macht ist doppelte Macht. Ein Plädoyer für mehr Handlungsorientierung in der politischen Bildung*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1951). „Creative Democracy - The Task Before Us“, Nachdruck in Fisch (Hrsg.), *Classic American Philosophers*. Appelon-Century-Crafts.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press (Original 1916 / dt.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdruck der 3. Aufl., Braunschweig: Westermann, 1964, übers. von E. Hylla, hrsg. von J. Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz, 1993).
- Dubs, R. (1971). Politische Bildung heute. Versuch einer Standortbestimmung und Neuorientierung. *Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht*, 96(2), 48-53.
- Dubs, R. (1985). *Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft*. Aarau: Sauerländer.
- Dubs, R. (1991). Staatsbürgerliche Erziehung in einer konzeptionslosen Zeit. *Schweizer Schule*, 78(1), 9-10.
- Dubs, R. (1998). *Curriculumentwicklung im Fach Staatskunde*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.

- Edelstein, W. (1984). Entwicklungsorientierte Didaktik und das Problem der Schulreform. *Neue Sammlung*, 24(4), 371-380.
- Emler, N.P. (1983). Morality and Politics: The Ideological Dimension in the Theory of Moral Development. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the Making: Thought, Action and Social Context*. Chichester: Wiley, pp. 47-69.
- Eser Davolio, M. (1998). *Erziehung zur Toleranz. Ein einstellungsveränderndes Lernprojekt mit BerufsschülerInnen*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Felder, P. (1998). *Neustart! Politikunterricht statt Staatskunde an Schweizer Gymnasien*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band III. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1998). *Politische Bildung und die Empirie politischen Lernens in der Adoleszenz*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen*. Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe „Cross-Curricular-Competencies“ von Network A des INES-Projektes der OECD. Zürich.
- Fenner, M., Hadorn, R., & Strahm, R. (1993). *Politszene Schweiz. Politik und Wirtschaft heute*. Basel: Lehrmittelverlag.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the „postsocialist“ condition*. New York: Routledge.
- Gagel, W. (1994). *Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Kleine Reihe Politische Bildung, Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P. (1998). *Politische Bildung in der Sekundarstufe I - Sinnloses Unterfangen oder zwingende Notwendigkeit?* Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Gerstenberg, O. (1997). *Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Elemente einer pluralistischen Verfassungstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1992). Didaktik der politischen Bildung. In G. Breit & P. Massing (Eds.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*, (pp. 318-338). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Giesecke, H. (1993). *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim & München: Juventa.
- Girod, R. (1998). Fonctions du savoir politique. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque*. Fribourg/CH: Universitätsverlag, S. 37-42.
- Girod, R., Klöti, U., & Dubs, R. (1991). *Connaissances de base. Grundwissen. Ergebnisse der PRP 1991* (Vol. 13). Aarau: Sauerländer.
- Grunwald., W. & Lilge, H.-G. (1980) (Hrsg.), *Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte*. Bern: Huber.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hauler, A. (1995). *Die Schweiz auf dem Weg nach Europa. Politikprobleme und Dilemmata politischer Bildung*. Bonn: Europa Union Verlag.
- Hilligen, W. (1985). *Zur Didaktik des Politischen Unterrichts: Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge* (4. Aufl.). Opladen: Leske.
- Hoffmann, D. (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher - Rekrutenprüfung 1988*. Pädagogische Rekrutenprüfungen Bd. 11. Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R.L. Mosher (Hrsg.), *Moral education - a first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 20-57.
- Kopperschmidt, J. (1995). Zwischen politischer Rhetorik und rhetorischer Politik. In J. Kopperschmidt (Hrsg.), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede*. Westdeutscher Verlag, S. 7-17.
- Krampen, G. (1988). Politische und entwicklungsbezogene Orientierungen im Jugendalter. Untersuchungsansatz, Erhebungsinstrumentarium, Stichprobe und Befunde der ersten Erhebungsphase. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Entwicklung und Handeln“*, Nr. 24. Trier: Fachbereich 1: Psychologie.
- Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kübler, M. (1998). *Gesellschaftliche und politische Vorstellungen, mit denen Kinder im Sachunterricht der 3. bis 6. Klassen der Primarstufe konfrontiert werden*. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque*. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 51-67.
- Kuhn, H.-P. & Schmid, Ch. (1999). *Entwicklungsbedingungen des Selbstkonzepts eigener politischer Fähigkeiten im Jugendalter und die Bedeutung für politische Alltagsaktivitäten* (Handout zum Poster, 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Fribourg, 13.-16. September 1999).
- Linder, W. (1998). *Voraussetzungen zeitgemässer politischer Bildung*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Lippitz, W. (1995). „Fremd“-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie*. Seelze: Friedrich Verlag Velber, S.47-64.
- Markoulis, D. (1989). Political Involvement and Socio-Moral Reasoning: Testing Emler's Interpretation. *British Journal of Social Psychology*, 28, 203-212.
- Menke, C. (1996). *Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Messmer (1996) Messmer, K. (1996). *Umfrage zur Politischen Bildung auf der Orientierungsstufe*. Unveröffentlichte Pilotstudie.
- Meyer, T. (1994). *Die Transformation des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Bisch, P. (1998). L'éducation au droits de l'homme et aux nouvelles citoyennetés. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erzie-*

