

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 59 (1972)
Heft: 23: Staatsbürgerlicher Unterricht auf der Volksschulstufe. 1. Teil

Artikel: Staatsbürgerliche Erziehung heute : Versuch einer Standortbestimmung und Neuorientierung
Autor: Dubs, Rolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-537125>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Staatsbürgerlicher Unterricht auf der Volksschulstufe

I. Teil

Vorwort

Die Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichtes auf allen Schulstufen gerät zunehmend in das Kreuzfeuer der Kritik. Staatsbürgerlicher Unterricht auf der Basis einer Institutionenkunde entbehrt jeglicher Motivation und eine Staatsbürgerkunde, welche sich ausschließlich mit der Analyse aktueller staatspolitischer Auseinandersetzungen befaßt, kann kein tragfähiges Fundament elementarer Kenntnisse und Einsichten vermitteln. Interessant sind in diesem Zusammenhang Versuche in den Gesamtschulen Schwedens und der Bundesrepublik, welche den staatsbürgerlichen Unterricht vor der Isolation bewahren und in einer größeren Fächergruppierung (Erdkunde, Geschichte, Religionskunde, Politische Bildung, Sozialkunde) etwa unter den Begriffen «Gesellschaftskunde» oder «Weltkunde» integrieren möchten. Nach dem Sinn und dem Wesen des staatsbürgerlichen Unterrichtes und damit auch der staatsbürgerlichen Erziehung zu fragen, didaktisch – methodische Konsequenzen zu ziehen und den Weg in die Praxis aufzuzei-

gen, waren Ziel und Aufgabe zweier Fortbildungstagungen der Lehrkräfte an ausgebauten Abschluß-Schulen im Kanton St. Gallen (7. bis 9. Schuljahr).

Wir legen die Referate und Stoffvorschläge heute einem größeren Leserkreise vor und hoffen, daß sie neue Wege, Möglichkeiten und Impulse vermitteln werden:

*Prof. Dr. Rolf Dubs, Hochschule St. Gallen
«Staatsbürgerliche Erziehung heute»*

*Josef Weiß, Lehrerseminar Rorschach
«Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichtes»*

*Philipp Riedi, 3. Abschlußklasse Berneck
«Zur Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichtes»*

Loni Hensel-Braschler und Ursula Dolder-Eberle, St. Gallen

«Dokumentation zur Staatskunde»

Das umfangreiche Material bedingt eine Verteilung auf zwei Sondernummern. Einen Beitrag von René Epper: «Schülermitverwaltung als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung» mußten wir leider zurückstellen, er soll jedoch im Verlaufe des nächsten Jahres publiziert werden.

Josef Weiß

Staatsbürgerliche Erziehung heute

Versuch einer Standortbestimmung und Neuorientierung

Rolf Dubs

1. Einleitung

In neuerer Zeit häufen sich empirische Untersuchungen zur Frage der Wirksamkeit staatsbürgerlicher oder politischer Erziehung. In allen wird – wenn auch mit ver-

schiedenen Akzentuierungen – festgestellt, daß die erzieherischen Bemühungen in diesem Bereich bis heute bei weitem nicht zu dem führen, was man allgemein erwartet¹. Allen diesen Untersuchungen haftet indes-

sen ein großer Fehler an: Sie stellen nur fest, was die Schule heute leistet, und versuchen einzelne Faktoren, die den Mißerfolg verursachen, zu analysieren. Sie bringen aber kaum Erkenntnisse darüber, wie man den Unterricht konkret verbessern könnte.

Deshalb sollte zunächst ein neues, auf den Erkenntnissen der modernen pädagogisch-psychologischen Forschung beruhendes und praktisch realisierbares Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung konzipiert und einer Wirksamkeitskontrolle unterzogen werden. Erst ein Vergleich der Ergebnisse eines solchen Konzeptes mit allen bisherigen Untersuchungen ließe die Schicksalsfrage der Wirksamkeit staatsbürgerlicher Erziehung entscheiden, wobei teilweise sogar unklar ist, was im Bereich des Staatskundeunterrichtes überhaupt als «verbessern» gelten soll.

Im folgenden möchten wir die Probleme der bisherigen staatsbürgerlichen Erziehung darstellen, aus der Kritik Ansätze zu einer Zielformulierung aufzeigen und schließlich eine methodische Alternative – die politische Modellanalyse – vorstellen.

2. Probleme der herkömmlichen staatsbürgerlichen Erziehung

2.1 Konzeptionen der staatsbürgerlichen Erziehung

Anhand eines kurzen Abrisses von möglichen und in der Praxis oft verwendeten Konzeptionen staatsbürgerlicher Erziehung soll gezeigt werden, was der staatskundliche Unterricht *nicht* sein darf.

(1) Sehr häufig beschränkt sich der Staatskundeunterricht auf eine bloße *Institutionenlehre*, welche die Schüler mit den wesentlichsten Institutionen der Eidgenossenschaft (Behörden und Aufgaben von Gemeinden, Kantonen und Bund, Rechtssetzung) vertraut macht, wobei, wie die Praxis zeigt, das Deskriptive im Vordergrund steht. Eine solche Konzeption scheitert aus zwei Gründen: Einerseits interessiert sich der Schüler nicht besonders stark und vor allem nicht während längerer Zeit für das Institutionelle, und andererseits gelingt es bei einem solchen Konzept nur sehr selten, das eigentlich Politische, nämlich der dauernde Kampf um die Durchsetzung persönlicher Interessen, in den Unterricht einzubauen.

(2) Ebenso wenig Erfolg kann einer *historischen Verfassungskunde*, wie sie vor allem häufig an Mittelschulen vermittelt wird, beschieden sein. Abgesehen davon, daß auch hier das eigentlich Politische nur am Rande zum Zuge kommt, kann heute in einer pluralistischen und technokratischen Gesellschaft das Historische allein nicht mehr Bildungsprinzip sein, denn es vermag das Typische unserer Zeit nicht mehr abrundend zu beleuchten.

