

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden =
Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 43 (2017)

Artikel: David und Goliath? : Politische Bildung in der Schweiz und in
Deutschland im Vergleich

Autor: Vatter, Adrian / Nebel, Kerstin

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893684>

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: 15.03.2025

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

David und Goliath? Politische Bildung in der Schweiz und in Deutschland im Vergleich

Kerstin Nebel* und Adrian Vatter**

1. Politische Bildung in postfaktischen Zeiten

Ende 2016 kürte die Gesellschaft für deutsche Sprache «postfaktisch» zum Wort des Jahres. Sie begründete diese Wahl damit, dass «es in politischen und gesellschaftlichen Diskussionen heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht. [...] Nicht der Anspruch auf Wahrheit, sondern das Aussprechen der «gefühlten Wahrheit» führt im «postfaktischen Zeitalter» zum Erfolg» (Gesellschaft für deutsche Sprache 2016). Der Begriff beschreibt eine zentrale Herausforderung, welcher viele Demokratien heute gegenüberstehen. «Politikverdrossenheit» oder «Polarisierung» sind weitere Phänomene, welche an den Grundfesten der politischen und gesellschaftlichen Ordnung rütteln und dem Populismus Vorschub leisten.

Politische Bildung wirkt diesen Tendenzen entgegen. Sie lehrt die Bürgerinnen und Bürger unter anderem, über politische Ziele kontrovers zu debattieren, ohne dabei gefühlte Wahrheiten über Fakten zu stellen. In der Schweiz wird oft das Schattendasein beklagt, welches die politische Bildung hier auch im

Vergleich zu Deutschland friste. Es lohnt sich deshalb ein Blick zum Nachbarland, um die Entwicklung und Ausgestaltung der politischen Bildung in der Schweiz nachzuzeichnen. Dieser Beitrag geht der Historie im Ländervergleich auf den Grund, zeigt Ursachen für heutige Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Länder im Bereich der politischen Bildung auf und schliesst mit einem kurzen Blick auf die aktuellen Herausforderungen in der Schweiz.

2. Staatlich organisierte Propaganda im Deutschen Reich

Die Anfänge der organisierten ausserschulischen politischen Bildung (non-formale Bildung) in Deutschland liegen in der Zeit des Ersten Weltkrieges, als die Reichsregierung die an der Front kämpfenden Truppen und die einheimische Bevölkerung durch gezielte Propaganda zu beeinflussen versuchte. Während der Weimarer Republik richtete dann die 1918 gegründete Reichszentrale für Heimatdienst ihre Anstrengungen auf die durch den Krieg verlorenen Reichsgebiete. Auch dort wurde versucht, mit Propaganda Abstimmungen zu beeinflussen. Parallel dazu diskutierte man in der instabilen Republik über eine Neuorientierung der schulischen politischen Bildung (formale Bildung) mit dem Ziel einer Festigung der Demokratie. Dieses Ziel wurde jedoch von der Reichsverfassung bis zu den Unterrichtskonzepten unzureichend umgesetzt. Die zaghaften Ansätze zur demokratischen politischen Bildung wurden durch den Nationalsozialismus schliesslich zunichte gemacht (Hellmuth/Klepp 2009: 29). Im Dritten Reich dominierte die Vorstellung, dass man Bürgerinnen und Bürger zu unpolitischen und gehorsamen Untertanen erziehen müsse. Zahlreiche Massnahmen im formalen und non-formalen Bereich wurden zu diesem Zweck ergriffen, so z.B. die Etablierung der Hitlerjugend, die Einführung von Gedenktagen, die Entfernung unliebsamer Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst oder die Etablierung der Rassenkunde. 1933 wurde die Zentrale für Heimatdienst aufgelöst, ihre Aufgaben gingen an das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda, dessen Leiter Joseph Goebbels war (Hentges 2012: 35–36).

3. Erziehung zur Demokratie

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges waren die Alliierten bestrebt, die Demokratie in Deutschland nicht nur als Staats-, sondern auch als Lebensform fest zu verankern. Insbesondere die US-Amerikaner

* Institut für Politikwissenschaft, Universität Bern,
Fabrikstrasse 8, 3012 Bern.

E-mail: kerstin.nebel@ipw.unibe.ch
<http://www.ipw.unibe.ch/nebel>



Kerstin Nebel, Dr. rer. soc., Studienleiterin am Institut für Politikwissenschaft (IPW) in Bern, studierte Politikwissenschaft in Konstanz (DE) und Aix-en-Provence (FR), mit den Schwerpunkten Vergleichende Politik und Policy-Analyse sowie qualitative Methoden. Sie promovierte 2016 an der Universität Konstanz zum Thema Moralpolitik (Thema: Die Regulierung der embryonalen Stammzellforschung und Sterbehilfe in Deutschland). Seit 2011 arbeitet sie am IPW, zunächst als Assistentin, seit 2014 ist sie für die Studienleitung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig und in der Lehre tätig.