- hung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 145-162.
- Moser-Léchet, D. V. (1998). Überlegungen zur Verbindung von Fachinhalten mit der Politischen Bildung auf der Sekundarstufe I. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*. Freiburg i. Ü.: Universitätsverlag, S. 115-128.
- Moser-Léchet, D. V. (1998a). *Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Moser, H. & Siebner, P. (1980). *Kooperativer Unterricht: Politische Bildung. Projekt*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Neuenschwander, M. P. (1998). *Schulischer Unterricht und Entwicklung der politischen Identität im Jugendalter - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Niemi, R. G. & Hepburn, M. A. (1995). The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7-16.
- Oser, F. (1998). *Ethos- die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Oser, F. (1998a). Was ist staatsbürgerliche Erziehung? In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque*. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 71-80.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Ptasek, P. (1995). Rhetorik als Instrument der politischen Selbstbehauptung: z. B. die Sophisten. In J. Kopperschmidt (Hrsg.), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 19-45.
- Quakernack, J. (1991). *Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?* Opladen: Leske & Budrich.
- Rancière, J. (1994). Die Gemeinschaft der Gleichen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 101-132.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Frankfurt u.a.: Lang..
- Reichenbach, R. (1997) *Civic Education in Switzerland. National Case Study. Final Report of Phase I. IEA - Civic Education Project* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Documents for the International Data Base. University of Maryland, MD, USA (91 Seiten).
- Reichenbach, R. (1998). Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anlässlich einer Expertenbefragung zur Situation der politischen Bildung in der Schweiz. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque*. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 17-36.
- Reichenbach, R. (1998a). *Zur Ironie der politischen Bildung - Ironie als Ziel der politischen Bildung*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Reichenbach, R. (1998b). Abandoning the myth of exceptionality. On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.-A. Amadeo (eds.), *Civic education across*

- countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in coop. with Eburon Press, S. 557-581.
- Reichenbach, R. (im Druck). *Demokratisches Selbst – Dilettantisches Subjekt. Zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne.*
- Rey-von Allmen, M. (1998). Pluralité et dynamique des identités: Éducation à une citoyenneté ouverte sur le monde. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 163-175.
- Riesen, M. (1999). „*Politisches Notwendigkeitsbewusstsein*“. *Handlungsorientierte politische Sozialisation bei 16- 20jährigen Jugendlichen in der Deutschschweiz im Kontext politischer Bildung.* Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg: Philosophischer Fakultät.
- Rothe, K. (1993). *Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler.* Opladen: Leske & Budrich.
- Sartori, G. (1992). *Demokratietheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: "The Theory of Democracy Revisited", 1987).
- Schegg, H.-C. (1998). „*Ich kann ja doch*“. *Politisches Engagement Jugendlicher.* Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg i. Ü.: Philosophische Fakultät.
- Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler.* Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Tanner, A. (1998). *Vom „unmündigen Volk“ zu den „überforderten“ BürgerInnen.* Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.
- Taylor, Ch. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (aus den „Philosophical papers“, 1985, ausgewählte und übersetzte Aufsätze).
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original: "Multiculturalism and the 'politics of recognition'", 1992).
- Taylor, Ch. (1993a). Der Begriff der „bürgerlichen Gesellschaft“ im politischen Denken des Westens. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 117-148.
- Taylor, Ch. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "The malaise of modernity", 1991).
- Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (eds.) (in press). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in coop. with Eburon Press.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.
- Tschoumy, J.-A. (1998). Montée en puissance d'une Europe de citoyennetés composées. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium. / L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 199-208.
- Vogl, J. (1994). Grenzen der Gemeinschaft. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-27.

- Vontobel, J. (1976). Nimmt die Schule die soziale Umwelt wahr? Ein Plädoyer für die Einführung gegenwartsbezogener Sozialthemen in den Schulunterricht. Schweizer Lehrerzeitung, 121(10), 173-175.
- Vontobel, J. (1996). Die Staatsbürgerkunde ist tot - es lebe die politische Bildung. Schweizerische Lehrerzeitung, 141(3), 4-7.
- Vontobel, J. (1998). *Der soziale Nahraum als Übungsfeld für die politische Bildung*. Manuskript des gleichnamigen Vortrages am Kongress „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?“, Fribourg, 3.-5.9.1998.