(3) Als Reaktion auf die geringen Erfolge dieser beiden traditionellen Konzeptionen stößt man heute in der Schulpraxis immer häufiger auf eine Form, die man als «*Aktualitätenschau*» bezeichnen könnte, und die sich von den Schlagworten «weniger Stoff und mehr aktuelle Diskussion», «Verzicht auf Systematik und Enzyklopädie» leiten läßt. Eine solche Konzeption ist aus mehreren Gründen gefährlich: Zunächst bleibt mangels Systematik das Sachwissen weitgehend oberflächlich und ungeordnet, was das Heimischwerden in einem Fach erschwert und praktisch keine Transfermöglichkeiten eröffnet, nachdem bekannt ist, daß erst saubere begriffliche und theoretische Grundlagen ein Maximum an Transfer ermöglichen und einen wesentlichen Beitrag zur kognitiven Entwicklung leisten². Zweitens zwingt ein solcher Unterricht nicht zur sorgfältigen Sachanalyse, sondern fördert die verbreitete Vorstellung, Politik lasse sich ohne große Sachkenntnisse betreiben. Drittens verunmöglicht ein solches Vorgehen einen Unterricht nach sachabhängigen Lernfolgen, die – wie später zu zeigen ist – größte Bedeutung haben. Viertens schließlich endet ein solcher Unterricht – und das ist eine der schlimmsten Erfahrungen, die man aus der Analyse von vielen Staatskundelektionen gewinnt – in einer Diskussion, die je nach Geschick des Lehrers für die Schüler zwar sehr kurzweilig sein kann, aber nie über Gemeinplätze hinausführt.

(4) Einen «Wendepunkt der politischen Erziehung» wollte Theodor Wilhelm im Jahre 1951 mit seiner Forderung nach einer *Erziehung zur Partnerschaft* einleiten³. An die Stelle der Erziehung zum Staatsbürger sollte diejenige zum Mitbürger und zum Partner treten, welche nicht «im komplexen Feld der

Politik, sondern im überschaubaren Bereich des sozialen Lebens darauf hinwirken soll, daß die Menschen, so wie sie sind, miteinander auskommen»⁴. Das Ziel politischer Erziehung müsse daher sein, «elementare Verhaltensweisen als feste Gewohnheiten in möglichst viele Bürger einzupflanzen»⁵, die das friedliche Miteinander fördern: «Kompromißbereitschaft, Toleranz und fair play, Solidarität und Genossenschaftlichkeit, Initiative für die eigenen Angelegenheiten und Verständnis für die des Nachbarn, ständige Bereitschaft zum redenden und handelnden Dialog⁶.» Diese Überlegungen führten im Verlaufe der Zeit zu einer Konzeption, in welcher die «partnerschaftliche Kooperation» im Mittelpunkt steht und es darauf ankommt, «sich des unmittelbaren Miteinanders der Schüler anzunehmen und ihnen zu helfen, dieses Miteinander seinem Stil und seiner Form nach auszubilden. Kinder und Jugendliche bilden immer schon eine kleine Gemeinschaft, und in dieser kommen in elementarer Weise schon alle Entzweigungen und Versöhnungen, alle Über- und Unterordnungen vor wie bei den Erwachsenen . . . Dieses Miteinander der Schüler muß . . . bewußt gemacht und als Modell für die größere Gemeinschaft benutzt werden»⁷. Von hier aus werden die vielen Versuche mit der Demokratisierung schulischer Einrichtungen verständlich. Vermittels Schülerparlamenten, Klassenausschüssen, demokratischem Führungsstil des Lehrers usw. sollen die Schüler in einem vorpolitischen, lebensnahen und überschaubaren Lebensraum gewissermaßen modellhaft auf «den Stil der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens vorbereitet werden, von dem wir wollen, daß er die Demokratie trage und festige»⁸. Diese Form der vorpolitischen Sozialerziehung, wie sie nicht selten als Ideallösung für Primarschulen hingestellt wird, ist aus zwei Gründen zu verwerfen. Zunächst ist mit aller Deutlichkeit darauf hinzuweisen, daß eine Beschränkung des Unterrichtes auf das Partnerschaftliche und auf das Mitmenschliche an der Realität des Politischen vorbeigeht, weil eine solche Unterrichtskonzeption das Element von Macht und Kampf in der realen Politik weitgehend vernachlässigt. Zweitens kann der Lebensraum der sozialen Gemeinschaft in der Familie und in der Schule für das Verständnis der Wirklichkeit nie genü-

gen, weil das Modellhafte dieser Ordnungsbereiche ganz anderen Gesetzen folgt und viel weniger Sachkenntnisse erfordert als die Politik im Staat. Die Bedeutung dieses Einwandes läßt sich kaum besser beweisen als mit Theodor Wilhelm selbst, gibt er doch in einer später erschienenen Schrift zu, daß jede vorpolitisch-partnerschaftliche Erziehung durch politisch-gesellschaftliches Sachwissen im Rahmen einer Elementarbildung für Zwölf- bis Fünfzehnjährige zu ergänzen sei⁹. Die Idee der Partnerschaft ist also als ausschließliches Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung ebenfalls ungeeignet, denn es führt zu einem Unterricht, der den Schüler mit unrealistischen Idealvorstellungen und ungenügendem Sachwissen, das für die Teilnahme an der Politik unabdingbar ist, in die Lebenswirklichkeit entläßt. Die gleichen Überlegungen gelten auch für jene Konzepte, welche demokratische Verhaltensweisen über eine institutionalisierte *Mitbestimmung* der Schüler einüben wollen. So wertvoll die Mitarbeit der Schüler in einer – allerdings noch zu suchenden – Form auch ist, sie allein genügt für eine grundlegende staatsbürgerliche Ausbildung nicht.

Diese Kritik an allen bisherigen Konzeptionen mag als hart und ungerecht erscheinen, vor allem dort, wo sich ein Lehrer einer Konzeption verschrieben hat und – wie beispielsweise die Untersuchung von Hemmer für gewerbliche Berufsschulen¹⁰ deutlich zeigt – recht gute Erfolge ausweisen kann. Solche Fälle, die jedoch nach allen empirischen Untersuchungen in einer Minderheit bleiben, dürfen uns nicht beruhigen, zumal sie weit häufiger durch die Persönlichkeit des Lehrers als durch die Unterrichtskonzeption bedingt sind.