** Institut für Politikwissenschaft, Universität Bern,
Fabrikstrasse 8, 3012 Bern.

E-mail: adrian.vatter@ipw.unibe.ch
<http://www.ipw.unibe.ch/vatter>



Adrian Vatter, Prof. Dr. rer. soc., seit 2009 ordentlicher Professor für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Schweizer Politik an der Universität Bern. Davor war er Professor an den Universitäten Konstanz und Zürich. Zu seinen Schwerpunkten zählen die schweizerische Politik, politische Institutionen der Machtteilung und die empirische Demokratieforschung. Zu seinen wichtigsten Publikationen gehören: Das politische System der Schweiz (Nomos, 2016; 2. Aufl.), Föderalismusreform (NZZ Verlag, 2006) und Kantonale Demokratien im Vergleich (VS Verlag, 2002).

hielten hierzu die Umerziehung (*re-education*) der Bevölkerung für das geeignete Mittel (Massing 2013). Der Einfluss dieser Anstrengungen auf die Entwicklung der politischen Bildung ist bis heute nicht abschliessend geklärt. Die Umerziehung war jedenfalls umfassend und hatte langfristige Folgen. Es entwickelten sich beispielsweise in Baden-Württemberg Bürgerinitiativen, welche die Bestrebungen der Alliierten teilten und aktiv vorantrieben. Die Initiativen schlossen sich in einer Landesarbeitsgemeinschaft zusammen (Widmaier 2012: 11). Parallel dazu wurde von staatlicher Seite die politische Bildungsarbeit vorangetrieben: Zum einen durch die Verankerung der politischen Bildung als Auftrag in den Landesverfassungen und mittels entsprechender Umsetzung in den Schulen; zum anderen wurden mit der Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst 1952 (ab 1962 Bundeszentrale für politische Bildung) und danach der Landeszentralen überparteiliche Institutionen geschaffen – mit dem Auftrag, den demokratischen und europäischen Gedanken im deutschen Volke zu festigen und zu verbreiten (Hentges 2012: 40). Damit sollte die freiheitlich demokratische Grundordnung gesichert werden. Zudem brauchte die junge Demokratie eine Bevölkerung, welche aktiv am politischen Leben teilnahm (Massing 2010: 254). In den folgenden Jahrzehnten war zunächst die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust sowie mit dem Kommunismus Kernaufgaben der Bildungszentralen. Bis heute definiert sich darüber ihre Existenz mit dem folgenden Arbeitsauftrag: «Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland haben auf Grund der Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Diktatur und der DDR eine besondere Verpflichtung, die Entwicklung eines sich auf Demokratie, Toleranz und Pluralismus gründenden politischen Bewusstseins zu fördern» (Bundeszentrale für politische Bildung 2003).

Ab 1950 etablierte sich die Politikwissenschaft in der deutschen Hochschullandschaft. Getragen wurde die Gründung zahlreicher Lehrstühle zunächst vor allem durch das Ziel der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der politischen Bildung. Die Politikwissenschaft verstand sich damals selbst als Demokratiewissenschaft und hatte daher eine grosse Nähe zur politischen Bildung. Diese enge Verzahnung löste sich jedoch schnell auf. Zum einen betrachteten die Vertreterinnen und Vertreter der politischen Bildung die Politikwissenschaft als eine unter mehreren Bezugswissenschaften und standen einer engeren Union eher kritisch gegenüber. Zum anderen führten in den späteren Jahren starke Konflikte innerhalb der Politikwissenschaft über ihre Ausrichtung sowie eine Expansion und zunehmende Professionalisierung und Spezialisierung des Faches

dazu, dass die politische Bildung kaum mehr eine Rolle spielte (Massing 2010: 257–258).

Die Entwicklung der politischen Bildungsarbeit selbst war über Jahrzehnte Kontroversen um ihre Ausgestaltung unterworfen. Darin spiegelte sich auch die Entwicklung der Bundesrepublik und ihrer Gesellschaft wieder. So herrschte zunächst ein Aufklärungs- und Erziehungsgeist vor. In den 1950er Jahren fand die «Didaktische Wende» statt, der gemäss nun die Frage in den Vordergrund gestellt wurde, wie die politische Bildung «dazu beitragen könne, dass Bürgerinnen und Bürger aus demokratischen Grundüberzeugungen heraus denken, urteilen und handeln». Probleme der didaktischen Erschliessung und die Vermittlung politischer Grundeinsichten rückten dadurch stärker in den Blick (Massing 2013). Mit den gesellschaftlichen Umwälzungen der 1960er und 1970er Jahre geriet die politische Bildung in tiefe Konflikte über ihre Zielsetzungen und ihre Ausrichtung. Gestritten wurde vor allem darüber, ob sie dem Zweck der «Demokratisierung der Gesellschaft und der Emanzipation ihrer Mitglieder» (Massing 2013) dienen oder den Menschen dazu befähigen sollte, rational über soziale und politische Sachverhalte zu urteilen. Die Auseinandersetzungen wurden mit dem sogenannten «Beutelsbacher Konsens» (Indoktrinations- und Überwältigungsverbot sowie Kontroversitätsgebot) beigelegt, welcher 1976 das Selbstverständnis der politischen Bildung festlegte und bis heute allgemeine Anerkennung findet.

