

## Bulletin

# Politikwissenschaft und politische Bildung Science et formation politique

Mit Beiträgen von  
Eduard Kaeser  
Monika Waldis  
Daniela Koller  
Kerstin Nebel und Adrian Vatter  
Horst Biedermann und Fritz Oser  
Rolf Gollob  
Sarah Bütikofer und Georg Lutz  
Flavio Bundi  
Jürg Steiner  
Regula Stämpfli



## Professor of Molecular Plant Sciences

The Department of Biology ([www.biol.ethz.ch](http://www.biol.ethz.ch)) at ETH Zurich invites applications for the above-mentioned position in the area of Molecular Plant Biology.

The successful candidate is expected to build a vibrant, world-class research programme that combines cutting-edge approaches in plant molecular biology, cell biology, biochemistry, and/or genetics using quantitative approaches to generate new knowledge of fundamental molecular mechanisms in plant model systems. Any areas of molecular plant science will be considered, but applications in the field of environmental perception, signalling and adaptive developmental responses are specifically encouraged. We are especially interested in candidates who will take advantage of the existing expertise in Plant Biology, in the Department of Biology, and the larger Life Science Zurich research environment. The successful applicant is also expected to promote translational research activities and engage with strategic initiatives of ETH Zurich.

The new professor will be a member of the Department of Biology and the newly-founded Institute of Molecular Plant Biology located on the Hoenggerberg campus. The Department offers access to state-of-the-art equipment (e.g. the ScopeM imaging facility and the Functional Genomics Centre) and outstanding scientific opportunities to participate in interdisciplinary research programmes. Integration into existing networks will facilitate interactions with the local research community (e.g. via the Zurich-Basel Plant Science Centre and the World Food System Centre). The new professor will engage in the plant biology teaching programme at both undergraduate and master levels (teaching may be in German or English).

Please apply online at: [www.facultyaffairs.ethz.ch](http://www.facultyaffairs.ethz.ch)

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications, a statement of future research and teaching interests, and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella. The closing date for applications is 30 April 2017. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply.

## Inhaltsverzeichnis – Table des matières

<b>Editorial</b>	2
Elisabeth Ehrensperger	

---

### **Politikwissenschaft und politische Bildung** **Science et formation politique**

<b>Demokratiemündigkeit</b>	
<b>Zwischen Expertokratie und Populismus</b>	3
Eduard Kaeser	
<b>Politische Bildung heute: Schweizerisches Bildungssystem vor einer herausfordernden Aufgabe</b>	9
Monika Waldis	
<b>Politische Bildung im Schulunterricht: Partizipationsfördernd oder eher abschreckend?</b>	15
Daniela Koller	
<b>David und Goliath? Politische Bildung in der Schweiz und in Deutschland im Vergleich</b>	22
Kerstin Nebel und Adrian Vatter	
<b>Erziehung zu politischer Partizipation: Ein unmögliches Unterfangen?</b>	30
Horst Biedermann und Fritz Oser	
<b>Campus für Demokratie</b>	39
Rolf Gollob	
<b>DeFacto – belegt, was andere meinen</b>	45
Sarah Bütkofer und Georg Lutz	
<b>Politische Bildung – der Schlüssel zu mehr politischer Partizipation?</b>	50
Flavio Bundi	
<b>Learning to deliberate across deep divisions</b>	55
Jürg Steiner	
<b>Fiktion und Algorithmen: Politische Bildung im Wandel</b>	61
Regula Stämpfli	

---

<b>Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles</b>	66
--	----

---

<b>Stellenausschreibungen/Postes à pourvoir</b>	ii, 21, iii
---	-------------



## Editorial

Elisabeth Ehrensperger

Liebe Leserin, lieber Leser

«Gibt es den wohlüberlegenden, wohlinformierten – den rationalen Wähler?», fragte unlängst Eduard Kaeser in der NZZ. Es sei festzustellen, dass die Stimmbürgers aus undurchsichtigen egoistischen Gründen, «meist auch, ohne ausreichend über die Sache informiert zu sein» votierten, woraus jedoch oft ein vernünftiger Kollektiventscheid resultiere.

Nun, vielleicht spricht dieser Umstand tatsächlich für die Rationalität des politischen Systems Schweiz und seiner Bürger. Und die Frage, ob der Bürger – etwas überspitzt formuliert – überhaupt politisch zurechnungsfähig und kenntnisreich genug ist, um sich an Wahlen und Abstimmungen zu beteiligen, erübrigt sich beinahe von selbst, sofern wir davon ausgehen dürfen, dass dieser Bürger bestrebt ist, sich «nichts vorschreiben zu lassen», er sein Recht wahrnimmt, sich öffentlich zu äussern, und sich – wenn nötig – einbringt. Der Schriftsteller Robert Walser hat diesen Stolz des Schweizer Bürgers – der zugleich damit, dass er als Staatsbürger (*citoyen*) fungiert, sich selbst der nächste (*bourgeois*) ist – auf den Punkt gebracht mit dem Satz: «Unsere Staatsform ist die Republik, wir dürfen machen, was wir wollen.»

Man mag diese Sichtweise teilen oder nicht – aus politikwissenschaftlicher Perspektive und gemessen an den Verflechtungen der politischen Welt von heute erscheint sie vielleicht ein wenig naiv. Immerhin lebt die Schweiz von der Partizipation ihrer Bürgerinnen und Bürger, und dass diese nicht vom Himmel fällt, sondern mit politischer Bildung zu tun hat, wird auch bei Walser klar, wenn er seine Aussage dem Schüler «Fritz» in den Mund legt, der sich redlich anstrengt, zum Thema einen Aufsatz zu schreiben.

Doch «politische Bildung», was ist das überhaupt? Im Begriff «Politik» steckt bekanntlich die *polis*, der Stadtstaat oder das durch die Bürger regierte Gemeinwesen, welches dieselben durch ein gemeinschaftliches Handeln verbindet (Aristoteles unterscheidet diese grösste *politische* Einheit von jener des *ethnos*, das despotisch zusammengehalten wird). Nach den Schriften Platons versteht sich Politik als Technik, einen Staat durch Gesetze zu organisieren; da dies nicht ganz ohne Weisheit geht, neigt der

Philosoph dazu, hierfür den Nichtphilosophen die Kompetenz abzusprechen.

Anders ist das in einem modernen Staat, in dem das Staatsvolk die Gesetze macht vermittels Mechanismen der direkten Beteiligung und Repräsentation, zu welchen eine freie Meinungsbildung und -äusserung gehört. In einem solchen – komplexen – Gemeinwesen, das sich, wie Richard Rorty formulierte, durch einen «Vorrang der Demokratie vor der Philosophie» charakterisiert, werden die Bürger weniger vom Staat als zur Mündigkeit erzogen, und diese Art der Erziehung ist als «Bildung» treffend benannt.

Unter *Bildung* im engeren Sinn verstehen wir im Deutschen jede Art von Erziehung, die auf Wissenserwerb beruht oder durch einen solchen zustande kommt und kulturelle Werte vermittelt. Dieses Unterfangen steht bis zu einem gewissem Grad einer politischen Bildung entgegen, die durch praktische Vernunft besticht. Gemäss der Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 sind die Menschen durch Rechte und Pflichten miteinander verbunden, welche sie unabhängig davon wahrnehmen, was sie der Religion, der Familie oder dem Stand schuldig sind. Dieser Punkt – dass die Imperative und Verpflichtungen der Religion und der Familie sowie andere Bindungen sich den Gesetzen des Staates einzuordnen haben – begründet eine Demokratie, deren Angehörige ihre Gewalt an den Staat abtreten. Damit ist auch gesagt, dass eine Demokratie mehr ist als bloss eine Regierungsform und dass sie die Menschen bis in ihr alltägliches Handeln hinein prägt.

Zu zeigen, wie das geht, könnte eine brauchbare Definition politischer Bildung sein. Bei den diversen Beiträgen in diesem Heft handelt es sich um politikwissenschaftliche sowie pädagogische Analysen zum Konzept und zur schulischen Ausrichtung der politischen Bildung in der Schweiz – nebst historischen und vergleichenden Aufsätzen zu Theorie und Praxis der politischen Bildung, auch im Spannungsfeld von globalen politischen bzw. bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre.

Ihre Elisabeth Ehrensperger

# Demokratiemündigkeit

## Zwischen Expertokratie und Populismus

Eduard Kaeser\*

### 1. Das Wunder der Aggregation

Ein komplexes Ganzes zeigt oft Eigenschaften, die sich nicht aus dessen Teilen erklären lassen. Einzelne Wassermoleküle sind nicht nass, aber ihr Aggregat im Trinkglas manifestiert die neue Eigenschaft Nässe. Einzelne Neuronen sind blos physiologische Maschinchen, aber ihr Gesamtkonzert im Hirn eines Organismus führt zur erstaunlichen neuen Eigenschaft Intelligenz. Komplexitätsforscher nennen dieses Phänomen Emergenz.

Es tritt auch in Demokratien auf. Millionen von Stimmbürgern entscheiden sich individuell für eine politische Sache, oft aus undurchsichtigen und eigennützigen Gründen, meist auch, ohne ausreichend über die Sache informiert zu sein, und aus der Kakophonie der Einzelstimmen «emergiert» die Vox populi. Und was wirklich verblüfft: Oft resultiert ein recht vernünftiger Kollektiventscheid, wie xenophob, sexistisch, rassistisch, wutgetrieben oder schlicht dumm der individuelle Entscheid auch sein mag. Wie kann das so vertrackte und schwerfällige Gebilde Demokratie «vernünftig» sein?

Politologen beschwören gerne das «Wunder der Aggregation» («miracle of aggregation»), womit sie die «Weisheit» des Volkes als statistisches Phänomen zu erklären versuchen. Das Gewicht eines Ochsen lässt sich erstaunlich genau bestimmen, wenn sich eine grosse Anzahl von Menschen an der Schätzung beteiligen, wie sehr sie sich auch irren mögen. Die Stimmbürger sind vielleicht uninformiert und hängen irrtümlichen Meinungen an, aber bei genügend grosser Zahl würden sich Ignoranz und Irrtum zufällig verteilen, so dass sich im Mittel doch ein «vernünftiges» Resultat einstelle, weil die wenigen Vernünftigen den Ausschlag geben würden. Ignoranz der Mehrheit erwiese sich somit als kein gravierendes Problem.