2.2 Möglichkeiten und Grenzen seitens der Schüler

2.2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte

Besondere Schwierigkeiten beim Entwurf einer Konzeption für die staatsbürgerliche Erziehung ergeben sich aus einer – überholten – Position der traditionellen deutschen Entwicklungspsychologie, die unser pädagogisches Denken noch weitgehend prägt, indem Jugendlichen im Volks- und unteren Mittel- oder Berufsschulalter das Verständ-

nis für politische Zusammenhänge abgesprochen wird, wie etwa die folgende Aussage andeutet: «Große Teile der Jugend sind gegenwärtig darauf angewiesen, politische Bildung in einem Alter zu erfahren, in dem Offenheit und Verständnis für politische Fragen noch nicht vorausgesetzt werden dürfen. Da trotzdem auf politische Bildung nicht verzichtet werden kann, sind wir genötigt, politische Einsichten auf einer Stufe zu vermitteln, die dafür noch nicht reif ist.¹¹» Zur Untermauerung dieser These wird auch bei jeder Gelegenheit eine empirische Untersuchung von Waltraut Küppers herangezogen, welche auf Grund einer Befragung von je 8 Klassen des 6., 7., 8., 10. und 12. Schuljahres zum Schluß kommt, daß für das Verstehen staatlicher Zusammenhänge «ein geistiges Niveau vorausgesetzt werden muß, das die jüngeren Jahrgänge noch nicht haben können».¹²

Es war – auch wenn er seine Aussage später etwas abschwächte – in den Sechzigerjahren der amerikanische Psychologe Bruner, der mit der provokativen Hypothese, «daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann»¹³, die traditionelle Auffassung von günstigen oder kritischen Phasen der Reifung, die für den Beginn neuer Fächer geeignet sind, radikal in Frage stellte. Obschon heute zu dieser Hypothese noch nichts abschließendes ausgesagt werden kann, deutet sehr vieles auf die Unrichtigkeit der zu sehr an endogenen Reifungsvorgängen ausgerichteten traditionellen Pädagogik hin. Zwar wird ein Kind «immer zuerst sprechen, dann lesen, zuerst mit Zahlen rechnen, dann mit Buchstaben, zuerst Geschichten, dann Bücher lesen lernen usw., aber diese Sequenzen werden heute mehr als aufeinander aufbauende *sachabhängige* Lernfolgen interpretiert und weniger als abhängig von physiologisch bedingten Reifeereignissen»¹⁴. Wenn man auch vor allem bei Schülern zwischen 10 und 12 Lebensjahren das Alter nicht völlig vernachlässigen darf, ließ sich doch in vielen Experimenten zeigen, wie durch geeignete didaktische und methodische Maßnahmen die Lernbereitschaft wesentlich vorverlegt werden konnte¹⁵. Die amerikanische Forschung versucht von hier

aus seit längerem mit gutem Erfolg benötigtes Wissen und Fähigkeiten in der Abfolge der Vermittlung besser abzustimmen, um ganze Stoffgebiete auf tieferen Schulstufen zu vermitteln¹⁶. Wie auch die neue deutsche Theorie sich von didaktischen Anordnungen anhand bloßer Reifekriterien zu distanzieren beginnt, zeigt der Begriff des *sachstrukturellen Entwicklungsstandes*, der an die Stelle des traditionellen Reifebegriffes gesetzt wird. Man versteht darunter «die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Lernender zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung im Hinblick auf den relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzt»¹⁷.

Der gegenwärtige Stand der Forschung bietet jedoch bis heute noch keine konkreten Anhaltspunkte für die politische Bildung im ganzen. Deshalb müssen abschließende Erkenntnisse auf Grund der eben dargestellten theoretischen Basis im wissenschaftlich kontrollierten Schulexperiment erst noch gewonnen werden. Solche Schulversuche müßten wir jedoch nicht ohne Grundlagen beginnen, weil sich die amerikanische Forschung seit längerem mit diesen Fragen befaßt. Die folgenden Beispiele mögen – gewissermaßen exemplarisch – einen ersten Einblick in die Tätigkeit der amerikanischen Forscher geben.

Ein Experiment von Hunkins und Shapiro¹⁸ zeigt, wie die Fähigkeit des kritischen Denkens anhand von politischen Fallstudien schon auf der Primarschulstufe stark gefördert werden konnte. Ein Versuch von Merritt¹⁹ weist die Möglichkeit nach, soziale Konflikte bereits in der 6. Klasse in Form von Fallstudien zu behandeln, wobei sich die Leistungen dieser Sechstkläßler von denjenigen der Schüler der 7. Klasse nicht unterschieden, jedoch wesentlich besser waren als diejenigen der Fünftkläßler. Wie weit für dieses letztere Ergebnis didaktische Fehlansordnungen verantwortlich sind, läßt sich dem Forschungsbericht nicht entnehmen.

Eine weitere interessante Untersuchung von Greenstein²⁰ vermittelt Ansätze über sinnvolle Lernfolgen für Institutionen. Schüler der vierten bis achten Klasse wissen viel über die Exekutive, über den Präsidenten und folgern erst daraus Erkenntnisse über die Legislative. Die gleiche Untersuchung

zeigt auch, wie auf allen diesen Stufen das Verständnis für den Bundesstaat und die Stadt größer ist als für den (amerikanischen Glied-) Staat. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine – wenn auch nicht repräsentative – deutsche Untersuchung von Müller²¹. Er stellt bei 333 Knaben und Mädchen der 4. Klasse der Volksschule erste politische Kenntnisse über Parteien, Wahlrecht, Bundeskanzler und führende politische Persönlichkeiten fest. In der wohl umfassendsten Untersuchung in den Vereinigten Staaten weisen Hess/Torney²² überzeugend nach, daß für die politische Sozialisation der staatskundliche Unterricht (in den Vereinigten Staaten in einem weitem Sinn «social studies» genannt) auf der Primarschulstufe von größter Bedeutung ist²².

Zweifellos sind solche erste Ergebnisse durch weitere Schulversuche zu erhärten. Als gesichert darf aber heute schon gelten, daß dem Gesichtspunkt der endogenen Reife bei der Gestaltung von Lehrplänen schon auf der obern Volksschulstufe nicht diese Bedeutung zukommt, wie man es allgemein annimmt. Es ist vielmehr möglich, die Lernbereitschaft für politische Probleme mit geeigneten didaktischen und methodischen Maßnahmen bewußt zu entwickeln, selbst wenn die «intellektuelle Reife» im Sinne der traditionellen Entwicklungspsychologie noch nicht ganz vorhanden ist.

2.2.2 *Die Interessen der Schüler*

Untersuchungen über das Interesse der Primarschüler an politischen Problemen liegen für den deutschsprachigen Raum noch kaum vor. In der Untersuchung von Müller²³ bejahen 56 % der Viertkläßler die Frage nach dem Interesse an Gesprächen über Politik, wobei sich von Klasse zu Klasse große Unterschiede ergeben, die sowohl aus dem Schulunterricht als auch aus der politischen Sozialisation in der Familie stammen können. Solche Ergebnisse lassen mindestens nicht auf das immer wieder behauptete Desinteresse schließen.

2.2.3 *Rechtfertigung*

Nun muß man sich aber fragen, ob es sinnvoll ist, die Volksschulstufe mit immer weiteren Problemkreisen zu belasten. Die Tatsache allein, daß staatskundliche Probleme

auf der Primarschulstufe unterrichtet werden können, genügt für die Rechtfertigung dieses Unterrichtes noch nicht.