Zu Beginn der 1990er Jahre stand Deutschland vor der umfassenden politischen wie auch gesellschaftlichen Aufgabe der Wiedervereinigung. Die Bildungsarbeit der DDR war monokulturell ausgestaltet gewesen – mit dem Ziel, die Bevölkerung zu überzeugten Verfechterinnen und Verfechter des sozialistischen Staates mit einer marxistisch-leninistischen Weltanschauung zu erziehen. Folglich existierte nach dem Zusammenbruch der DDR keine politische Bildung im westdeutschen Sinne. Deren Aufbau verlief nicht ohne Schwierigkeiten, da in der ostdeutschen Bevölkerung eine grosse Skepsis gegenüber staatlicher Indoktrination herrschte, eine tiefe gesellschaftliche, politische und ökonomische Umbruchphase begann und die westdeutschen Protagonistinnen und Protagonisten beim umfassenden «Aufbau Ost» oftmals das nötige Fingerspitzengefühl für dortige Befindlichkeiten vermissen liessen (Schiele 2004).

Zunehmend hatte auch die Agenda europäischer Institutionen Einfluss auf die bundesdeutsche Politik. So intensivierten sich dort die Anstrengungen im Bereich der politischen Bildung, was wiederum einen unterstützenden Einfluss auf die Arbeit der

Mitgliedsstaaten hatte. 1997 startete der Europarat «ein weit gefächertes Projekt zur politischen Bildung, das drei Ziele verfolgte: die Klärung von Kategorien politischer Bildung, die Entwicklung von Lehr- und Lernstrategien und die Verankerung und Evaluation innovativer Lernverfahren» (Europarat 2004, S. 9). Die EU wiederum machte das Jahr 2005 zum Europäischen Jahr der Demokratieerziehung (Kulturminister Konferenz 2005). In diesem Rahmen wurden zahlreiche Aktivitäten auf europäischer Ebene und in der Bundesrepublik lanciert.

4. Entwicklung in der Schweiz ohne historische Brüche

Mit Deutschland vergleichbare Turbulenzen in der jüngeren Geschichte und folglich in der Entwicklung der politischen Bildung hat die Schweiz nicht erlebt. Die unter französischem Einfluss 1798 gegründete Helvetische Republik übernahm Ideen des westlichen Nachbarstaates im Hinblick auf die damals fortschrittliche Erziehung der Bevölkerung zur Mündigkeit und verankerte sie als «Bürgerkunde» in der Primarschule. Sie sah als «Lernziele selbstständiges Handeln sowie Reflexions- und Urteilsfähigkeit, die Kenntnis der Menschenrechte und Bürgerpflichten sowie die Fähigkeit, diese auszuüben» vor (Hellmuth/Klepp 2009: 17–18). Mit dem aufkommenden Nationalismus in Europa wurde die ursprünglich aufklärerische Idee einer Erziehung zur Selbstbestimmtheit verdrängt zugunsten einer Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft und seinem unbedingten Bekenntnis zur geeinten Nation. Auch in der Schweiz zeigten sich diese Tendenzen: Seit der Bundesstaatsgründung von 1848 galt die Schule als «Instrumentarium, um den opferwilligen Staatsbürger zu erziehen und (...) die «Vaterlandsliebe» zu wecken» (Hellmuth/Klepp 2009: 20). In den folgenden Jahrzehnten wurde die Staatskunde fest mit der historischen Entwicklung der Schweiz verbunden, welche die Legendenbildung um den Rütlichschwur und die kriegerischen Heldentaten herausstrich und somit zu einer nationalen Integrations- und Identitätsbildung beitragen sollte (Hellmuth/Klepp 2009: 20–23).

Nach dem Ersten Weltkrieg schlug die politische Bildung in den Sprachregionen unterschiedliche Wege ein. In der Westschweiz wurde die «Bürgerkunde» als eigenständiges Fach in der Primarschule fortgesetzt, in den weiterführenden Schulen jedoch nur im Rahmen anderer Fächer am Rande unterrichtet. Jüngere Entwicklungen und Diskussionen über pädagogische Neuerungen fielen in der Westschweiz nicht auf fruchtbaren Boden. In der deutschsprachigen Schweiz gab es umfassendere Auseinandersetzungen mit einer moderneren Ausgestaltung der politi-

schen Bildung, welche eine kritischere Betrachtung der politischen Institutionen und staatlicher Politik beinhaltete. Die Umsetzung der damit verbundenen Ideen blieb jedoch in ihren Anfängen stecken, als man sich in den 1930er Jahren der faschistischen Bedrohung gewahr wurde. Es setzte sich in beiden Landesteilen die «geistige Landesverteidigung» durch, welche die nationalen Werte hochhielt und von jeder Bürgerin und jedem Bürger die gehorsame Verteidigung derselben verlangte (Hellmuth/Klepp 2009: 35–36).

Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich an dieser Grundausrichtung der politischen Bildung kaum etwas. Die traditionelle Staatsbürgerkunde wurde weitergeführt und – zumindest in der deutschsprachigen Schweiz – die geistige Landesverteidigung nun auf die kommunistische Bedrohung bezogen. Der gesellschaftliche Wandel der 1960er Jahre erfasste auch die politische Bildung in der Schweiz, wenn auch in geringerer Masse als in Deutschland. Zwar gab es Ansätze zur Modernisierung, jedoch versandeten diese Ideen wieder. Hellmuth und Klepp (2009: 63) machen dafür den Schweizer Mythos verantwortlich, «der eine demokratische Grundeinstellung historisch begründet und die unveränderliche Einheit der Schweizer – im Sinne einer Einheit in der kantonalen Vielfalt behauptet. Die Realität sah freilich anders aus (...)». So blieb es bei der politischen Bildung als Vermittlerin des «Schweizer Staatsgedankens», wenn auch die Studentenbewegung um 1968 die politische Bildung ins Zentrum des öffentlichen Interesses rückte als Befähigung zur kritischen und kontroversen Auseinandersetzung mit Macht und Herrschaft und damit als Stütze der Demokratie (Hellmuth/Klepp 2009: 64). Demzufolge wurden in der Westschweiz in den 1970er Jahren über die Kantons Grenzen hinweg Lehrpläne vereinheitlicht und Themen der politischen Bildung in verschiedenen Fächern behandelt. Neben der reinen Institutionenlehre wurden nun auch «gesellschaftliche Konflikte, Pluralismus und Kritikfähigkeit als demokratische Normalität akzeptiert, soziales Lernen als notwendiger Bestandteil politischer Bildung betrachtet sowie ein handlungsorientierter und schülernaher Unterricht gefordert» (Hellmuth/Klepp 2009: 69).

Um die Jahrtausendwende kam wieder Schwung in die Debatte um den Ausbau der politischen Bildung: Die internationale Studie der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) «Civic Education» von 2001 zeigte, dass junge Schweizerinnen und Schweizer im internationalen Vergleich bezüglich des politischen Wissens, Denkens und Handelns unterdurchschnittlich abschnitten. Die Ergebnisse stiessen einen intensiven

Diskurs über den Zustand der politischen Bildung in der Schweiz an, worauf in den letzten Jahren das Angebot non-formaler politischer Bildungsangebote von zivilgesellschaftlichen Trägern zugenommen hat (Graf/Gollob 2008: 21).

5. Pluralistisches Angebot der politischen Bildung in Deutschland heute

Eine umfassende empirische Erhebung des Umfangs und der Ausgestaltung politischer Bildung gibt es bisher weder für Deutschland noch für die Schweiz. Unter den Expertinnen und Experten der politischen Bildung herrscht auch nicht immer Einigkeit, welche Angebote zur politischen Bildung gehören und welche nicht. Dies liegt unter anderem an der grossen Strukturvielfalt, weshalb gerade an den Übergängen zu anderen staatlichen Leistungen (z. B. zur Jugendsozialarbeit) keine klare Abgrenzung möglich ist.

Die politische Bildung ist in Deutschland absichtlich stark segmentiert, um ein pluralistisches Angebot sicherzustellen. Es gibt zunächst die formale politische Bildung, welche im Rahmen von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfindet. Sie genießt in vielen Bundesländern indirekten Verfassungsrang, insofern dort das Ziel festgeschrieben ist, dass junge Menschen «im Geiste von Freiheit, Demokratie und Völkerversöhnung sowie zu freiheitlicher demokratischer Grundhaltung und zur Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen, zu erziehen sind» (Detjen 2015). Da die Bildung im deutschen Föderalismus in der Hoheit der Bundesländer liegt, ist die politische Bildung unterschiedlich ausgestaltet. Es zeigen sich mitunter auch Defizite in der Umsetzung. So hat sich nie eine einheitliche Bezeichnung für das Schulfach «politische Bildung» eingebürgert. Entwicklungen wie die verkürzte gymnasiale Oberstufe oder die Tendenz zu Verbundfächern stellen eine potenzielle Gefahr der Verdrängung der politischen Bildung dar. Ein eindeutiger Trend lässt sich hier jedoch nicht ausmachen.

Zu den formalen politischen Bildungsangeboten gehört auch dasjenige an den Universitäten. Hier gibt es vor allem die Lehramtsausbildung sowie sozial- und geisteswissenschaftliche Sektionen mit teilweise eigenen Lehrstühlen für Politische Bildung. So konnte sich in den letzten Jahren die Politikdidaktik als eine forschungsorientierte Wissenschaftsdisziplin in den Universitäten etablieren. Sie besitzt eine eigene Fachgesellschaft, eine intensive Tagungskultur und weist eine Reihe von Fachzeitschriften aus (Massing 2013).

Staatlich finanziert werden zudem die Bildungsarbeit einzelner Bundes- und Landesministerien sowie der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung.

Ein Grossteil des staatlichen Budgets für politische Bildung geht zur Co-Finanzierung an die freien Träger von Bildungsangeboten ohne einen Einfluss auf deren Programmgestaltung zu nehmen. Die Bundes- und Landeszentralen der politischen Bildung gelten als Scharnier zwischen den staatlichen und freien Angeboten. Allein in der Bundeszentrale entwickeln rund 200 Mitarbeitende Publikationen, Unterrichtsmaterialien und Projekte sowie Online-Auftritte. Die Bundeszentrale verwirklicht Bildungsangebote zusammen mit den freien Trägern und gibt auch finanzielle Unterstützung (Kalina 2014: 30). Ähnlich – wenn auch mit deutlich geringerem Budget – arbeiten die 16 Landeszentralen der Bundesländer.

Ein grosser Teil der politischen Bildungsarbeit wird im non-formalen Bereich übernommen, also ausserhalb der staatlich organisierten (Aus-)Bildung. Hier sind auch zahlreiche zivilgesellschaftliche Trägerinnen und Träger (z. B. Stiftungen, Gewerkschaften, Jugendorganisationen) aktiv. Sie sind in verschiedenen Dachverbänden organisiert. Ihr Angebot ist vielfältig und reicht von Seminaren und Workshops über Besuche von politischen Institutionen, Publikationen bis zu Theaterinszenierungen. Viele von ihnen kommen in den Genuss der staatlichen Co-Finanzierung bzw. unterstützender Arbeit durch die Zentralen für politische Bildung (Kalina 2014: 19–20).