Dieser Optimismus ist kaum gerechtfertigt, ja, gefährlich. Irrtümliche Ansichten sind gerade in einer modernen Demokratie nicht zufallsgelenkt, sondern lassen sich durch immer raffiniertere Instrumentarien der Meinungsbbeeinflussung steuern. Zwei der wichtigsten Einflussfaktoren sind Social Media und Populismus. Vielleicht ist es nicht übertrieben zu sagen, die sozialen Netzwerke hätten dem Populismus erst seine gegenwärtige Akutheit verliehen. Jedenfalls gründen sie im Postfaktischen, das heisst,

sie haben sich vom Bodenkontakt der Überprüfung an Tatsachen weitgehend gelöst. Wie der Soziologe Helmut Willke nicht gerade ermutigend schreibt, ist unter «realen Bedingungen einer Massendemokratie, die mit der Fülle von hochkomplexen und kognitiv voraussetzungsvollen Problemen zu kämpfen hat, (die) Annahme schlüssig abwegig, dass ein politischer Diskurs, der unterschiedliche Meinungen und kognitive Vielfalt einbringt, zu vernünftigen Ergebnissen führt. Ein noch so intensiver Diskurs unter Blinden macht nicht sehend.»<sup>1</sup>

### 2. Der Mythos des rationalen Lenkers

Was also? Wenn es den «rationalen Wähler» nicht gibt, dann gibt es zummindest den «rationalen Lenker». Zummindest ist das die Meinung des politischen Philosophen Jason Brennan, der gerade ein Buch mit dem sprechenden Titel «Against Democracy» publiziert hat.<sup>2</sup> Das Brexit-Referendum war «undemokatisch», so Brennan, weil es den Bürger mit seinem Wissensstand – mehrheitlich – überforderte. Brennan sieht hier allgemein ein Defizit von Demokratien: Sie setzen eine nicht existente Kompetenz beim Durchschnittsbürger voraus. Und mit dieser These befindet er sich in langer Tradition, die zurückreicht bis zu Platons «Staat». Der Durchschnittsathener, so Platon, ist träge, lasterhaft, zerstreut. Der demokratische Bürger lässt sich in seiner Freiheit von so vielen Einflüssen treiben, dass seine politische Stimme eigentlich eine Zufallsstimme ist. Platon zeichnet geradezu eine Psychopathologie der demokratischen Freiheit, in welcher der Bürger in seiner Orientierungslosigkeit und Verwöhntheit zwangsläufig «reif» wird für die Tyrannis. Die Lösung sieht Platon in einer Herrschaft der wissenden Elite – damals der

<sup>1</sup> Helmut Willke: *Dezentrierte Demokratie*, Berlin, 2016, S.46.

<sup>2</sup> Jason Brennan: *Against Democracy*, Princeton, New Jersey, 2016.

\* Liebeggweg 6, 3006 Bern.

E-mail: [e.cheese@gmx.net](mailto:e.cheese@gmx.net)

<http://kaeser-technotopia.blogspot.ch/>



**Eduard Kaeser**, Dr. phil., geboren 1948 in Bern. Studium der theoretischen Physik, anschliessend der Wissenschaftsgeschichte und Philosophie an der Universität Bern. Promotion in Philosophie an der naturwissenschaftlichen Fakultät. Befristete Vorlesungstätigkeit an der Universität Bern. Bis 2012 Gymnasiallehrer für Physik und Mathematik. Daneben publizistische Tätigkeit zu Themen zwischen Wissenschaft und Philosophie, in Büchern, Magazinen und Zeitungen.

Philosophen: in einer *Epistokratie*. Und eine solche epistokratische Therapie verschreibt Brennan den heutigen Demokratien.

### 3. Das Dilemma der Effizienz und Legitimität

Demokratien kämpfen mit dem Dilemma der Effizienz und Legitimität. Wenn sich möglichst viele Stimmbürger – grösstenteils Laien – an der Entscheidungsfindung beteiligen sollen, dann ist diese in der Regel nicht effizient; und wenn die Entscheidungsfindung effizient sein soll – unter Beteiligung vor allem von Experten – dann fehlt ihr die Legitimierung durch «das Volk». Formelhaft: Viel Legitimität, wenig Effizienz – viel Effizienz, wenig Legitimität.

Aus diesem Dilemma resultiert eine heimliche Geringsschätzung, ja, Verachtung der Demokratie, vonseiten der Expertokratie und vonseiten des Populismus. Die Verachtung tarnt sich in beiden Fällen mit dem Wolf-im-Schafspelz-Argument, man wolle ja nur das Beste für die Demokratie: der Expertokrat mit seiner «unparteilichen» Beratung, der Populist mit seiner «legitimen» Vertretung. Der Expertokrat sagt: Für politische Probleme gibt es eine bestmögliche Lösung, und die kennt der Experte als Vertreter «des» Wissens am besten. Der Populist sagt: Für politische Probleme gibt es eine bestmögliche Lösung, und die kennt der wahre Demokrat als Vertreter «des» Volkes am besten.

Der Expertokrat diagnostiziert das Defizit der modernen Demokratie in der Inkompetenz, Ignoranz und Irrationalität des Bürgers. Die entscheidende Front liegt für ihn zwischen Wissen und Nichtwissen. Würde der Bürger nur dem Experten vertrauen, dann wäre alles zum Besseren bestellt. Dahinter steckt die äusserst fragwürdige Annahme, dass mehr Wissen auch automatisch mehr politische Autorität und Kompetenz verleihe. Die jüngste Geschichte lässt eher an dieser Kompetenz zweifeln. Zudem darf vermutet werden, dass in diesem Zusammenhang Rationalität mit technisch-wissenschaftlicher Rationalität gleichgesetzt wird – also mit dem, was früher im linken Jargon Herrschaftswissen hieß. Dem Politikwissenschaftler Christoph Möllers ist deshalb voll und ganz zuzustimmen: «Der Einwand von Experten, dass in Demokratien ohne Kompetenz entschieden würde, zeigt die demokratische Inkompetenz der Experten.»<sup>3</sup>

Für den Populisten liegt die entscheidende Front zwischen Volk und Elite. Seinem Ideal gemäss besteht eine Demokratie ja im Grunde aus einer einzigen grossen homogenen Mehrheit: dem «Volk», dessen Meinung er vertritt. Aber in der Realität ist

die moderne Demokratie ein Konglomerat aus diversen Interessengruppen, in dem sich «das Volk» nicht finden lässt. Deshalb greift der Populist zum Pars-pro-toto-Trick: Er erklärt jenen Bevölkerungsanteil, den er repräsentiert, schlicht zum «Volk» und legitimiert seine Meinung in dessen Namen. Die ganze atemberaubende Unlogik wäre harmlos, würde der legitime Anspruch «Wir sind auch das Volk» nicht zum illegitim-offensiven «Wir allein sind das Volk» aufgepumpt. Genau in dem Moment, in dem dies getan wird, verwandelt sich der Anspruch in einen antidemokratischen Spaltpilz.

### 4. Digitalisierte Demokratie

Zentral in einer hochtechnisierten, will sagen: digitalisierten Demokratie ist die Informationsbeschaffung. Von ihren Techniken hängt die Meinungsbildung wesentlich ab. Die Differenz der politischen Systeme erscheint aus dieser Sicht als Differenz der Sammel- und Analyseprozeduren von Daten. Diktaturen favorisieren zentralisierte Prozeduren, Demokratien verteilte. Der Historiker Yuval Noah Harari vertritt in seinem neuen Buch «Homo deus» (2016) die These,<sup>4</sup> der Kalte Krieg sei vom Kapitalismus gerade deshalb gewonnen worden, weil dieser den Technologien der verteilten Informationsverarbeitung zum Durchbruch verholfen habe. Das erscheint dick aufgetragen, aber richtig daran ist immerhin so viel, dass man den Vorgang der Demokratisierung einer Gesellschaft durchaus als Schritt in Richtung der Informationsverteilung charakterisieren könnte.

In diesem Schritt steckt allerdings eine Tücke der Demokratisierung. Wieviel Verteilung der Information verträgt sie? Meinungsvielfalt ist gut, nicht aber Meinungsüberdüngung. Die Frage erhält im Kontext der Social Media einen geradezu dramatischen Unterton. Information wird ja nicht bloss verteilt, sie wird ausgeschüttet in einer nie dagewesenen Flut, in der wir uns kaum noch zu orientieren vermögen. Gernade die amerikanischen Präsidentschaftswahlen haben uns demonstriert, wie das Netz überspült wird von viralem Bullshit. Es gibt eine regelrechte Industrie von «hoax news», also von Jux- und Falschnachrichten. Wie unterscheiden wir zwischen wahren und falschen News? Wir unterscheiden nicht. Wir filtern. Wir tendieren im Netzdiskurs dazu, Nachrichtenströme durch den Filter unserer Voreingenommenheiten passieren zu lassen. Und nichts verbreitet sich im Netz so effizient wie Geschichten, welche die eigene Voreingenommenheit bestätigen. Übrig bleibt, was wir «immer schon wussten», will sagen: eigentlich nicht wissen oder wissen wollen. Das ist das Paradox: Wir sind überinformierte Ignoranten.

<sup>3</sup> Möllers: *Demokratie - Zumutungen und Versprechen*, Berlin, 2008.

<sup>4</sup> Noah Harari: *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, London, 2016.

Ist das ein Argument gegen die Demokratie? Im Gegenteil, es ist ein Appell, Demokratie – ja, Politik neu zu denken. Demokratieverdruss ist Verdruss über eine politische Realität, die eigentlich nicht mehr viel mit der *Res publica* zu tun hat; in der supra-staatlichen Akteure wie Globalkonzerne, Banken, Investoren, Rating-Agenturen immer mehr partikulare Handlungs- und Entscheidungsmacht an sich reissen und Regierungen nicht selten zu Erfüllungsgehilfen degradieren. «*Postdemokratie*» nannte der englische Politologe Colin Crouch dieses Szenario schon vor über zehn Jahren.<sup>5</sup>

## 5. Kritik der repräsentativen Demokratie

Immer mehr Bürger demokratischer Staaten nehmen ein elementares Defizit wahr: Sie wählen Vertreter, welche ihre Interessen nicht vertreten. Der Schluss daraus ist einfach: Wir vertreten uns selber!