Ziel und Zweck einer staatsbürgerlichen Erziehung ist es immer, die Schüler zu bestimmten Einstellungen oder Werthaltungen – ein Problem, auf das unten einzugehen ist – zu führen. Dabei wird die Schule das Schwergewicht auf die kognitive Komponente legen, d. h. den Unterricht so gestalten, daß diese Werthaltungen durch Überlegung und sachliche Beurteilung gewonnen werden. Im gesamten Entwicklungsprozeß werden jedoch alle Werthaltungen stark affektiv geprägt. Erst mit zunehmendem Alter beginnt die kognitive Komponente das Wertkonzept des Menschen zu beeinflussen, aber nur dann, wenn die Lernvergangenheit nicht allzu schlecht ist und nicht zu tief verwurzelte negative Haltungen die Verarbeitung von politischen Informationen hemmen²⁴.

Diese Erkenntnisse zwingen nun einen frühzeitigen Beginn der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule auf. Weil die Jugendlichen immer stärkeren negativen funktionalen Beeinflussungen ausgesetzt sind – die Kritik am Staat, seinen Einrichtungen und Behörden beginnt oftmals schon im Elternhaus und wird durch die billige Journalistik verstärkt –, kommt eine affektiv geladene, negative Einstellung gegenüber dem Politischen immer früher zum Ausdruck. Dadurch wird es für die Schule laufend schwieriger, politische Probleme in sachlicher Form darzustellen. Diese Problematik kann nur überwunden werden, wenn der politische Unterricht so frühzeitig einsetzt, daß Vorurteile noch nicht allzu tief verwurzelt und Schüler für rationale Überlegungen noch ansprechbar sind. Dieser Zeitpunkt fällt heute zweifellos auf die Primarschuloberstufe, denn die Einflüsse der Massenmedien, besonders des Fernsehens, strahlen – wie man durch bloße Beobachtung feststellen kann – bereits auf die Schüler dieser Altersstufe aus.

2.3 *Das Lernverhalten*

Nicht selten trägt auch das Lernverhalten zum geringen Erfolg des staatsbürgerlichen Unterrichtes bei. Becker²⁵ stellt in seiner Untersuchung fest: «Die recht geringe Wirksamkeit des politischen Unterrichtes an den untersuchten Schulen steht in Zusammen-

hang mit der wenig ausgeprägten politischen Urteilsfähigkeit vieler Lehrer und ihrem Unvermögen, die Funktion ihres Unterrichtes und ihre Rolle als Erzieher in einem demokratischen Staat zu reflektieren. Ihre Äußerungen zu den Zielen der Sozialkunde und zur Unterrichtspraxis deuten darauf hin, daß vielen von ihnen die Einsicht in die Gesellschaft, deren Struktur und Funktionszusammenhang und in das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft versperrt ist. An die Stelle eines angemessenen Begriffs von der Gesellschaft treten abstrakte Erwägungen über ‚Gemeinschaft‘ und die ‚Natur des Menschen‘. Bruchstücke tradierter mittelständischer Ideologien, kaum reflektierte Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und mangelndes Verständnis der gegenwärtigen sozialen und politischen Realität mischen sich vielfältig und scheinbar widerspruchlos. Kaum verdienen die Vorstellungen von unserer Gesellschaft die Bezeichnung ‚Gesellschaftsbild‘.» Mit andern Worten genügten offenbar die Tendenz zur Entpolitisierung der Staatskunde und der Versuch, die politische Welt als heile Welt darzustellen, heute nicht mehr. Der Schüler erwartet vielmehr einen Lehrer, der es versteht, mit Kenntnissen aus eigener politischer Aktivität einen *problemorientierten Unterricht* zu erteilen, ohne jedoch die Schüler zu indoktrinieren. Deshalb ist ein staatskundlicher Unterricht zu fordern, der dieser Interessenlage der Schüler Rechnung trägt²⁶. Damit ist nun der Problembereich der Ziele staatsbürgerlicher Erziehung angesprochen.

3. Die Richtziele staatsbürgerlicher Erziehung

3.1 Die Formulierung der Richtziele

Jede moderne Lernplanung beginnt mit Zielformulierungen auf verschiedenen Abstraktionsstufen. Im Vordergrund steht dabei die Umschreibung der Richtziele²⁷, die auf einem hohen Abstraktionsniveau stehen und lediglich die erzieherische Absicht wiedergeben. Dabei sollten aber die üblichen einseitig normativen Umschreibungen, die praktisch alle Möglichkeiten zur Lehrplangestaltung offen lassen, umgangen und durch Formulierungen ersetzt werden, welche neben der weltanschaulichen Grundlage auch Hinweise auf das erwünschte Verhalten geben.

In diesem Sinn sind traditionelle Umschreibungen wie «Erziehung zur sittlich reifen Persönlichkeit», «zum politisch mündigen, Menschen» oder «zum verantwortungsbewußten Staatsbürger» unbrauchbar, denn, abgesehen davon, daß Begriffe wie Persönlichkeit, mündiger Mensch usw. für die Lehrplankonstruktion infolge ihrer Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit unbrauchbar sind, geben sie keine Hinweise über die durch Erziehung anzustrebenden Verhaltensweisen.

Neben diesen mehr formalen Aspekten muß die Richtzielformulierung materiell den Entwicklungstrends des betreffenden Fachbereiches Rechnung tragen. In der Politik stehen folgende Aspekte im Vordergrund: Zunächst wird die gesellschaftliche Wirklichkeit immer komplexer, so daß nur noch derjenige, welcher über ein geordnetes Sachwissen verfügt, überhaupt die Problemlagen erkennen kann. Fehlt dieses Sachwissen, so führt die Ohnmacht des Nichtverstehens entweder zur politischen Indifferenz oder aber zur Manipulationsmöglichkeit durch Massenmedien und damit meistens zur bloß affektiven Teilnahme am politischen Geschehen. Besitzt hingegen ein Bürger ein genügendes Sachwissen, so erkennt er bald, wie es selten eindeutig richtige oder falsche politische Entscheidungen gibt, sondern bei jeder Lösung Vor- und Nachteile zu erwarten sind. Dieser Sachverhalt zwingt ihn zum persönlichen Entscheid, der einem sorgfältigen Abwägen entspringen muß.