6. Kontroverse um die schulische politische Bildung in der Schweiz heute

Die formale politische Bildung in der Schweiz verharret seit Jahrzehnten mehr oder weniger auf gleichbleibendem Niveau. Wie bereits erwähnt, wird sie nicht als eigenständiges Fach unterrichtet, sondern ist eingebunden in die benachbarten Fächer Geschichte oder Lebenskunde. Verschiedene Vorstösse auf kantonaler und eidgenössischer Ebene, welche eine umfassende Untersuchung bzw. eine Förderung des Angebots forderten, setzten sich selten durch.

Wenn früher in Untersuchungen davon ausgegangen worden war, dass in den italienisch- und französischsprachigen Kantonen eine Aufwertung der politischen Bildung stattgefunden und diese dadurch eine bedeutendere Stellung in den Lehrplänen eingenommen habe als in der deutschsprachigen Schweiz (Koller 2016: 51), weisen aktuellere Erkenntnisse auf den gegenteiligen Zustand hin (Stadelmann-Steffen et al. 2015: iii). Insgesamt wird ein eher düsteres Bild gezeichnet. So stellten Oser und Reichenbach in einem Bericht zuhanden der kantonalen Erziehungsdirektoren-Konferenz im Jahr 2000 eine Konzeptionslosigkeit der politischen und staatsbürgerlichen Bildung fest, mit minimalem politischen Unterricht und minimaler staatsbürgerlicher Erziehung (Oser/

Reichenbach 2000: 14, 35). Sie bezeichneten den «pädagogischen Oberflächenrealismus» als «Totengräber» einer politischen Bildung (Oser/Reichenbach 2000: 35).

Stadelmann-Steffen, Koller und Sulzer (2015) untersuchten kürzlich die Umsetzung der Vorgaben zum Staatskundeunterricht in der Sekundarstufe II. Die Autorinnen kommen für die neueste Zeit zum Schluss, dass es durchaus positive Tendenzen gebe, politische Bildung stärker in den Rahmenlehrplänen und Lehrplänen zu verankern – und dies nicht nur im Sinne einer Wissensvermittlung, sondern auch im Sinne einer Entwicklung von Kompetenzen. Allerdings falle die konkrete Verankerung politikrelevanter Inhalte sehr unterschiedlich aus, und es werde das Ziel der Interessensförderung der Schülerinnen und Schüler für die Politik vernachlässigt. Zudem mangle es schliesslich an der konkreten Umsetzung der in den Lehrplänen vorgesehenen Ziele der politischen Bildung im Unterricht (Stadelmann-Steffen et al. 2015: v-vi). Allerdings müsse man die gängige Grundthese, dass der politische Unterricht in der Schweiz ein stiefmütterliches Dasein friste, relativieren. Vergleiche man ihn mit anderen fächerübergreifenden Kompetenzfächern, so stünde er vergleichsweise gut da. Und im Rahmenlehrplan der beruflichen Grundausbildung sei die politische Bildung stärker verankert als an den allgemeinbildenden Schulen (Stadelmann-Steffen et al. 2015: iii-v).

Im neuen Lehrplan 21 für die Volksschulen, welcher der erste gemeinsame Lehrplan für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone darstellt, wurde die politische Bildung als Kompetenzbereich im Fächerkonglomerat «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (mit Geografie und Geschichte) integriert. Sie wird also auch hier nicht als eigenständiges Fach geführt. Kritisch wird hierzu angemerkt, dass politische Bildung so zu einer historischen Kompetenz reduziert und damit dem eigentlichen Ziel der politischen Kompetenzvermittlung nicht gerecht werde (Schoenenberger 2014). «Politik, Demokratie und Menschenrechte» ist zudem als fachübergreifendes Thema unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung im Lehrplan 21 aufgenommen. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (BNE) ist nur mit Querverweisen in den Fächern ausgedehnt, es sind aber keine zusätzlichen Lektionen in den Stundentafeln vorgesehen (Lehrplan 21, D-EDK, 2016).

7. Entwicklung non-formaler Angebote und Forschungsentwicklung in der Schweiz

In den letzten Jahren gab es deutlich mehr Dynamik im Bereich der non-formalen als in der formalen politischen Bildung. Verschiedene Massnahmen wurden

hier angestossen vorwiegend dank ausserparlamentarischen und zivilgesellschaftlichen Initiativen. Diese sind eher vereinzelt tätig und haben sich nicht zu einer überverbandlichen Struktur mit entsprechender Organisation und Sichtbarkeit im politischen oder gesellschaftlichen Leben zusammengefunden.