– Das muss nicht die Abschaffung der Institutionen der repräsentativen Demokratie bedeuten, vielmehr ein Aufbrechen ihrer Selbstverständlichkeiten.

Gerade die Repräsentationsidee bedürfte einer dringenden Überprüfung. Wirft man einen Blick auf die demokratischen Parlamente – zumal das schweizerische, stellt sich nicht unbedingt der Eindruck einer getreuen Repräsentation ein. Bestimmte Bevölkerungsgruppen erscheinen überproportional vertreten. So heisst es in einem Bericht über die berufliche Zusammensetzung des Nationalrats, sie sei «alles andere als repräsentativ, weder für die Kandidierenden noch für die Gesamtbevölkerung. In der Bevölkerung gibt es anteilmässig viel weniger Akademiker, Unternehmer oder Landwirte als in der grossen Kammer (...). Das Amt auf nationaler Ebene ist mit einem normalen Angestelltenverhältnis kaum mehr zu vereinbaren. Unternehmer und selbständig Erwerbende wie Rechtsanwälte, Landwirte, Juristen und Berater, die auf Mandatsbasis arbeiten sowie Berufspolitiker sind darum klar im Vorteil.»<sup>6</sup>

Daraus lässt sich der spekulative Gedanke der *stochastischen Vertretung* spinnen. In der Statistik gilt eine zufällige Stichprobe als gute Repräsentation für die Gesamtmenge, über die etwas ausgesagt werden soll. Könnte nicht auch eine zufallsgewählte Volksvertretung ein adäquateres Bild der Gesamtbevölkerung abgeben? Pointiert: Nur Auslosen ist echt repräsentativ-demokratisch.<sup>7</sup> Möglicherweise würde, wer nicht darauf achten muss, wiederge-

wählt zu werden, näher am «Volksinteresse» politisieren und sein Potenzial bis zum Ende des Amtes voll ausschöpfen wollen – was aufs Ganze gesehen nicht nur als Antikoagulationsmittel gegen langfristige Interessenverklumpung dienen, sondern auch zu einer kreativeren, unkonventionelleren, entscheidungsfreudigeren demokratischer Kultur führen könnte als jene, die ständig auf Stimmenkauf und Wählergunst schiebt.

Die Idee stammt aus der griechischen Antike und sie ist von den Philosophen des 18. Jahrhunderts aufgenommen und eingehend diskutiert worden. Man findet sie etwa in Montesquieus «*Vom Geist der Gesetze*» (1748): «Wahl durch Los entspricht der Natur der Demokratie, Wahl durch Abstimmung der Natur der Aristokratie.» Ausdrücklich hebt Montesquieu die athenische Polis hervor, in der die Beauftragten nach Ablauf ihrer Amtszeit Rechenschaft ablegen mussten. Nur durch die Kombination von Wahl und Los würden Auswüchse vermieden. Das Los allein führt zu Inkompetenz, die Wahl allein zu Ohnmacht.<sup>8</sup>

## 6. Die lokale Polis

Dieser Gedanke der Polis scheint mir verfolgswert zu sein. Demokratie braucht den Glauben an die lokale Wirkung, weniger abstrakt: an *Das-Leben-in-die-eigene-Hand-Nehmen*. Ein Grund für die Politikverdrossenheit liegt im Gefühl der Ohnmacht, das den Stimmbürger befällt, wenn er sieht, wie das politische Geschäft eigentlich über seinem Kopf abläuft. Seine Stimme ist dann auch eher ein Ausdruck resignierten Trotzes als eine Beteiligung am demokratischen Geschehen. Aber in einer Zeit globaler Unübersichtlichkeit will man sehen, was die eigene Entscheidung bewirkt, und das geschieht im Kreis von Bekannten, Nachbarn, Quartierbewohnern, in der urbanen Umgebung, kurz: im Lokalen. Eignung für Demokratie ist das eine, Lust an der Demokratie das andere. Und diese wächst auf dem Boden der lokalen Polis.

Eine solche Polis hat nichts mit Populismus zu tun. Populismus ist «entmischend», anti-pluralistisch – ein starkes politisches Nervengift. Zu seinen Basisbestandteilen gehört die Abgrenzungs- und Ausschlusshaltung: Das Volk sind «wir», und wir bestimmen, wer zu «uns» gehört, weil eine nicht genau analysierbare Kohäsivkraft uns zusammenbindet. «Das französische Volk, das seid ihr, und das sind wir,» ruft Marine Le Pen: «Das sind Millionen von Männern und Frauen, die fest verbunden sind durch unsicht-

<sup>5</sup> Colin Crouch: *Postdemokratie*, Frankfurt a. Main, 2008.

<sup>6</sup> defacto.expert/2015/10/23/berufe-im-nationalrat/

<sup>7</sup> Für diese Idee machen sich zwei Bücher stark; stringent David van Reybroek: *Gegen Wahlen. Warum Abstimmen nicht demokratisch ist*, 2016, Göttingen; elaboriert Hubert Buchstein: *Demokratie und Lotterie*, Frankfurt a. Main, 2009.

<sup>8</sup> Montesquieu: *Vom Geist der Gesetze*, Stuttgart, 1965, 2. Buch. 2. Kapitel.

bare, aber unverbrüchliche Bande, verbunden durch die Liebe zu einem Land, durch die Zugehörigkeit zu einer Sprache und einer Kultur. Ein Volk ist ein einziges Herz, das in Millionen von Brüsten schlägt, ein einziger Atem, eine einzige Hoffnung.»

## 7. Interkulturelle Nachbarschaft

Dass sich die Bevölkerungen vieler EU-Länder im System der EU nicht repräsentiert sehen, dürfte zu einem der Grunddefekte dieses Systems gehören und auch Grund für die Bildung von nationalistisch hypertrophierten Herzen sein. Aber die Polis, die ich meine, wäre exakt das Gegenteil einer solch kopfloßen Aggregation von Brustköpfen. Nämlich ein loser Verbund von Menschen verschiedenster Herkunft und mit unterschiedlichsten individuellen Interessen, aber mit einem gemeinsamen Engagement: diese Heterogenität als friedliche Lebensform – eben als Polis – zu praktizieren. Dabei müsste als erste Voraussetzung gelten, dass moderne Gesellschaften «unrein» sind, unwiederbringlich heterogen: sozial, ethnisch, kulturell, religiös.

Das Paradigma für eine Polis im Kleinen – vor allem in der multikulturellen Stadtgesellschaft von heute – sehe ich in der *Nachbarschaft*. Während wir täglich von kulturellen Konflikten auf globaler Ebene hören, begegnen sich Kulturen in den Nachbarschaften der modernen Städte. Wir kennen diese «fremden» Nachbarn als ethno-kulturelle Minderheiten. Gelingende Nachbarschaft – das ist eine Binsenweisheit – ist nicht nur zwischen ihnen und uns, sondern auch unter «unseresgleichen» ein Glücksfall. Meistens ist man sich schlicht zu nah. Nicht selten mag man sich nicht und versteht sich nicht besonders. Trotzdem muss man einen *Modus Vivendi* finden, miteinander umzugehen, sich aneinander zu gewöhnen.

Ein solcher Modus Vivendi ist bekanntermassen ein fragiles demokratisches Experimentierfeld: ein Eintreten in das «Sich-Öffnen» und «Sich-Abschliessen», in das Austragen von Konflikten und Aushandeln von Kompromissen. Aber wie Molières Monsieur Jourdain, der zu seinem Erstaunen entdeckt, dass er eigentlich immer schon Prosa redet, erfahren die meisten von uns im europäischen Alltag interkulturelle Nachbarschaft die ganze Zeit, am Arbeitsplatz, im Laden, im Schulzimmer, in der Bar, im Schrebergarten, im Kiez, im öffentlichen Verkehr, auf dem Sportplatz. Ich sehe darin die Keimzelle einer alltagstauglichen Mikropolitik der Gewöhnung (nicht unbedingt schon des Verstehens). Natürlich wird sie von Fanatikern, Orthodoxen und selbstberufenen kulturellen Reinigern argwöhnisch beobachtet. Umso mehr sollten Initiativen zu interkultureller Nachbarschaft von der offiziellen Integrationspolitik wahrgenommen und vor allem

im Sinne einer *affirmative action* positiv sanktioniert werden.

## 8. Demokratischer Dilettantismus

Im gleichen Atemzug, in dem man eine solche Nachbarschaft beschwört, muss man auch eingestehen, eigentlich wenig Erfahrung mit ihr zu haben. Ein «tribales Areal» in unseren Hirnen scheint sich dagegen zu sperren, gerade heute, angesichts zunehmender Migration. Deshalb bestünde ein erster Schritt zur Erneuerung der Demokratie darin, dass wir alle – Laien und Experten – uns als *demokratische Dilettanten* verstehen. Man erinnere sich an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes «Dilettant»: «delectare», also Sich-delekieren an der Sache, ohne mit viel Sachwissen ausgerüstet zu sein. Das drückt meines Erachtens die elementare kognitive Vorbedingung für ein demokratisches Gemeinwesen aus, als wie komplex die Probleme sich herausstellen mögen. Dilettantismus bedeutet nicht, dass man sich nicht auskennt; Dilettantismus bedeutet, dass man sich in einer Sache engagiert – sich an ihr «erfreut», um des Gemeinwohls willen; jede und jeder nach individueller Bereitschaft und Vermögen.

Wenn man heute immer wieder hört, dass der Durchschnittsbürger sich schlicht überfordert sehe, aufgrund von Sachkenntnis ein angemessenes Urteil über komplexe Fragen zu bilden, dann darf die Gelegenfrage erlaubt sein, ob dieser Durchschnittsbürger im Rahmen seiner lokalen Polis nicht oft zu einem sachgerechteren Urteil komme als der vermeintliche Experte. Obwohl es sicher Entscheidungsfragen gibt, welche das Urteil des Experten erfordern, so ist die demokratische «Sache», um die es geht, nie blass eine Sache von Experten, sondern eben: von *Demokraten*. Man könnte auch sagen: Wir alle sind betroffen, und darin sind wir alle Experten. Und es gehört sogar zur demokratischen Kompetenz, darüber urteilen zu können, was nun Sache von allen, und was Sache einer besonderen Gruppe ist.