Damit sind die Voraussetzungen für die Formulierung der Richtziele geschaffen:

a) Durch eine genügende Wissensvermittlung soll der Unterricht die Voraussetzungen zur verstandesmäßigen und nicht bloß affektiven Anteilnahme an der Politik schaffen, wobei diese Wissensvermittlung nicht allein durch den Lehrer zu erfolgen hat, sondern mit zunehmendem Fortschritt im Unterricht die selbständige Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu schulen ist.

b) Im Unterricht soll bei jeder Gelegenheit die persönliche Entscheidungsfähigkeit und -freudigkeit geschult werden.

c) Aus diesem Lernprozeß sollten allmählich folgende Grundeinsichten erwachsen:

aa) Ohne die Einrichtung «Staat» mit einem von den Bürgern gestalteten und zugeordneten rechtlichen Mehrwert ist ein Zusammenleben von Menschen nicht möglich.

bb) Dieser rechtliche Mehrwert des Staates, der die Ordnung im Zusammenleben sichert, führt zu permanenten Konfliktsituationen mit den nach möglichst großer Freiheit strebenden Bürgern und Interessengruppen.

cc) Die Fortentwicklung einer Gesellschaft nach dem Willen ihrer Bürger ist nur gewährleistet, wenn sie alle laufend aktiv am politischen Geschehen teilnehmen und sich in politischen Problemen persönlich entscheiden.

d) Diese Einsichten sollten schließlich insgesamt zur Kenntnis führen, daß jedes politische Entscheiden ein soziales, mit sittlichen Pflichten verbundenes Handeln ist, wobei der Begriff «mit sittlichen Pflichten verbundenes Handeln» nicht eine traditionelle, normative Leerformel darstellt, sondern eine Erziehung zu einem Verhalten und Tun anstrebt, das die Fortentwicklung unserer Gesellschaft mit dem Ziel der freien Entfaltung des Menschen unter Wahrung des politischen und sozialen Friedens garantiert (Gewissensdimension des Politischen).

Mit dieser Richtzielformulierung, in der nichts von verantwortungsbewußtem Schweizerbürger, von Staatstreue und Vaterlandsliebe – übrigens alles Deklarationen einer traditionellen Pädagogik, die bei der jungen Generation keinen Anklang mehr findet – zu finden ist, soll das Dynamische einer modernen Politik, das verstandesmäßige Suchen nach Neuem bewußt zum Ausdruck kommen, ohne jedoch die Erziehung einem blinden Fortschrittsfanatismus auszusetzen. Dazu soll die Einsicht, daß jedes politische Handeln ein mit sittlichen Pflichten verbundenes Handeln ist, das notwendige Korrektiv darstellen.

Nun darf allerdings nicht übersehen werden, daß diese Richtzielformulierung selbst ein politischer Prozeß ist. Da wir sie einem Forschungsprojekt zugrunde legen, werden wir sie in nächster Zeit einer Validierung (Überprüfung) durch verschiedenste Parteien und Interessengruppen unterwerfen, so daß Anpassungen durchaus denkbar sind.

Für die pädagogische Arbeit ist nun diese Richtzielformulierung zu konkretisieren.

3.2 Die pädagogische Analyse dieser Richtziele

Die Konkretisierung dieser Richtziele hat so zu erfolgen, daß der Lehrer praktische Anhaltspunkte zur Unterrichtsplanung und -gestaltung erhält.

3.2.1 Was heißt verstandesmäßige und nicht bloß affektive Anteilnahme an der Politik?

(1) Die Grundvoraussetzung dafür ist ein genügendes Sachwissen, das anhand einer didaktischen Analyse auszuwählen ist.

(2) Die Forderung nach verstandesmäßiger Anteilnahme bedingt die Schulung der Fähigkeiten, (1) politische Probleme zu analysieren, (2) Sachwissen an erkannten Problemen anzuwenden und (3) Einzelerkenntnisse in einen Gesamtzusammenhang einzubauen (Synthese), also die Fähigkeit, konkrete intellektuelle Leistungen zu erbringen.

(3) Die umfassende Lebensvorbereitung ist aber erst sichergestellt, wenn die Schüler auch lernen, Informationen selber zu beschaffen und zu verarbeiten, sie also zunehmend unabhängiger gemacht werden von den didaktischen Hilfen der Schulen. Dazu gehören insbesondere die Schulung im Benützen von Nachschlagewerken, Gesetzen und Informationsschriften, in der Inanspruchnahme öffentlicher Informationsleistungen; die planmäßige Übung von Informationsermittlung und Informationsordnung aus dem Material der Presse und sonstiger Massenmedien²⁸.

3.2.2 Was bedeutet Förderung der persönlichen Entscheidungsfähigkeit und -freudigkeit?

Die Schüler sollten soweit gebracht werden, daß sie sich anhand der verstandesmäßig erkannten Zusammenhänge und der Beurteilung der Vor- und Nachteile im vollen Bewußtsein der Konsequenzen entscheiden können. Dabei ist der Erziehung zur Entscheidungsfreudigkeit, d. h. dem Wunsch, zu Problemen persönlich Stellung zu beziehen, die volle Aufmerksamkeit zu schenken.

3.2.3 Welche Bedeutung kommt der Gewissensdimension im Politischen zu?

Beim Abwägen der Vor- und Nachteile mög-

licher Lösungen politischer Probleme muß der Lehrer versuchen, die Unterrichtsdiskussion so zu führen, daß die Schüler selbst erkennen, wie einzelne Formen des Verhaltens und Tuns die freie Entfaltung des Menschen beschränken oder den politischen und sozialen Frieden bedrohen. Denn nur solche Erkenntnisse, welche die Schüler selbst finden, führen allmählich zu Einsichten, die das spätere Verhalten beeinflussen. Mit andern Worten müssen wir uns klar bewußt werden, daß sich Einsichten nur allmählich aus bekannten Problemen oder erfahrenen Situationen entwickeln und jede Gewissenserziehung, die nicht versucht, solche Möglichkeiten auszuschöpfen, erfolglos bleibt. Selbst wenn wir im Unterricht bewußt solche Situationen mit aller gebotenen Sorgfalt schaffen, werden wir immer wieder erleben, wie die Schüler unterschiedlich reagieren und zu ganz verschiedenen Zeiten gewissensmäßig angesprochen werden. An dieser Stelle liegt die ganze Problematik einer jeden Gewissenserziehung. Wenn wir sie ausdrücklich einbauen, so endet das ganze unterrichtliche Bemühen meistens in banalen Apellen an die Vernunft, die pädagogisch unfruchtbar sind. Versuchen wir sie anhand von Problemsituationen unbewußt anzusprechen, so können wir nur hoffen, daß die Schüler irgendwann in einem besonders fruchtbaren Unterrichtsmoment aus eigenem Erkennen zu Einsichten gelangen, welche ihr späteres Tun und Verhalten entscheidend beeinflussen. Ob wir aber jeden Schüler irgendwann tatsächlich einmal ansprechen, bleibt weitgehend offen.