Ein illustratives Beispiel non-formaler politischer Bildung ist der 100-Punkte-Plan der *Neuen Helvetischen Gesellschaft* (NHG) von 2014. In diesem sind zahlreiche Massnahmen im Bereich der politischen Bildung enthalten. Es gibt zudem eine Reihe von Stiftungen (beispielsweise die Stiftung *Dialog*), welche handlungsorientierte Projekte finanzieren. Damit wird versucht, Politikprozesse verständlich zu machen und die notwendigen Fertigkeiten zu fördern. Prominent ist hier das seit 2009 existierende Projekt *Schulen nach Bern*, welches in einem Planspiel die Schweizer Demokratie für Schulklassen anhand einer fiktiven Volksinitiative erlebbar macht. Neben der Wissensvermittlung steht vor allem das Ziel im Vordergrund, Jugendliche für ihre Partizipationsmöglichkeiten zu sensibilisieren und zu motivieren. Bekannt ist auch der *Dachverband Schweizer Jugendparlamente* (DSJ), der unter anderem politische Bildung anbietet. Viele Projekte sind auch online-basiert. So entwickelt zum Beispiel *easyvote* Massnahmen zur Erhöhung der Wahl- und Abstimmungsbeteiligung von jungen Erwachsenen. Einige dieser Trägerschaften erfahren Unterstützung durch den Bund, die Kantone und Gemeinden.

Im Bereich der Forschung hat es in den letzten Jahren zwei wesentliche Entwicklungen gegeben: Zum einen gibt es seit 2009 das *Zentrum für Demokratie Aarau* (ZDA), welches von der Stadt Aarau, dem Kanton Aargau, der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Universität Zürich getragen wird. Hier werden u.a. Unterrichtsprozesse in politischer Bildung erforscht, Unterrichtsmaterialien entwickelt und in Weiterbildung und Ausbildung investiert. Das ZDA macht zudem diverses Material als Online-Angebot einem breiten Publikum – vor allem Pädagoginnen und Pädagogen sowie Jugendlichen – zugänglich. Zum anderen gelten die jungen *Pädagogischen Hochschulen* (PH) als Vorreiterinnen der Professionalisierung und des Ausbaus der politischen Bildung. Hier findet ein Austausch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik statt, ebenso werden neue Unterrichtsmittel entwickelt.¹ Die Arbeit dieser Institutionen reichen also auch in den Bereich der formalen politischen Bildung hinein. An den Universitäten ist hingegen bisher keine Entwicklung erkennbar, die zu

¹ Eine ausgezeichnetes aktuelles Beispiel ist das neue Lehrmittel «Politik und Du», welches für die Sekundarstufe I konzipiert wurde (Stadelmann et al. 2017).

eigenständigen Forschungs- und Lehreinheiten im Bereich politischer Bildung führen könnten.

8. Unterschiede zwischen den beiden Ländern und mögliche Gründe dafür

Die Notwendigkeit politischer Bildung ist in Deutschland unumstritten. Ihre Entwicklung seit 1945 wird als Erfolgsgeschichte betrachtet (Widmaier 2012, S. 9). Gleichzeitig hört man auch Stimmen, die anmahnen, es sei beispielsweise der politischen Bildung in der Schule mehr Sorge zu tragen, damit sie nicht zugunsten neuer (Verbund-)Fächer an den Rand gedrängt werde (Detjen 2015). Gleiches gilt für die Pflege der non-formalen politischen Bildung, welche zuletzt mit der Umstellung auf online-Angebote ihre Mühe hatte – wobei man gerade dort die jungen Erwachsenen abholen und für Themen der politischen Bildung interessieren könnte.

In der Schweiz wird – zumindest von der Mehrheit der Forschenden, die sich mit dem Thema auseinandersetzen – meist Kritik am Zustand der politischen Bildung geäußert. Die schulische politische Bildung sei wenig stark verankert, weitere staatliche Angebote und flankierende Massnahmen gebe es kaum. Non-formale Angebote sind zwar vorhanden, aber in ihrer Existenz bedroht, wie die Diskussionen um die Fortsetzung des Projektes *Schulen nach Bern* und des *Polit-Forums Käfigturm* in Bern jüngst gezeigt haben. Pendanten zu den deutschen Bildungszentralen kennt man in der Schweiz nicht. Ebenso gibt es keinen Dachverband, der die zivilgesellschaftlichen Anbieterinnen und Arbeiter politischer Bildung vernetzen würde. Damit fehlt eine nationale Institution, welche den Ausbau der politischen Bildung als zentrales Anliegen in die politische Debatte einbringen könnte.

Sowohl hinsichtlich der formalen als auch der non-formalen politischen Bildung scheint das Angebot in Deutschland tiefer und umfangreicher verankert zu sein als in der Schweiz. Ob dies aber auch praktisch umgesetzt wird, also tatsächlich umfangreichere politische Bildung in den Schulfächern vermittelt und das non-formale Angebot von mehr Jugendlichen intensiver genutzt wird, ist eine andere Frage. Dies lässt sich zwar stark vermuten, aber ein systematischer Vergleich steht aus.