## 9. Beispiel Stadtplanung

Das wird in der Regel kaum konfliktfrei ablaufen. So kann man zum Beispiel die Bewohner eines Stadtquartiers durchaus als Experten ihres Wohnorts betrachten. In diesem Sinne wäre ihnen auch zuzubilligen, dass sie selber entscheiden, wie eine Strasse begrünt und welche Mittel der Geschwindigkeitsbegrenzung zur Wohnlichmachung eingeführt werden sollen. Eine Sperrung der Strasse hingegen wäre wiederum eine Sache der Allgemeinheit, weil diese Massnahme wahrscheinlich Bewohner anderer Quartiere in Mitleidenschaft zöge; irgendwo muss der Verkehr ja durch. Eine demokratische «Lösung» des Problems wird also nur durch die Aushandlung zwischen Ei-

geninteresse des Quartiers und Allgemeininteresse – vertreten durch die Behörden – erreicht; ein optimales Resultat ist kaum zu erwarten.

Aber zumindest eine Umorientierung des Denkens. Statt dass Experten – Sozialingenieure, Planer und Architekten – urbane Gebiete «top down» entwerfen, befragen sie zuerst einmal die Bewohner der Gebiete, die eigentlichen Experten des Wohnens vor Ort. Das wurde zum ersten Mal in den 1960er Jahren in Chicago praktiziert, als die mehrheitlich schwarzen Einwohner des heruntergekommenen Woodlawn-Stadtteils für den Umbau eine Mitsprache aus ihrer eigenen Perspektive gegenüber jener der Experten der Stadtverwaltung verlangten. Die sogenannte «Woodlawn Organization», die daraus resultierte, wurde zum Modell für urbanes Planen «bottom up».⁹ Es streckt heute auch in Europa seine Fühler aus, zum Beispiel im Projekt «Stadt (Er)finden» der Berliner Urbanistin Saskia Hebert. Hier gelten Ortsansässige als Experten, als Kenner lebenswichtiger Orte; sie wissen, wo ein Kiosk, ein Spielplatz, eine Kindertagesstätte, ein Kino, eine Post hingehören. Planer, Architekten und Studierende dagegen fungieren als «Externe», die bei bestimmten Fragen beigezogen werden. Um ein aktuelles Beispiel zu nennen: Im Berner Engehalbinselquartier regt sich der Wille der Bewohner, selber etwas gegen die «Ausblutung» ihrer Lebenswelt zu unternehmen – einer Lebenswelt, welche übrigens vom Stadtplanungsamt als «Chantier» – als Bauanstelle – kategorisiert wird.

## **10. Technologie und Politik sind nicht im Gleichschritt**

Neben der wahrscheinlich unvermeidbaren kulturellen Heterogenität des demokratischen Souveräns liegt die andere grosse Herausforderung der Demokratie – ich tönte es bereits an – in der technologischen Entwicklung. Damit meine ich in erster Linie nicht die neue Macht- und Monopolstellung der einschlägigen Digitaltechnologiegiganten, sondern eine Entwicklung am Menschen selbst. Es gehört heute zur Folklore moderner Selbstgratulation, technische Innovation und ökonomisches Wachstum als unübertroffene Errungenschaften entwickelter Gesellschaften zu preisen. Viel zu wenig beachtet wird dabei die Frage der kollateralen politischen Bildung des Bürgers. Ich sprach vom Backlash der überinformierten Ignoranz, davon also, dass ein Überangebot an Äusserungsmöglichkeiten nicht notwendig zu einer Verbesserung der demokratischen Kultur führe. Und

darin scheint mir eine generelle Dialektik erkennbar zu sein: Der Vorwärtsgang technologischer Entwicklung ist oft mit einem Rückwärtsgang politischer Entwicklung gekoppelt, um nicht zu sagen mit einer politischen Unmündigkeit.

Sie ist zu einem grossen Teil selbstverschuldet. Vordergründig scheint es ja durchaus, als käme in den sozialen Medien zu Wort, wer nur wolle; als erwache eine neuartige Mündigkeit. Man feierte diese elektronische Souveränität des «Volkes» in den Aufständen gegen Autokraten in Tunesien und Ägypten. Aber darin lag eine fatale Überschätzung der neuen Medien. Die rebellischen Bewegungen waren eine elektronische Frühlingsbrise. Und warum? Weil sie keine echte *Res publica* schufen. Weil soziale Medien eine Scheinmündigkeit vorspielen. Soziale Medien sind im Wesentlichen überhitzte Marktplätze des Informationsaustauschs, auf denen Nachrichten aufgeschnappt und weiterverbreitet werden, ohne genauere Überprüfung: ein gehetztes Gezwitscher, in dem das ruhige Abwägen und der kultivierte Diskurs kaum noch möglich sind. Was die Politiologen so schön als deliberative Demokratie bezeichnen, verrauscht in den sozialen Medien buchstäblich. Es herrscht eine Arena des *Catch-as-catch-can*, ein Affentheater sich bekämpfender Netz-Stämme, mit dem prädominanten und präpotenten Kommunikationsstil der Verachtung: des Mobbing, Bashing, Shitstorming. Das neue Massenmedium macht es leicht, eine Meinung aufzubauschen oder zu verzerrn. Es ist ein bekanntes Phänomen, dass massiv vernetzte Teilnehmer trotz ihrer Minorität die Illusion einer Mehrheitsmeinung erwecken können.<sup>10</sup> Und wenn der Hohepriester von Facebook von einer «Global Community» träumt, dann kann das nur als Drohung aufgefasst werden.

## **11. Demokratiemündigkeit**

Ich möchte nicht auf einer pessimistischen Note enden, sondern lediglich anmahnen, Demokratie nicht da zu feiern, wo sie gefährdet ist. Und diese Gefährdung beginnt beim Demokrateteilnehmer. Wir sind es zunehmend gewohnt, physische wie intellektuelle Tätigkeiten zu delegieren, an andere Menschen, vermehrt aber auch an künstliche Systeme. Für nahezu alles gibt es heute eine App. Das fördert eine geistige Trägheit, die sich gerade auf politischem Terrain verhängnisvoll auswirken kann. Wir delegieren unsere Urteile und Entscheidungen an eine Branche von Politprofis. Meist sind diese mit allen Marketingwasen gewaschen, um auf Show-Parketten zu tanzen, und sie brauchen nur alle paar Jahre wieder einmal

<sup>9</sup> Solche Bottom-up-Bewegungen zur demokratischen Erneuerung gibt es inzwischen vielerorts. Sie reichen bis zur Verfassungsänderung durch Bürger in Island und Irland. Einen Überblick gibt Van Reybrouck.

<sup>10</sup> Julia Bähr: *Wer stellt die Mehrheit?* Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.7.2015.

Legitimität beim Bürger zu tanken. Um es mit Kant zu formulieren: «Es ist so bequem, unmündig zu sein, habe ich (...) einen Politiker, der für mich das Beurteilen übernimmt, so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur wählen kann; andere werden das verdriessliche Geschäft schon für mich übernehmen.»<sup>11</sup>

Es geht um die Rückeroberung des öffentlichen Raums. Und sie beginnt mit der Entdeckung, dass wir Bürger

diesen Raum konstituieren. Wir sollten ihn weder den Expertokraten noch den Populisten überlassen. Das ist leichter gesagt als getan, weil sowohl das expertokratische als auch das populistische Moment zur Demokratie gehören. Gerade zu ihrer Entschärfung ist es deshalb nötig, dass wir uns mitten drin neu finden und definieren: als demokratiemündige Bürger. Wir haben nicht eine Demokratie, wir befinden uns stets auf dem Weg zu ihr. ■

<sup>11</sup> Kant bezog sich auf Ärzte, nicht Politiker. Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Werkausgabe Band XI (Hrsg. W. Weischedel) 1982, S. 53, A481/482.: «Es ist so bequem, unmündig zu sein, habe ich (...) einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdriessliche Geschäft schon für mich übernehmen.»

## Politische Bildung heute: Schweizerisches Bildungssystem vor einer herausfordernden Aufgabe

Monika Waldis\*

Lange Zeit hat die Politische Bildung in der schweizerischen Öffentlichkeit und im staatlichen Bildungswesen ein Schattendasein gefristet. Politische Bildung wurde als genuine Aufgabe des Elternhauses aufgefasst und danach als Ergebnis von Sozialisationsprozessen in der Gesellschaft (Peers, Vereine) erwartet. Die mangelnde curriculare Verbindlichkeit im Lehrplan der Volksschulstufe kam dahingehend zum Ausdruck, dass die Unterrichtszeit für Politische Bildung gering war und bei Zeitmangel komplett gestrichen wurde, um anderen dringenden Bildungsanliegen Platz zu machen. Seit dem Brexit, dem Aufwind populistischer Politikerinnen und Politiker in Europa und der Wahl Präsident Trumps haben sich die Diskussionen über die Politische Bildung spürbar verändert. Angesichts der noch nicht abschätzbaren Tragweite der Entscheidungen und der damit verbundenen Verunsicherung hält der Ruf nach Politischer Bildung durch die Medien, und in Lehrerzimmern verdichtet sich die Überzeugung, dass nun endlich etwas unternommen werden sollte. Doch: Was sind eigentlich die curricularen Grundlagen, auf deren Basis Politische Bildung aufbauen kann? Welche Lernziele sollen erreicht werden und welche Herausforderungen ergeben sich bei einer Implementation der Politischen Bildung in der Schule? Der vorliegende Artikel nimmt eine Auslegeordnung vor; gleichzeitig möchte er Anregung geben, Politiklernen als Bildungsaufgabe zu verstehen, bei der es um weit mehr gehen sollte als die kurzatmige Einführung in Institutionen unserer direkten Demokratie und die moralische Pflicht, abstimmen und wählen zu gehen.