Demzufolge wird es uns nie gelingen, mit den schönen Formulierungen «verantwortungsbewußte Bürger» oder «mündige Menschen» eine sinnvolle staatsbürgerliche Erziehung aufzubauen, sondern wir müssen versuchen, politische Problemlagen so aufzubereiten, daß sich bei den Schülern allmählich Einsichten entwickeln, welche letztlich das Gewissen formen.

4. Didaktische und methodische Konsequenzen

4.1 Die politische Modellanalyse

Aus dem vorausgehenden Abschnitt ergeben sich unserer Meinung nach etwas einfacher ausgedrückt drei direkte und eine indirekte

Aufgabe, welche im staatskundlichen Unterricht zu erfüllen sind: (1) Sachwissen vermitteln und die Informationsbeschaffung zu schulen, (2) zur Erkenntnisfindung beitragen und (3) die Urteilsfähigkeit schulen sowie Einsichten funktional eröffnen, welche im Verlaufe des ganzen Lernprozesses, ohne direkt angesprochen zu werden, das Gewissen formen.

Gegen diese Konzeption mag nun eingewendet werden, sie bringe nichts Neues: die Wissensvermittlung bleibe weiterhin langweilig, die Erkenntnisfindung zu zeitraubend und die Schulung der Urteilsfähigkeit sei im Raum der Schulklasse fast nicht möglich. Alle diese Einwände verlieren ihre Richtigkeit, wenn im Unterricht soweit als möglich mit *politischen Modellanalysen* gearbeitet wird. Wir verstehen darunter *typische, politisch umstrittene Sachverhalte, Situationen oder Problemlagen, wie sie dem Bürger immer wieder begegnen und die für Unterrichtszwecke so strukturiert werden, daß mit ihrer Hilfe die erwähnten Richtziele im Unterricht erreicht werden können*. Die Arbeit mit solchen politischen Modellanalysen erfolgt in drei Phasen:

a) Mit herkömmlichen Lehrformen, Gruppenarbeiten, Befragungen, Exkursionen usw. wird das zur Lösung des Modellfalles notwendige Sachwissen vermittelt. Dabei ist zu beachten, daß diese Lehrformen genügend abwechseln, um der Wissensvermittlung die Langeweile zu nehmen. Besonders vorteilhaft ist es, wenn es gelingt, die Modellanalyse so zu konstruieren, daß das Sachwissen direkt am Beispiel vermittelt werden kann.

b) Anhand des anschließend den Schülern zur Verfügung gestellten Modellfalles erfolgt die Erkenntnisfindung (Analyse der Probleme, Anwendung des Sachwissens, Synthese der Einzelprobleme, Diskussion möglicher Lösungen mit einer Gegenüberstellung aller Vor- und Nachteile).

c) Im Verlaufe der Diskussion soll der Schüler die Möglichkeit erhalten, sich nach der Konfrontation verschiedener Meinungen für eine Lösung mit der Beurteilung der Konsequenzen zu entscheiden. In diesen Phasen soll die Gewissensdimension angesprochen werden oder – in der Terminologie der traditionellen Pädagogik – der bildende Wert zum Ausdruck kommen.

Phase im Ablauf	Lernpsychologische Funktion	Lehrform bzw. Schülertätigkeit	Bezug zum Richtziel
<p>1. Die Schüler befragen den Gemeinderat, der das Straßenwesen unter sich hat.</p>	<p>Erkundung der örtlichen politischen Welt</p>	<p>Befragung mit kleiner Gruppenarbeit</p>	<p>Informationen sammeln</p>
<p>2. Modellanalyse (1) Grundlage (2) Diskussion in der Gemeindeversammlung</p>	<p>Motivation</p>	<p>Freie Klassendiskussion</p>	<p>Vorbereitung auf die Erreichung des Richtzieles</p>
<p>3. Beschlußfassung in der Gemeindeversammlung</p>	<p>Eigentlicher Lernvorgang: Wissensvermittlung</p>	<p>Lehrgespräche</p>	<p>Voraussetzungen schaffen für verstandesmäßige Anteilnahme an der Politik. Entscheiden</p>
<p>4. Was kann die Gemeinde tun?</p>	<p>Problemsuche Interpretation eines Gesetzesartikels</p>	<p>Lehrgespräch und Diskussion</p>	<p>Wissensvermittlung. Einsicht in die Notwendigkeit des Freiheitsverzichtes</p>

4.2 Beispiel einer politischen Modellanalyse

Im Anhang geben wir ein Beispiel einer politischen Modellanalyse wieder, welches wir in einer fünften Klasse durchgespielt haben, mit der folgende Lernziele (Planungsziele²⁹) formuliert werden:

1. Der Schüler soll

- die Begriffe «öffentliches Interesse» im Zusammenhang mit Bauaufgaben und «Expropriation» erklären,
- die Voraussetzungen und Folgen der Eigentumsfreiheit und Eigentumsbeschränkungen darstellen und die Berechtigung von Expropriationen beurteilen können.

2. Er soll zur Einsicht gelangen, daß die Eigentumsfreiheit Schranken finden muß, soll die bauliche Entwicklung der Gemeinde sichergestellt bleiben.

Der erste Teil der Lernzielformulierung betrifft den leichter definierbaren kognitiven Bereich, der zweite Teil die Gewissensdimension.

Bei der methodischen Gestaltung ließen wir uns von folgenden Überlegungen leiten: Zunächst sind die für die obere Primarstufe typischen Verhaltensweisen in den Dienst des staatskundlichen Unterrichtes zu stellen: Interesse am Sammeln und Systematisieren, sachliche Grundhaltung, konkrete Denkweise mit ersten Ansätzen zu kausalem Denken³⁰. Damit können zwar komplexe politische Probleme noch nicht behandelt werden. Einfache Beispiele und Probleme aus dem Bereich der erlebbaren örtlichen politischen Welt, der eigenen Gemeinde, ermöglichen bereits den Einblick in die komplexe Welt des Politischen. Dabei ist noch keineswegs an eine systematische Darstellung zu denken, sondern es soll ausschließlich eine erste Begegnung mit ersten Einsichten im Sinn unserer Richtziele erreicht werden.

Die im Anhang wiedergegebene Modellanalyse haben wir unter Berücksichtigung der vorangehenden Überlegungen im Unterricht gemäß Schema auf S. 1013 behandelt.

Ähnliche Fälle lassen sich ohne Schwierigkeiten über die Feuerwehrdienstpflicht, den Zivilschutz, den Ausbau der Verkehrsbetriebe, die Ansiedlung von Industrie usw. ent-

wickeln, wobei es durchaus möglich ist, eine sinnvolle Kombination mit der Heimatkunde zu suchen.