Zwei Faktoren dürften für die unterschiedliche Ausgestaltung der politischen Bildung in den beiden Ländern entscheidend sein: Zum einen die historischen Entwicklungen, die zu divergierenden perzipierten Notwendigkeiten und realen Ausgestaltungen der politischen Bildung geführt haben. Und zum anderen die unterschiedlichen staatlichen Strukturen in den beiden Ländern, welche die Verantwortlichkei-

ten für das Entwickeln und Gelingen politischer Bildungsangebote auf verschiedenen Ebenen verorten. Die Erfahrungen aus der Weimarer Republik – als die politische Bildung als Mittel zur Etablierung und Stabilisierung der Demokratie in der Bevölkerung zu wenig gefördert wurde und damit auch zum Aufstieg der Nationalsozialisten beitrug – führten in der jungen Bundesrepublik zu einem konsequenten Aufbau der politischen Bildung. Hilfreich war dabei, dass dieser sowohl von aussen von den Alliierten als auch von Teilen der Gesellschaft selbst als sehr wichtig angesehen wurde. Parallel zu den sich entwickelnden staatlichen Institutionen gab es auch zivilgesellschaftliche Anstrengungen in diesem Bereich. Die Erfahrungen des Nationalsozialismus waren und sind bis heute eine deutliche Mahnung, politische Bildung nicht zu vernachlässigen. Hinzu kommt, dass es über die Jahrzehnte durch gesellschaftliche und politische Entwicklungen (z.B. Studentenbewegung, europäische Integration, Wiedervereinigung) verschiedene Impulsgeber für die Fortentwicklung der politischen Bildung gab. Die Schweiz hat solche dramatischen Umwälzungen nicht oder nur in abgeschwächter Form erfahren. Dank der langen Tradition sich ausbauender demokratischer Strukturen gibt es ein historisches Bewusstsein einer Willensnation, die ihre Demokratie entwickelt und gegen alle Einflüsse von aussen bewahrt und ausgebaut hat. Eine Studie von Künzli und Da Rin zur politischen Bildung an Volksschulen von 2006 kommt zum Schluss, dass die «mythischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts, die eine Kontinuitätslinie vom vermeintlichen Rütlichschwur und dem Bundesbrief von 1291 bis zur Schweizer Demokratie in der Gegenwart ziehen, bis heute in mehr oder weniger abgewandelter Form wirksam sind» (Hellmuth/Klepp 2009: 74). Diese Wahrnehmung begünstigt die Gefahr einer selbstzufriedenen Nabelschau, wodurch jüngeren Herausforderungen wie Globalisierung, Populismus und europäische Integration, welche einer heftigen gesellschaftlichen Kontroverse unterliegen, zu wenig Raum in der politischen Bildung einräumt wird.

Zudem ist durch die direkte Demokratie den Schweizerinnen und Schweizern ein hohes Mass an politischer Mitwirkung möglich. Sie können neben der Wahl ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten auch mittels Sachabstimmungen die Gemeinde-, Kantons- und Bundespolitik erheblich mitgestalten. So ist eine kontinuierliche praktische Anwendung und Übung politischer Bildung im Sinne der Teilhabe an Entscheidungen ermöglicht. Dies wiederum verschleiert aber die Notwendigkeit der politischen Bildung über die Teilnahme an Abstimmungen hinaus. Direkte Demokratie wurde vor allem als Bildungsinstrument an sich wahrgenommen. Die in der Se-

kundarstufe II im Rahmen des Geschichtsunterrichts erteilte Staatskunde war lange Zeit lediglich als Vermittlerin von Grundwissen verstanden worden, um das Wahl- und Abstimmungsrecht zu ermöglichen (Reinhardt 2010: 209).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist im Staatsaufbau und dem zugrundeliegenden zivilgesellschaftlichen Gedanken zu finden: Föderalismus und Dezentralisierung sind in der Schweiz so stark ausgeprägt wie in kaum einem anderen Land der Welt – also auch wesentlich stärker als in Deutschland (Vatter 2016). Die subsidiäre Idee ist umfassend. Somit wird gar nicht davon ausgegangen, dass der Bund eigene Institutionen für die politische Bildung schaffen sollte. Vielmehr sind die Kantone oder Gemeinden dafür zuständig, und es liegt an der Gesellschaft, sich im Bereich der non-formalen politischen Bildung zu organisieren – was die verschiedenen Initiativen auch zeigen. In Deutschland dominiert hingegen die Vorstellung, dass der Staat auch und vor allem auf oberster Ebene Verantwortung für politische und gesellschaftliche Entwicklungen übernehmen muss. Daher haben sich in Deutschland die dualen Strukturen in der politischen Bildung entwickelt, welche sowohl Initiativen aus der Gesellschaft als auch staatlich organisierte Angebote umfassen.

9. Herausforderungen für die politische Bildung in der Schweiz

In der Schweiz ist in den letzten Jahren Bewegung in die Diskussion um die politische Bildung gekommen. Es zeigen sich zaghafte Ansätze, diese aufzuwerten. So wird politische Bildung verstärkt über die jungen Pädagogischen Hochschulen verankert und findet damit breiteren Eingang in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als früher. Generell scheint es um die politische Bildung in der Schule – zumindest auf der Sekundarstufe II – nicht mehr ganz so schlecht bestellt zu sein, wie dies frühere Studien vermuten liessen (Stadelmann-Steffen et al. 2015). Trotzdem fristet die politische Bildung nach wie vor ein Schattendasein in der Schweiz.

Dabei wird ein Ausbau der politischen Bildung vor allem von der Erziehungswissenschaft angesichts der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen

gefordert. Erstaunlich wenig hört man diesbezüglich von der schweizerischen Politikwissenschaft, obwohl hier ihre Wurzeln liegen. Zusammenhänge von politischen Prozessen zu erkennen sowie Kritikfähigkeit und Reflexion über das eigene politische System zu vermitteln, um damit zur Förderung politischer Teilhabe und Mitwirkung beizutragen, stellen ebenso Kernanliegen der Politikwissenschaft dar.