### 1. Politische Bildung in der Volksschule und auf der Sekundarstufe II – curriculare Vorgaben

Bis Ende der 1990er-Jahre gab es Politische Bildung zumindest in der Deutschschweiz nicht – oder wenn, dann höchstens als politische Institutionenkunde unter der Bezeichnung «Staatsbürgerkunde», welche meistens im Fach Geschichte unterrichtet wurde. Seit den Nachkriegsjahren war es gängige Praxis, im Anschluss an das Thema der Gründung des Schweizerischen Bundesstaates Gewaltenteilung, kantonale und bundesstaatliche Verantwortlichkeiten bzw. föderale Aufgabenteilung zu lehren sowie die Verfahren darzustellen, mittels derer Sachentscheide und Wahlen der Repräsentanten ermittelt wurden. Hinzu kam die punktuelle Thematisierung aktueller Konflikte und Entwicklungen der internationalen Politik, wobei diese im Gymnasium eine weit

bedeutsamere Rolle spielte als in der obligatorischen und somit alle Jugendlichen erfassenden Volksschule. Ende der 70er-Jahre begann die so ausgestaltete Staatsbürgerkunde zu bröckeln, was mit dem Verzicht auf die Thematisierung einer Schweizer Geschichte einherging. Unter dem Einfluss des Kalten Krieges schreckten viele Lehrpersonen davor zurück, sich in der Politischen Bildung zu engagieren – u.a. auch, weil sie den Vorwurf der ideologischen Beeinflussung fürchteten (Ritzer, 2015; Ziegler, 2014).

Um die Jahrtausendwende entstand eine erste öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit einer Politischen Bildung in der Schweiz und deren Ausgestaltung. Auslöser waren die als zu gering erachtete Stimm- und Wahlbeteiligung auf nationaler und kantonaler Ebene, sinkende Beteiligungen bei traditionellen Formen des politischen Lebens wie Vereins- und Parteimitgliedschaft oder Ämterübernahme. Unter dem Titel «Jugend ohne Politik» (Oser & Biedermann 2003) entfachten die Befunde der IEA-Studie «Civic Education Study», welche den 14-jährigen Schweizer Jugendlichen im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Wissen und geringes politisches Interesse attestierte, eine bildungspolitische Debatte. Die unbefriedigenden Resultate wurden durch Befunde der zweiten IEA-Studie «International Civic and Citizenship Education Study» akzentuiert, die verdeutlichte, dass das unterste Viertel der Befragten sehr tiefe Leistungen erbrachte und dabei eine hohe Korrelation mit sozialen Hintergrundfaktoren

\* Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau.

E-mail: [monika.waldis@fhnw.ch](mailto:monika.waldis@fhnw.ch)



**Monika Waldis**, Dr. phil., ist seit 2016 Professorin und Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA). Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Publizistik an der Universität Zürich; Forschungsaufenthalte in Los Angeles und Berlin; Promotion 2009 an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich mit einer Arbeit im Bereich der videobasierten Unterrichtsforschung zu Unterrichtsqualität und Schülerinteresse. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Fribourg und an der Pädagogischen Hochschule FHNW führt(e) sie zahlreiche Forschungsprojekte durch, u.a. zur Unterrichtsqualität in Politischer Bildung und im Geschichtsunterricht, zu Lernergebnissen und historisch-politischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Dozentin in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II.

wie Bildungsferne, Migrationshintergrund und sozio-ökonomische Stellung des Elternhauses vorlag (Biedermann et al. 2010). Der geringe Wissensstand sowie die Abhängigkeit von sozialen Hintergrundfaktoren zeigten sich auch in Studien, in deren Rahmen junge Erwachsene zwischen 17 und 18 bzw. 25 Jahren befragt wurden (z.B. Bieri Buschor & Forrer 2005; Rothenbühler et al. 2012). Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit einer schulischen Grundausbildung hin, die Kinder und Jugendliche aller Bevölkerungsschichten erreicht und damit die Beteiligung an politischen Aushandlungsprozessen auch bildungsferner Gesellschaftsmitglieder möglich macht.

Niederschlag fand die Diskussion um Politische Bildung zunächst in den Lehrplänen der Berufsschule, welche Politik als Kernaspekt der Allgemeinbildung definierten (Arbeitsgruppe Rahmenlehrplan Allgemeinbildung 2006); dies allerdings auf Kosten der Geschichte, welche vollständig aus dem Rahmenlehrplan für Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) gekippt wurde. Für die Gymnasien hingegen sind noch keine verbindlichen curricularen Abmachungen in Sicht. Die Entwicklung des Fachbereichs Politische Bildung ist derzeit den einzelnen Lehrerteams überlassen und findet ihren Niederschlag in Schullehrplänen und kantonalen Lehrplänen. Auf Volksschulstufe wurden im Zuge der Ausarbeitung der neuen sprachregionalen Lehrpläne «Lehrplan 21», «Plan d'études romand» (PER) und «Piano di studio della scuola dell'obbligo» Teilespekte der Politischen Bildung curricular festgeschrieben. Im deutschsprachigen Lehrplan 21 ist Politische Bildung dem ersten und zweiten Zyklus, d.h. in Kindergarten und Primarschule dem Fachbereich «Natur, Mensch und Mitwelt» zugeordnet. Dies entspricht der langjährigen Konzeption des Sachunterrichts, in welchem unterschiedliche Disziplinen als Perspektiven eines Sachunterrichts zur Auseinandersetzung mit der Welt hinführen sollen. Der für die Politische Bildung relevante Kompetenzbereich heisst «NMG 10 Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren», wobei unter anderem die Ziele formuliert sind: Die Schülerinnen und Schüler «... können das Verhältnis von Macht und Recht in Gegenwart und Vergangenheit verstehen» und «... können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen». Im dritten Zyklus auf Sekundarstufe I wurde Politische Bildung als Teilthema des Fachbereichs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» bestimmt. Der Politischen Bildung ist einer von insgesamt acht Kompetenzbereichen gewidmet, und sie ist in drei Unterbereiche gegliedert:

1. Die Schülerinnen und Schüler können die Schweizer Demokratie erklären und mit anderen Systemen vergleichen.

2. Die Schülerinnen und Schüler können die Entwicklung, Bedeutung und Bedrohung der Menschenrechte erklären.
3. Die Schülerinnen und Schüler können die Positionierung der Schweiz in Europa und der Welt wahrnehmen und beurteilen.

Neben der fachlichen Verankerung von Teilespekten im Bereich RZG wird Politische Bildung im Lehrplan 21 auch als «Zulieferin» für das fächerübergreifende Thema «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (BNE) betrachtet. Hinzu kommen grundsätzliche Überlegungen zu Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme in der Schule als Leitvorstellung für die Klassenführung und die Schulkultur.

Die im Lehrplan 21 gewählte Umschreibung mit dem Verb «können» sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in diesen Formulierungen im Prinzip eine Definition von Lerninhalten und Themen steckt. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn Lehrpläne der Politischen Bildung aus Deutschland, Österreich oder den Niederlanden betrachtet werden. Diese basieren teilweise in weitaus stärkerem Masse auf fachspezifischen Kompetenzmodellen wie z.B. das Modell der deutschen «Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend und Erwachsenenbildung» (GPJE 2004) oder das Österreichische Kompetenzmodell (Kühberger 2015). Beide Modelle beschreiben vier Kompetenzbereiche, die jene grundlegenden Denk- und Handlungsanforderungen umfassen, die von Schülerinnen und Schülern in der Begegnung des Politischen erfordert werden. Es sind dies:

- Politisches Deutungswissen / Politische Sachkompetenz
- Politische Methodenkompetenz
- Politische Urteilskompetenz
- Politische Handlungskompetenz

Die vier Kompetenzbereiche sind systematisch an den Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Beiefschaften gekoppelt. So wird beispielsweise in der GPJE-Publikation unter politischer Methodenkompetenz die Fähigkeit verstanden, «sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren zu können». Unter politischer Urteilskompetenz wird die Fähigkeit gefasst, «Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen zu können». Und unter Sachkompetenz oder Deutungswissen wird

das Verfügen über zentrale Konzepte bei der Auseinandersetzung mit dem Politischen verstanden.

Auf dieser Folie betrachtet wird deutlich, dass im Lehrplan 21 das Konzept der Kompetenzorientierung – also die gleichzeitige Förderung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – nicht umgesetzt ist. Dennoch scheint mit der Nennung der Politischen Bildung als Themenbereich ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Konkretisierung und Verbindlichkeit auf der Volksschulstufe getan.

## 2. Zielbestimmung der Politischen Bildung

Als Folge der marginalen Institutionalisierung der Politischen Bildung in der (deutschsprachigen) Schweiz besteht keine über jahrelange praktische Unterrichtserfahrung und fachdidaktische Diskussion geronnene Unterrichtskultur, die eine eigentliche didaktische Tradition begründet, Zielformulierungen vorgibt und Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklungen bieten würde. Vieles, was heute in Schulen geschieht, befindet sich in einer ersten Erprobungsphase mit engagierten Lehrpersonen als Pionierinnen und Pionieren. Diese können nur in seltenen Fällen auf eigene Schulerfahrungen zurückgreifen und wurden während der Lehrerausbildung für das Unterrichten dieses Faches nicht ausgebildet. Umgekehrt erklärt diese Tatsache die gegenwärtige Verunsicherung vieler Lehrpersonen. Zu Recht erkennen sie, dass sie als politisch mehr oder weniger versierte Laien nun Unterricht planen und politisches Lernen unterstützen sowie Lernergebnisse beurteilen sollten.

Obschon bislang nur wenige empirische Daten vorliegen, ist zu vermuten, dass die Ausprägung des politischen Wissens und Könnens und des politischen Interesses bei Lehrerinnen und Lehrern selbst sehr heterogen ausfällt. Untersuchungen zu Vorstellungen von Politischer Bildung bei Deutschschweizer Lehrpersonen zeigen, dass diese über verkürzte und unzureichende Zielkonzepte verfügen. So beschreibt Allenspach (2012) auf der Grundlage von Lehrerinterviews drei Typen von Zielkonzepten, die teilweise sehr lebensweltlich geprägt sind und mit heutigen didaktischen Konzeptionen der Politischen Bildung kaum übereinstimmen. Diese Feststellung führt einerseits zur Forderung nach einer Professionalisierung von Lehrpersonen durch Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen. Diesbezüglich muss in den nächsten Jahren dringend Entwicklungsarbeit geleitet werden. Aber nicht nur hier: Politische Bildung war schon von je her auch das Feld ausserschulischer Akteure wie zum Beispiel Jugend- oder Naturschutzorganisationen. In der Kenntnisnahme des desolaten Zustandes der Politischen Bildung haben in jüngerer Zeit zahlreiche ausserschulische Akteure ihre Aktivitäten im

Feld verstärkt und mit der Entwicklung und Bereitstellungen von Bildungsangeboten begonnen. Auch in dieser Gruppe ist eine Diskussion und Reflexion von Konzepten Politischer Bildung notwendig.