Auf der Stufe der Abschlußklassen ließen sich die Probleme auf den Kanton und den Bund ausweiten, wobei dank der bewußten Herbeiführung der Lernbereitschaft auf der Primarschuloberstufe systematischer vorgegangen werden könnte. Solange die Primarschuloberstufe diese Vorarbeit nicht leistet, muß die Herbeiführung der Lernbereitschaft zum ersten Ziel der Abschlußklassen werden, wobei sich der Einstieg schon bedeutend schwieriger gestaltet, weil die negative funktionale Beeinflussung bereits bedeutend stärker hemmt.

Mit zunehmendem Alter der Schüler genügt jedoch eine bloße additive Folge von konflikt-orientierten politischen Modellanalysen nicht mehr, weil es höchstens zu einer leicht verbesserten Auflage der «Aktualitätenschau» käme. Deshalb ist nach einer sinnvollen Kombination von orientierendem und exemplarischem Lernen zu suchen, indem politische Strukturen (z. B. Organisation und Aufbau der Gemeinde, Übersicht über die Gemeindeaufgaben) als Grundwissen zur Orientierung vermittelt werden und anschließend einzelne Aspekte, die in der Gemeindepolitik (Kantons- und Bundespolitik) interessant und auch für die Zukunft bedeutsam sind, in Form der politischen Modellanalyse behandelt werden. Dieser – exemplarische – Teil dient dann der Realisierung derjenigen Richtziele, die über das reine Sachwissen hinausgehen.

5. Nachwort

Das Kernproblem der staatsbürgerlichen Erziehung haben wir indessen noch nicht berührt. Viele Untersuchungen³¹ führen immer wieder zum Schluß, daß die Vorgänge der politischen Sozialisation im Elternhaus viel nachhaltiger wirken als kurzfristige Unterrichtsübungen. Der beste Unterricht kann nicht nachholen, was das Elternhaus versäumt oder die Umgebung des Schülers zerstört hat. Deshalb müßte eigentlich alles unternommen werden, um auch das erzieherische Verhalten der Eltern zu fördern – ein Postulat, auf das die moderne Erziehungswissenschaft in allen Bereichen immer stärker verweist.

Anhang:

Ein Beispiel einer politischen Modellanalyse

– Die Schüler erhalten dieses Blatt als Arbeitsblatt.

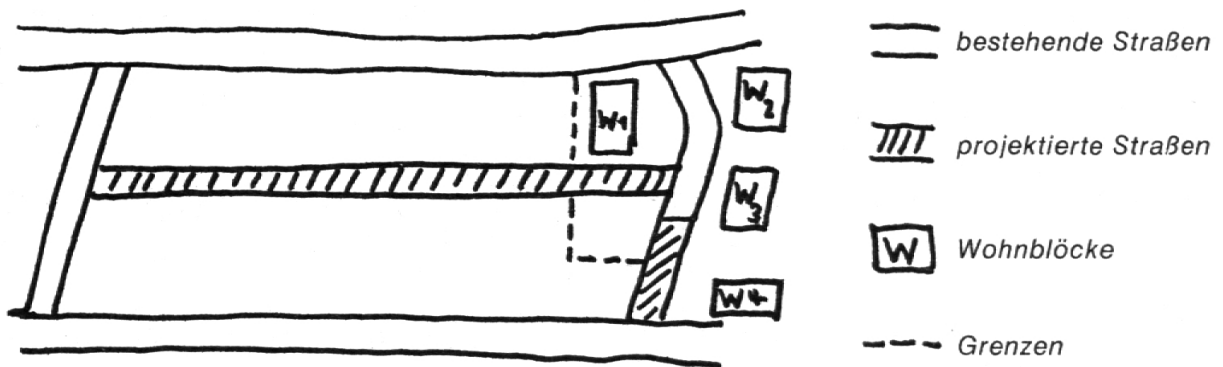
– Die von den Schülern auszufüllenden Stellen werden erst nach Abschluß der jeweiligen Diskussion und Aussprache gemeinsam formuliert und niedergeschrieben.

EIN PROBLEM IM STRASSENBAU

1. Grundlage

Die Gemeinde A hat Industrieland ausgeschieden, um neue Industrien anzusiedeln. Um bessere Angebote unterbreiten zu können, will sie dieses Land erschließen, das heißt Zufahrtsstraßen, Eisenbahnanschlüsse, Kanalisationsanlagen usw. bauen.

Der Gemeinderat legt den Gemeindebürgern folgenden Straßenplan vor:



Die Kosten belaufen sich auf insgesamt Fr. 850 000.–, also auf einen recht hohen Betrag. Deshalb kann nicht mehr der Gemeinderat über den Bau der Straße entscheiden, sondern es braucht einen Beschluß der Gemeindeversammlung.

2. Diskussion an der Gemeindeversammlung

Bevor an der Gemeindeversammlung über eine Vorlage des Gemeinderates abgestimmt wird, können die Bürger darüber diskutieren.

Was für Argumente werden vorgebracht?

Argumente des Gemeinderates:

Industrieland kann nur verkauft werden, wenn es erschlossen ist. Die Ansiedlung von Industrie nützt der ganzen Gemeinde, denn die Industrie bringt Arbeit und Steuergelder.

Argumente des Eigentümers W1:

Mein Land verliert an Wert, weil es durch die Straße in zwei Teile geteilt wird.

Ich kann wegen dem Lärm die Wohnungen weniger gut vermieten.

Argumente der Einwohner der Wohnblöcke W1–W4:

Wir wollen keine Straße, sie stört unsere Ruhe.

Wie würden Sie sich als Eigentümer von W1 verhalten?

(jeder Schüler antwortet für sich)

3. Beschlußfassung an der Gemeindeversammlung

Nach gewalteter Diskussion beschließt die Gemeindeversammlung mit 73 : 24 Stimmen den Bau der Straße.

Der Eigentümer von W1 erklärt darauf: «Dieser Entscheid läßt mich gleichgültig. Ich verkaufe einfach mein Land nicht. Dann kann die Straße nicht gebaut werden, und wir haben alle Ruhe.»

Was für eine Problematik steckt in diesem Verhalten von W1?

In der Schweiz ist die Eigentumsfreiheit garantiert. Deshalb sollte der Eigentümer nicht zum Verkauf gezwungen werden können. Aber das Eigentum einzelner sollte nicht den Fortschritt aller hemmen können.

4. Was kann die Gemeinde tun?

Jeder Kanton sieht in einem Gesetz die Möglichkeit der Expropriation vor. So heißt es zum Beispiel im Expropriationsgesetz des Kantons, in welchem sich unser Fall abspielt:

Art. 1:

«Wo es das öffentliche Wohl erfordert, kann die Abtretung eines Grundstückes gegen volle Entschädigung gefordert werden. Kann man sich über die Entschädigung nicht einigen, so entscheidet der Richter.»