Die Notwendigkeit der Förderung dieser Kompetenzen sei an einem aktuellen Ereignis illustriert: Die Demokratie lebt vom informierten, politischen und auf Fakten basierenden Austausch zwischen ihren Bürgerinnen und Bürgern. Politische Bildung stärkt diesen Austausch und wirkt damit der eingangs erwähnten Tendenz zum postfaktischen Umgang mit der tatsächlichen und der gefühlten Wahrheit entgegen. In diesem Zusammenhang ist es umso unverständlicher, dass in der Bundesstadt Bern um die Zukunft des nationalen Polit-Forums Käfigturm gerungen wird. Das Forum greift in Ausstellungen und Veranstaltungen politische Themen auf, gibt der Bevölkerung Raum zur Diskussion und betreibt ein Informationszentrum zu politischen Ereignissen, welches jährlich von Tausenden von Schülerinnen und Schülern sowie jungen Erwachsenen besucht wird. Trotz des grossen Publikumserfolgs und der allgemein hohen Anerkennung der politischen Bildungsarbeit, die dort seit 1999 geleistet wird, ist der Bund nicht mehr bereit, sich am Polit-Forum Käfigturm zu beteiligen. Bezeichnend dazu ist der Kommentar des zuständigen Bundesrates Ueli Maurer (SVP) im Ständerat zur Finanzierung des Käfigturms durch den Bund: «Das hier ist ein Aufgabenverzicht und etwas, das nicht wirklich nötig ist und nicht zu den Kernaufgaben des Staates gehört» (Ständerat 2016). Diese Aussage verkennt, dass gerade die frühe und breite Förderung systematischer politischer Kenntnisse und politischer Urteilsfähigkeit die Grundlagen für die Entwicklung kritischer und mündiger Bürgerinnen und Bürger und damit das Fundament einer funktionierenden Demokratie bilden. Statt Sparmassnahmen sind in einer Zeit grosser politischer und gesellschaftlicher Umbrüche politische Bildungs-offensiven mehr denn je gefragt. ■

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung. 2003. Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/die-bpb/51248/leitbild-der-bpb>. 06.02.2017.
- Detjen, Joachim. 2015. Bildungsaufgabe und Schulfach. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach>. 04.02.2017.
- Gesellschaft für deutsche Sprache. 2016. GfdS wählt »postfaktisch« zum Wort des Jahres 2016. <http://gfdS.de/wort-des-jahres-2016/>. 22.01.2017.

- Graf, Christian und Rolf Gollob. 2008. Politische Bildung in der Schweiz. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: 21–25.
- Hellmuth, Thomas und Cornelia Klepp. 2009. Politische Bildung. Ziele, Inhalte und Perspektiven. Stuttgart: UTB.
- Hentges, Gudrun. 2012. Neuanfang staatlicher politischer Bildung: Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963. Aus Politik und Zeitgeschichte: 35–49.
- Kalina, Ondrej. 2014. Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der Politischen Bildung in Deutschland. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Koller, Daniela. 2017. Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern.
- Kulturminister Konferenz. 2005. Demokratie lernen und leben – Das Europäische Jahr der Demokratieerziehung 2005. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/demokratie-lernen-und-leben-das-europaeische-jahr-der-demokratieerziehung-2005.html>. 06.02.2017.
- Massing, Peter. 1999. Politische Bildung. In: Dagmar Richter und Georg Weissenö (Hrsg.), Lexikon der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 185–188.
- Massing, Peter. 2010. Ernst Fraenkel und die politische Bildung. In: Markus Gloe und Volker Reinhardt (Hrsg.), Politikwissenschaft und politische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven; Festschrift für Udo Kempf. Wiesbaden: VS, 253–266.
- Massing, Peter. 2013. Politische Bildung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung?p=all>. 06.02.2017.
- Oser, Fritz und Roland Reichenbach. 2000. Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. Bern.
- Reinhardt, Volker. 2010. Demokratiepädagogik und politische Bildung. Der pragmatische Ansatz in der Schweiz. In: Markus Gloe und Volker Reinhardt (Hrsg.), Politikwissenschaft und politische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven; Festschrift für Udo Kempf. Wiesbaden: VS, 205–216.
- Schiele, Siegfried. 2004. Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte: 3–15.
- Schoenenberger, Michael. 2014. Lehrplan 21. Ungenügende Note für die politische Bildung. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/schweiz/ungenuegende-note-fuer-die-politische-bildung-1.18383494>. 06.02.2017.
- Stadelmann, Andreas, Nadine Ritzer und Kathrin Jost (2017). Politik und Du. Verstehen – Beurteilen – Handeln. Bern: hep Verlag.
- Stadelmann-Steffen, Isabelle, Daniela Koller und Linda Sulzer. 2015. Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. Expertenbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2016/06/bericht-uni.pdf.download.pdf/PO_13-3751_Expertenbericht_d_DEF.pdf. 19.01.2017.
- Ständerat. 2016. Debatte Wintersession 2016 Zwölfte Sitzung 16.3627. Bern.
- Vatter, Adrian. 2016. Das politische System der Schweiz. Baden-Baden: Nomos. 2. Auflage.
- Widmaier, Benedikt. 2012. Ausserschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? Aus Politik und Zeitgeschichte: 9–16.