In den letzten Jahren hat sich in der schweizerischen Diskussion folgender «Oberflächenkonsens» heraukristallisiert: «Politische Bildung hat zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Rolle als aktive Staatsbürgerinnen und Staatsbürger wahrzunehmen. Sie solle weder ausschliesslich kognitiv bzw. Wissen vermittelnd noch ausschliesslich handlungsorientiert gestaltet sein. Politische Bildung sei demnach nicht nur als Fach, sondern auch als Unterrichtsprinzip zu konzipieren. Sie habe sich nicht nur auf ein enges Verständnis von Politik und Staat zu beschränken, sondern solle ebenfalls wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge beleuchten» (vgl. Gollob et al. 2007). Die konzeptuellen Schwächen dieses Oberflächenkonsenses liegen in der verengten Sichtweise der aktiven Staatsbürgerschaft sowie einer ungenauen Bestimmung des Politischen. Bedacht werden muss, dass ein beträchtlicher Anteil der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz mit 18 Jahren nicht automatisch die Schweizer Staatsbürgerschaft erhalten wird. Des Weiteren ist gerade im Zeitalter von «social media» die Vorbereitung für zivilgesellschaftliches Handeln ein dringliches Bildungsziel. Für die (schulische) Politische Bildung ist folglich ein breiteres Bildungskonzept zu bevorzugen, wie es z.B. die GPJE formulierte: «In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu schaffenden Demokratiefähigkeit junger Menschen. (...) Politische Mündigkeit ist aus der Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, sie ist aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung» (GPJE, 2004, S. 9).

In dieser Bestimmung geht es um die Befähigung zur öffentlichen Teilhabe im weitesten Sinne, um die Befähigung zur Orientierung und Urteilsbildung in gesellschaftlichen Fragen sowie um die Pflege und Weiterentwicklung der politischen Kultur und des politischen Systems. Darüber hinaus stützt sich die GPJE-Expertise auf einen umfassenden Politikbegriff,

der sich «auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens» bezieht. In diesem Fall können gemäss Sander (2009a) «fast alle sozialen Situationen Gegenstand politischer Bildung werden, unter der Voraussetzung, dass in ihnen Probleme des Zusammenlebens zum Ausdruck kommen, die zumindest von relevanten Gruppen der Gesellschaft als politisch regelungsbedürftig definiert werden. Das kann beispielsweise Kopftücher, Kinderbetreuung, Verbreitung von Texten, Bildern und Musik im Internet oder bestimmte Formen von Jugendkultur betreffen – aber immer unter der Perspektive, welche politischen Positionen, Handlungen oder Entscheidungsalternativen hierbei jeweils zum Ausdruck kommen (...).».

Ziel der Politischen Bildung sollte es demnach sein, Wissen zu vermitteln, «von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren» (GPJE, 2004). Es geht also weniger um die Vermittlung von Einzelinformationen, als vielmehr um die Erarbeitung der inneren Logik von Institutionen, von Ordnungsmodellen und Denkweisen über gesellschaftliche (Aushandlungs-)Prozesse und der dazu getroffenen Regelungen einschliesslich der damit einhergehenden Kontroversen. Darüber hinaus sollen Heranwachsende in der Schule Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten begegnen, um in den entsprechenden Feldern Erfahrungen zu machen und Kompetenzen auszubilden u.a. im Umgang mit politischer Information (inklusive einer geschärften Aufmerksamkeit für einseitige Berichterstattung und Manipulationen), in der Erprobung des politischen Urteilens (Einordnen von politischen Ereignissen, Problemen und Entscheiden sowie sorgfältiges Abwägen von Sach- und Wertaspekten) und in der Ausübung politischen Handelns (Meinungsbildung, Interessenformulierung, Aushandlungsprozesse und Kompromissschliessung).

### **3. Aktuelle Brennpunkte der Unterrichtsentwicklung**

Lehrpläne und Kompetenzmodelle legen Zielvorstellungen schulischen Lernens fest. Die Vorstellung, Bildungsinstanzen hätten für eine durchgängig eingeführte, qualitätsvolle Politische Bildung in der Schule genug Vorkehrungen getroffen, wenn in Lehrplänen Aspekte politischen Lernens verankert werden, ist jedoch ein Trugschluss. Die inhaltliche und methodische Umsetzung im Unterricht steht in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson und kann durchaus variieren. Als vermittelnde Instanzen zwischen Lehrplan und Unterricht sind zudem die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen, die Unterrichtsentwicklung im Team sowie die materiellen Ressourcen

wie Schulbücher und Unterrichtsmaterialien in den Blick zu nehmen. Gegenwärtig gefordert sind Verantwortliche an den Pädagogischen Hochschulen, Schulbuchautorinnen und -autoren, Lehrerteams, einzelne Lehrpersonen und nicht zuletzt auch die Schülerinnen und Schüler selbst bei der Implementierung der Politischen Bildung in der Schule. Auf Ebene der Aus- und Weiterbildung der Lehrer ist eine Professionalisierung anzustreben. Für einen qualitätsvollen Unterricht sind Unterrichtsmaterialien mit konkreten Lernaufgaben und die Herausbildung einer fachspezifischen Diagnostik notwendig. Hinzu kommt die Ressource der Lernenden, die bei Unterrichtserprobungen und deren Evaluation nicht unterschätzt werden sollte. Schliesslich sind Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung durch Forschung zu begleiten, um Effizienz und Wirksamkeit einschätzen zu können.

Die involvierten Akteurinnen und Akteure sind derzeit vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt:

*a) Der zu vermittelnde Inhalt: Komplexität von Konzepten und keine endgültig «richtige» Antworten:* Politische Basiskonzepte, wie sie beispielsweise bei Sander beschrieben werden, sind in der Regel sehr komplex. Sie umfassen Vorstellungen, die sich auf Fragen beziehen wie sie nachfolgend abgebildet sind.

Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben? (Macht)

Wie entsteht Recht, und wie lässt sich das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit verstehen? (Recht)

Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Massstäben kann dies beurteilt werden? (Gemeinwohl)

Was kennzeichnet das Zusammenleben in modernen Gesellschaften sowie zwischen Gesellschaften in Europa und weltweit? (System)

Was unterscheidet menschliches Handeln im öffentlichen Leben vom privaten Bereich? (Öffentlichkeit)

Wie kann und soll der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden? (Knappheit)

vgl. Sander, Wolfgang (2009b, S. 58)

Zu vielen dieser Konzepte bringen Kinder und Jugendliche bereits lebensweltliche Vorstellungen und Präkonzepte mit in den Unterricht, die jedoch häufig noch wenig reflektiert sind und im Verlauf des Unterrichts fachlich angereichert und manchmal auch korrigiert werden müssen. Forschungsresultate zu den MINT-Fächern haben gezeigt, dass solche Konzeptwechsel oder -erweiterungen (*conceptual change*) im Unterricht voraussetzungsvoll sind und in der Regel

durch mehrere verschiedenartige Lerngelegenheiten angeregt werden müssen. Zusätzlich besteht in Politischer Bildung die Herausforderung, dass es zu relevanten gesellschaftlichen Fragestellungen häufig keine endgültig «richtige» Antwort gibt, sehr wohl aber wissenschaftliche Perspektiven, praktisch-politische Handhabungen und ethisch-moralische Leitlinien und Einstellungen. In diesem Spannungsfeld bewegt sich in der Politischen Bildung der Umgang mit Wissen.

*b) Anschluss an vorhandenes Wissen / Diagnostik:*

Durch die Kompetenzorientierung gewinnt die Diagnostik für den Unterricht an Bedeutung. Der Unterricht soll an vorhandenes Wissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anschliessen, wobei Fachkonzepte wie die obigen einen zentralen Referenzpunkt für die Diagnostik darstellen können: Lehrende müssen Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und verstehen lernen, um diese zu erweitern oder Fehlkonzepte korrigieren zu können. Dies ist nur möglich, wenn Lehrpersonen selber über ein tiefes Verständnis dieser Konzepte verfügen.

*c) Kein träges, nur für die innerschulische Leistungskontrolle angelerntes Wissen*

Ziel der Politischen Bildung soll es nicht sein, Wissen zu politischen Institutionen und Akteuren anzuhäufen, welches zwar einfach getestet, aber dann auch wieder bei Seite gelegt wird. Vielmehr geht es darum, Wissen zu generieren, das beim Handeln in politischen Situationen zielführend herangezogen werden kann. Die Forschung hat gezeigt, dass Wissen lange Zeit an den Kontext seines Erwerbs gebunden ist. Dies bedeutet, dass handlungsnahe Lernsettings und problemorientierte Lernaufgaben zu entwickeln sind, die Zeit und Raum bieten für die ausgewogene Informationsbeschaffung, die Herausarbeitung von Argumenten, das Diskutieren und Debattieren und die Reflexion gesellschaftlicher Werte. In den letzten Jahren sind eine Reihe von Unterrichtsmaterialien und Lernsettings für die Sekundarstufe I und II entwickelt worden, die diesem Anspruch entsprechen u.a. die Initiative «Jugend debattiert» oder die Unterrichtsmaterialien «Ja – nein – vielleicht», die zum Debattieren in der Klasse und über jugendnahe Themen mit verteilten Rollen anleiten (vgl. [www.politischerbildung.ch](http://www.politischerbildung.ch)).

*d) Genügend Unterrichtszeit und kumulatives Lernen:*

Die in den neuen Lehrplänen gewählte Lösung mit Politischer Bildung als fachlichem Themenbereich und überfachlichem Thema in verschiedenen Fächern stellt für die Unterrichtplanung und -durchführung eine besondere Herausforderung dar. So ist fraglich, ob beim üblichen schulischen Zeitdruck einem Themenbereich, dem keine verbindlichen Zeitgefässe zugeteilt sind, genügend Unterrichtszeit

zugestanden wird. Hinzu kommt, dass das Themen-spektrum des Politischen breit ist und insbesondere ein Unterricht, der den Aktualitätsbezug hoch gewichtet und sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert, Gefahr läuft, sich zu verzetteln. Aus lerntheoretischer Sicht muss hervorgehoben werden, dass von einer einmaligen Thematisierung im Unterricht noch keine allzu weitreichenden und längerfristigen Lerneffekte zu erwarten sind. Die Frage, wie nachhaltiges, kumulatives Lernen garantiert werden kann, stellt sich demzufolge mit grosser Dringlichkeit, die gerade bei einer Verteilung der Aufgabe auf verschiedene Fächer eine Absprache im Lehrerteam notwendig macht.