Was versteht man unter Expropriation?

Expropriation = Enteignung

Wenn wir diesen Artikel des Expropriationsgesetzes genau lesen, stellen wir zwei Bedingungen fest, die zur Durchführung einer Expropriation erfüllt sein müssen:

1. Sie muß im öffentlichen Interesse liegen (öffentliches Wohl)
2. Der Eigentümer muß entschädigt werden.
3. Dazu kommt, daß sie erst durchgeführt werden kann, wenn dafür eine gesetzliche Grundlage besteht.

Mit diesen Rechtskenntnissen können wir abklären, ob in diesem Fall auf dem Weg der Expropriation der Eigentümer W1 gezwungen werden kann, sein Grundstück zu verkaufen. Was für Fragen müssen wir beantworten und wie lautet die Antwort?

1. Besteht die gesetzliche Grundlage? – Ja
2. Liegt für den Bau dieser Straße ein öffentliches Interesse vor? – Ja
3. Die Entschädigung ist auszuzahlen.

Im Streitfall entscheidet der Richter. Wie wird er hier entscheiden?

Da man die Aufgabe nicht zuverlässiger lösen kann und die drei Voraussetzungen erfüllt sind, wird der Richter die Expropriation gutheißen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Egon Becker u. a., Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Frankfurt am Main 1968.

Dieses Buch weist neben der auszugsweisen Wiedergabe einer großangelegten Untersuchung im Auftrag der deutschen Max-Traeger-Stiftung auf alle wesentlichen deutschen Untersuchungen hin.

² Vgl. dazu vor allem die Ausführungen von H. Skowronek, Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, Hannover 1968.

³ Friedrich Ötinger (Pseudonym von Theodor Wilhelm), Wendepunkt der politischen Erzie-

hung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, 1. Auflage 1951; 3. erweiterte Auflage unter dem Titel: Partnerschaft – die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956.

⁴ Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1960, S. 247.

⁵ Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 249

⁶ Vgl. dazu auch Egon Becker, a. a. O., S. 11 f.

⁷ Hans-Hermann Groothoff, Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines politischen Erziehers, in: Berufspädagogische Beiträge, Heft 5, Braunschweig 1957, S. 30 f.

⁸ Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 285

⁹ Theodor Wilhelm, Bausteine der Demokratie in der Volks- und Mittelschule, in: Wegweiser für die Lehrerfortbildung, Heft 29, hrsg. vom

- Kultusministerium Schleswig-Holstein, Kiel 1961
- ¹⁰ Adrian Hemmer, Das Verhältnis des gewerblichen Berufsschülers zur Politik, Zürich 1972
- ¹¹ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 1, 1. Nachdruck, Stuttgart 1958, S. 38 f.
- ¹² Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichtes, Stuttgart/Bern 1961, Seite 118.
- ¹³ Jerome S. Bruner, Bereitschaft zum Lernen, übersetzt in Franz Weinert (Hrsg.) Pädagogische Psychologie, Köln 1967, S. 165 f.
- ¹⁴ Heinrich Roth, Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth, Stuttgart 1969, S. 29
- ¹⁵ Vgl. dazu die bei Werner Correll, Pädagogische Verhaltenspsychologie, München/Basel 1965, S. 106 f. zitierte amerikanische Literatur. Aus Gründen der leichteren Meßbarkeit beziehen sich jedoch fast alle Versuche auf Mathematik.
- ¹⁶ Besonders eindrücklich sind die Forschungen von Robert Gagné, der zum Schluß kommt, daß der Begriff der Lernreife im Verhältnis zu den Lernzusammenhängen (=Wissen), das für eine bestimmte Lernaufgabe als Zusammenhang mit anderen untergeordneten Fähigkeiten von Bedeutung ist) eine untergeordnete Rolle spielt. Vgl. R. M. Gagné and N. E. Paradise, Abilities and Learning Sets in Knowledge Acquisition, in: Psychological Monogr., LXXV, No. 14, New York 1961
- ¹⁷ Vgl. Günther Mühle, Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung, in H. Roth (Hrsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 85
- ¹⁸ F. P. Hunkins and Ph. Shapiro, Teaching Critical Thinking in Elementary Social Studies, in: Education, No. 88, September–October 1967, S. 68 ff.
- ¹⁹ James Merritt, A Study of Sixth Graders Comprehension of Specially-Prepared Material on Broad Social Conflicts, in: Journal of Educational Research, No. 61, März 1968, S. 328 ff.
- ²⁰ Fred I. Greenstein, Children and Politics, New Haven 1965
- ²¹ E. H. Müller, u. a., Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule, Ulm 1972, S. 13 ff.
- ²² R. D. Hess / Judith v. Torney, The Development of Political Attitudes in Children, Chicago 1967.
- ²³ E. H. Müller, u. a., a. a. O., S. 50 f.
- ²⁴ Vgl. dazu ausführlicher, Rolf Örter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967, S. 165
- ²⁵ Egon Becker u. a., a. a. O., S. 151
- ²⁶ Vgl. dazu auch A. Hemmer, a. a. O., S. 90 und die dort angegliederte Literatur
- ²⁷ Vgl. zur Klärung dieser Begriffe: Rolf Dubs, Lehrplanentwicklung, in: Sauerländer, Verlagsprogramm 1972/73, Aarau 1972, S. 5 ff.
- ²⁸ Vgl. auch Hermann Giesecke, Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1970, S. 59
- ²⁹ Zum Begriff vgl. Rolf Dubs, a. a. O., S. 13 f.
- ³⁰ Vgl. dazu ausführlicher W. Christian, Politische Bildung für 10- bis 12jährige, Frankfurt am Main 1968
- ³¹ Vgl. dazu R. D. Hess / J. v. Torney, a. a. O.

Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichts

Josef Weiß

Unsere Überlegungen im Zusammenhang mit dem staatsbürgerlichen Unterricht haben ihren Ansatz in der Analyse der *heutigen* politisch-gesellschaftlichen Situation. Diese Analyse führt zu verschiedenen Fragen in didaktischer und methodischer Hinsicht. In der Auseinandersetzung mit dem Angebot realisierbarer Lösungsmöglichkeiten versuchen wir eine Antwort zu geben, welche sich auf den Schüler, den Unterricht

und den Lehrer in unseren *Abschlußklassen* bezieht.

1. Die Ausgangslage

1.1 Wir werden laufend darüber orientiert, wie unentbehrlich und notwendig der staatsbürgerliche Unterricht ist. Die Forderung ist nicht neu und auch nicht auf die Schweiz beschränkt. Pestalozzi forderte die staatsbürgerliche Erziehung so intensiv wie die