*e) Fächerübergreifender Unterricht: Verdeutlichung verschiedener fachlicher Perspektiven:*

Die im Lehrplan 21 explizit angedachte Überlegung, Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht beispielsweise mit Geschichte oder Geografie zu unterrichten, eröffnet Möglichkeiten. Allerdings besteht ein Bedarf an Klärung, was unter «fächerübergreifend» verstanden und in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden soll, ohne die geforderte Fachlichkeit einzuebnen. In einem vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Interventionsprojekt zur Politischen Bildung im fächerübergreifenden Unterricht auf der Sekundarstufe I mit Geschichte untersuchen wir gegenwärtig in einem ersten Schritt, wie Lehrpersonen die historische und die politische Perspektive im Unterricht umsetzen. In einem zweiten Schritt beabsichtigen wir, mit einem fachdidaktischen Coaching-Angebot die Unterrichtsentwicklung anzustossen und zusammen mit Lehrpersonen über praktikable Umsetzungen zu reflektieren (Schneider/Waldis, 2017).

*f) Gestaltung von Partizipationserfahrungen und deren Nutzung für das politische Lernen:*

In den letzten Jahren wurden vielerorts partizipatorische Schulstrukturen in der Form von Schülerparlament und Klassenrat eingerichtet. Schülerinnen und Schüler erhalten so Gelegenheit zu Aushandlung, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme bei der Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt. Allerdings hat die empirische Forschung gezeigt, dass solche lebensweltlichen Erfahrungen nicht automatisch in politische Partizipation münden (Reinhardt 2010). Es stellt sich somit die Frage, mit welchen Mitteln Partizipationserfahrungen in der Schule in die Befähigung zur Partizipation in der Öffentlichkeit überführt werden können. Empirische Ergebnisse zum Klassenrat in Deutschschweizer Schulen verweisen ausserdem darauf, dass Entscheidungen grossmehrheitlich von der Lehrperson vorgenommen werden. Dies ist selbst dann der Fall, wenn die Mehrheit der Klasse anderer Meinung war. Inwiefern das von den

Schülerinnen und Schüler subtil wahrgenommene Machtgefälle längerfristig die Teilnahmemotivation und Partizipationsbereitschaft dämpft, musste vorerst offen bleiben (Lötscher/Sperisen 2015).

*g) Konzepte der Politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft:*

Noch bestehen wenig konkrete Konzepte der Umsetzung der Politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft, wie beispielsweise der Einblick in den Tagungsband der GPJE der Jahrestagung 2015 zum entsprechenden Thema zeigt (Goll, Oberle & Rappenglück 2016). Klar ist, dass das Konzept der Staatsbürgerkunde als Vorbereitung für die Teilnahme am politischen System sich als ein zu enges Konzept erweist angesichts der hohen Anteile von Kindern ohne entsprechende Staatsbürgerschaft an

den Schulen. Wohlgemeinte Interventionen, welche auf Aspekte der Ungleichheitsbehandlung, Diskriminierungspraktiken und Rassismus aufmerksam zu machen versuchten, erzielten unbeabsichtigte Bumerangeffekte. Weiterentwicklungen u.a. auch in Zusammenarbeit mit der interkulturellen Pädagogik sind dringend notwendig.

Im Überblick über die hier zusammengetragenen Punkte zeigt sich, dass das schweizerische Bildungssystem und seine Akteure auf den verschiedensten Stufen gefordert sind. Wir müssen lernen, wie – durchaus mit begrenzten Ressourcen – Kinder und Jugendliche aller gesellschaftlichen Schichten auf politische Fragen neugierig gemacht werden können und der Aufbau von Wissen und die Entwicklung politischer Fähigkeiten angebahnt werden kann. ■

### Literatur

- Allenspach, D. (2014). Verständnisse deutschschweizer Lehrpersonen von Politischer Bildung: Annahmen und Befunde. In: D. Allenspach & B. Ziegler, B. (Hrsg.): *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung*, S. 14–36. Zürich/Chur: Rüegger.
- Biedermann, H., Oser F., Konstantinidou, L. & Widorski, D. (2010). Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E. (2005): «Cool, kompetent und kein bisschen weise?» – Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich: Rüegger.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2014): *Lehrplan 21*. Online im Internet. <http://konsultation.lehrplan.ch> (abgerufen am 18.6.2014).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/T.s.: Wochenschau.
- Goll, T., Oberle, M. & Rappenglück, S. (2016). Herausforderung Migration. Perspektiven der Politischen Bildung. Schwalbach/T.s.: Wochenschau.
- Gollob, R., Graf-Zumsteg, C., Bachmann, B., Gattiker, S. & Ziegler, B. (2007): *Politik und Demokratie – leben und lernen, Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung*. Bern: Schulverlag.
- Kühberger, Ch. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. 3. überarb. Auflage. Innsbruck: Studienverlag.
- Lötscher, A., Sperisen, V. (2015). «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» – Entscheidungen im Klassenrat. In: R. Mörgen, P. Rieker, A. Schnitzer, Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen, S. 83–104. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Biedermann, H. (Hrsg.) (2003): *Jugend ohne Politik – Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich zu 27 anderen Ländern*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht (RLP-ABU) (2006). <https://www.sbfli.dmin.ch/sbfli/de/ome/themen/berufsbildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung-in-der-beruflichen-grundbildung.html>
- Reinhardt, S. (2010). Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung. Ende einer Illusion und neue Fragen. Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? In Lange, D. / Himmelman, G., Demokratiedidaktik, S. 125–141. Wiesbaden, Springer.
- Ritzer, N. (2015). Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern: hep Verlag.
- Rothenbühler, M., Ehrler, F. & Kissau, K. (2012). CH@YOPART. Politische Partizipation junger Erwachsener in der Schweiz. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Sander, W. (2009a). Was ist Politische Bildung? Online-Eintrag auf bpib: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung?p=all>
- Sander W. (2009b). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 30 [onlineversion], S. 57–60.
- Schneider, C. & Waldis, M. (2017). Politische Bildung und Geschichte – zur Bedeutung der Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht. Paper präsentierte anlässlich der DGfE-Tagung «Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung. Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik». Frankfurt, 6.3.2017.
- Ziegler, B. (2014): Politische Bildung in der Schweiz. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung* (S. 552–559). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

## Politische Bildung im Schulunterricht: Partizipationsfördernd oder eher abschreckend?

Daniela Koller\*

Insbesondere vor und nach eidgenössischen Wahlen oder Abstimmungen wurde in den Medien wie auch seitens der Politik regelmässig die Politikmüdigkeit und das Desinteresse junger Erwachsener an politischen Vorgängen thematisiert (Affolter 2007; Longchamp 2010, 2011). Dabei stand oftmals nicht nur die tiefe Wahl- und Stimmteilnahme der jüngsten Schweizer Bürgerinnen und Bürger in der Kritik; vielmehr wurde diese wie auch das geringe politische Interesse mit der stiefmütterlich behandelten politischen Bildung im Rahmen der schulischen Grundbildung in Verbindung gebracht. So weisen denn auch zwei Studien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, kurz IEA, von 1999 und 2009 darauf hin, dass Schweizer Jugendliche im Alter zwischen 15 und 16 Jahren im internationalen Vergleich schlecht abschneiden, was das politische Wissen, aber auch damit verbundene Fertigkeiten anbelangt (Biedermann et al. 2010). Oser und Reichenbach (2000) fassen die Ergebnisse dieser Studien im Hinblick auf den Zustand politischer Bildung an Schweizer Schulen wie folgt zusammen: «eher unbefriedigend, eher oberflächlich, eher idealisierend, eher wenig partizipativ, und eher wenig kompetent» (Oser/Reichenbach 2000: 10). Angesichts dieser Beurteilung sowie der vergleichsweise tiefen Beteiligung junger Erwachsener an politischen Entscheidungsprozessen in Form von Abstimmungen und Wahlen, aber auch an weiteren Formen politischen Engagements (politische Freiwilligenarbeit, parteipolitische Mitwirkung usw.) stellt sich erstens die Frage, ob der politische Unterricht in der Schweiz tatsächlich von so schlechter Qualität ist. Und falls dem so ist, ob zweitens ein kausaler Zusammenhang zwischen fehlendem politischen Wissen bzw. fehlenden politischen Kompetenzen und der politischen Beteiligung bestehen könnte, das heißt ein Mangel an politischer Bildung das politische Desinteresse und fehlende Engagement erklären könnte. Die Behandlung dieser beiden Fragen steht entsprechend im Zentrum des vorliegenden Artikels. Zwar haben hinsichtlich erster Frage bereits verschiedene Studien auf den Ist-Zustand politischer Bildung in der Schweiz Bezug genommen und sind dabei grösstenteils zu einem ähnlichen Schluss gekommen wie die IEA-Studien (vgl. u.a. Oser/Reichenbach 2000; Quesel/Allenspach 2007; Reichbach 1999, 2000). Allerdings fehlt bisher eine umfassende Analyse des tatsächlich erteilten politischen Unterrichts, sprich es wurde bisher kaum untersucht, in welcher

Art und Weise politische Inhalte vermittelt werden (Koller 2017). Dieser Mangel an empirischen Informationen erschwert die Einschätzung, inwiefern politische Bildung an Schweizer Schulen überhaupt stattfindet und ob dieser Unterricht mit dem politischen Engagement in einem Zusammenhang steht. Bevor allerdings Fragen nach dem Umfang und der Wirkung politischer Bildung überhaupt beantwortet werden können, ist eine genauere Erläuterung des Konzepts politischer Bildung notwendig. Basierend auf den Begriffsbestimmungen und Analysen, welche ich im Rahmen meiner Doktorarbeit zum Thema Jugendpartizipation und politische Bildung in der Schweiz erarbeitet habe, soll im Folgenden zuerst die Begrifflichkeit der politischen Bildung näher definiert werden, um anschliessend das Augenmerk auf die politische Bildung, wie sie im Rahmen des Schulunterrichts tatsächlich vermittelt wird, richten zu können. In einem letzten Schritt wird kurz auf die Frage der Relation zwischen erteiltem politischen Unterricht und dem faktischen Partizipationsverhalten junger Erwachsener in der Schweiz eingegangen.

### 1. Konzept politischer Bildung

Immer wieder wird – wie erwähnt – seitens Politik, Medien oder der Wissenschaft der Begriff der politischen Bildung verwendet, allerdings oftmals ohne klare Definition, was denn überhaupt unter politischer Bildung verstanden wird. Wo die einen politische Bildung vor allem mit der Weitergabe von Faktenwissen gleichsetzen, erweitern andere diese Dimension um die Vermittlung und Einübung partizipativen Verhaltens und entsprechender Erfahrungen. Trotzdem geht aus dem Kontext und der Verwendung des Begriffs hervor, dass in der politischen Bildung die Befähigung der einzelnen Individuen zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern gesehen wird, wobei die Weitergabe der dafür not-

\* Bogenstrasse 15, 9000 St. Gallen.

E-mail: [daniela.koller@bluewin.ch](mailto:daniela.koller@bluewin.ch)



**Daniela Koller**, Dr. des. rer. soc. (ab April 2017: Dr. rer. soc.). Studium der Politikwissenschaft, der Wirtschafts- und Sozialgeschichte und der Geschichte der Neuzeit an der Universität Zürich, Doktorat und Assistenz am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bern (2011–2016). Forschungsinteressen: Politische Partizipation insbesondere junger Erwachsener, politische Bildung, Schweizer Politik, Genderunterschiede im Partizipationsverhalten.

wendigen Kenntnisse und Fertigkeiten primär im Rahmen des obligatorischen wie auch des nachführenden Unterrichts verortet wird. Dies liegt insofern nahe, als es sich bei der Schule um eine Institution handelt, deren Besuch für mehr oder weniger alle Kinder und Jugendlichen verbindlich ist – unabhängig vom jeweiligen sozialen Hintergrund (Beck 1977; Osterwalder 2000). Gleichzeitig durchlaufen junge Menschen während der obligatorischen Schulzeit viele wichtige Prozesse hinsichtlich der Entwicklung sozial (wie auch politisch) relevanter Verhaltensweisen und Erfahrungen (Geulen/Hurrelmann 1980).<sup>1</sup> Aufgrund dessen bezieht sich das Konzept der politischen Bildung auf die Vermittlung politischer Inhalte und Kompetenzen im Rahmen des schulischen Unterrichts. Der Schule wird dabei die Aufgabe übertragen, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Mitbürgerinnen und -bürgern zu erziehen, damit diese in der Lage sind, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben. Dies soll einerseits über den Erwerb politischen Wissens, der Entwicklung demokratischer Werte und für die Partizipation notwendiger Fertigkeiten geschehen. Andererseits soll sich der Fokus nicht lediglich auf politische Prozesse beschränken, sondern vielmehr wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge miteinbeziehen (Calderón-Grossenbacher 1998; GPJE 2004; Oser/Reichenbach 2000). Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) schlägt daher vor, für die politische Bildung einen umfassenden Politikbegriff heranzuziehen, der sich wie folgt zusammensetzt (GPJE 2004: 10–11):

- **Politik im engeren Sinn:** Hierunter wird Politik hauptsächlich als «ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen» (ebd.: 10) verstanden. In Bezug auf den politischen Unterricht können hierbei weiter drei Subdimensionen unterschieden werden, nämlich die klassische *Institutionenlehre*, bezogen auf die Funktion und Bedeutung verschiedener politischer Institutionen und Systeme, sowie Themen aus den Bereichen *Innenpolitik* (bspw. das Prinzip der Neutralität der Schweiz oder der Schweizer Föderalismus) und *Aussenpolitik* (z.B. internationale Organisationen oder die Beziehung zwischen verschiedenen Akteuren auf internationaler Ebene).
- **Wirtschaftliche Fragen und Probleme:** Hiermit soll vor allem auf die enge Interdependenz der

politischen und wirtschaftlichen Sphäre Bezug genommen werden, da sich die beiden Bereiche in vielen Fällen gegenseitig beeinflussen bzw. bedingen.

- **Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens:** Da die Gesellschaft sowohl Voraussetzung als auch Objekt politischen Handelns ist, wird die Thematisierung sozialer Spannungsfelder und Entwicklungen ebenfalls als zentraler Bestandteil politischer Bildung erachtet.
- **Rechtliche Fragen und Probleme:** Schliesslich stehen auch Recht und Politik in einem engen Verhältnis, insofern das Recht einerseits ein Ergebnis politischer Prozesse, andererseits aber auch die Voraussetzung politischen Handelns darstellt.

Als zentral erachtet es die GPJE, die Bereiche nicht für sich, sondern in ihrer wechselseitigen Dependenz zu behandeln – und zwar unter zusätzlicher Berücksichtigung aktueller Ereignisse und Entwicklungen, nationaler wie internationaler Zusammenhänge sowie Fragen nach dem Zusammenleben der Menschen in einer globalisierten, interdependenten Welt. Um politische Bildung in diesem Verständnis vermitteln zu können, sind nebst Kenntnissen über politische Institutionen und Vorgänge auch Fertigkeiten notwendig, welche die Beurteilung politischer Prozesse und Geschehnisse wie auch die Diskussion über Ereignisse, Entwicklungen und kontroverse Fragestellungen erlauben.

Um politische Bildung empirisch zu analysieren, bietet sich – basierend auf der Konzeptualisierung der GPJE – eine Unterteilung in primär zwei Dimensionen an, nämlich die Vermittlung von Kenntnissen und die Einübung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kompetenzen). Einerseits wird im faktischen Wissen, also in Kenntnissen über politische Systeme und Institutionen eine wichtige Voraussetzung gesehen, um politische Prozesse und Entscheidungen überhaupt verstehen zu können. Oder wie Delli Carpini und Keeter (1996: 8) sich ausdrücken: “Political knowledge is to democratic politics what money is to economics: it is the currency of citizenship”. Andererseits sind für die tatsächliche Beteiligung am politischen Leben nicht nur das Wissen über Politik, sondern auch eine Reihe von Fertigkeiten notwendig. Darunter fallen vor allem Kompetenzen zur Beurteilung politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher wie auch rechtlicher Prozesse und Debatten, zur Formulierung eigener Positionen, zu lösungsorientiertem Handeln sowie zur kritischen Hinterfragung und Entwicklung politischer Begriffe und Konzepte. Krammer (2008: 7–11) unterteilt diese Fertigkeiten in drei verschiedene Kompetenzbereiche:

<sup>1</sup> Dieser Sozialisationsprozess setzt sich dann im Erwachsenenalter fort, beispielsweise am Arbeitsplatz, im Engagement in Vereinen oder Organisationen oder ganz allgemein im sozialen Umgang. Folglich endet die Vermittlung politischer Bildung ebenfalls nicht mit dem Abschluss der Ausbildung, sondern währt lebenslang fort.

- **Urteilskompetenzen** umfassen Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Beurteilung politischer Entscheidungen, Fragen und Kontroversen auf eine unabhängige, vernünftige und themen- resp. werteorientierte Art.
- **Handlungskompetenzen** sind Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zur Formulierung der eigenen Position, zur Erfassung der Positionen anderer und zur Beteiligung an der Lösung politischer, sozialer und wirtschaftlicher Probleme unter Berücksichtigung der eigenen und der Bedürfnisse anderer.
- **Sachkompetenzen** beinhalten Skills, Fertigkeiten und die Bereitschaft zum Verständnis und zur Entwicklung politischer Begriffe, Kategorien und Konzepte auf eine kritische Art und Weise.

Diese beiden Dimensionen lassen sich darüber hinaus um eine weitere wichtige Komponente ergänzen, dem *politischen Interesse*. Gerade im Hinblick auf das politische Engagement herrscht in der Literatur denn auch Einigkeit über die zentrale Bedeutung des Interesses am Politischen (vgl. u.a. Verba et al. 1995, 2001).

Die genannten drei Dimensionen werden im Folgenden herangezogen, um eine Übersicht über den tatsächlich erteilten politischen Unterricht in der Schweiz zu präsentieren.

## 2. Politischer Unterricht auf Sekundarstufe II

Wie bereits angetont, wurden und werden in der Schweiz immer wieder Stimmen laut, welche den Mangel an politischer (Schul-)Bildung beanstanden. Dies zieht die Frage nach sich, wie es denn tatsächlich um die Vermittlung politischer Inhalte an Schweizer Schulen steht. Um eine zumindest annähernde Antwort auf die Frage geben zu können, ob und wie das übergeordnete Ziel der politischen Bildung, junge Menschen zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern zu erziehen, im Unterricht umgesetzt wird, habe ich im Rahmen meiner Dissertation eine empirische Analyse politischer Bildung, wie sie gemäss den jeweiligen Lehrplänen unterrichtet werden sollte, durchgeführt (Koller 2017). Ich habe mich dabei auf die Sekundarstufe II – genauer Gymnasien und Berufsfachschulen – beschränkt; dies einerseits aus Gründen der Durchführbarkeit, andererseits, weil in diesem Lebensabschnitt der Adoleszenten die intensivste Phase politischer Sozialisation liegt, unter anderem auch aufgrund der stetig zunehmenden Erfahrungen im Umgang mit politischen Prozessen und Ereignissen sowie Möglichkeiten politischer Partizipation – allen voran natürlich die Erlangung des Stimm- und Wahlrechtsalters (vgl. Koller 2017: 65). Basierend auf obiger Konzeptualisierung politischer

Bildung als dreidimensionales Konstrukt wurden dabei die einzelnen kantonalen oder Schullehrpläne derjenigen Fächer, welche politische Bildung primär integrieren<sup>2</sup>, untersucht. Zwar garantieren die Vorgaben in den offiziellen Lehrplänen noch keine tatsächliche Umsetzung in den Unterricht – diese hängt primär von der jeweiligen Lehrperson ab, doch als verbindliche Instrumente zur Regelung und Koordination des Unterrichts, die für alle Lehrpersonen gleichermaßen gelten, bieten sie einen guten Überblick über die zu vermittelnden Inhalte der jeweiligen Fächer.

Primär deuten die Befunde der Lehrplananalyse einerseits auf grosse Unterschiede hinsichtlich des Einbezug politischer Bildung hin, und zwar sowohl über die verschiedenen Schultypen und Kantone hinweg als auch innerhalb derselben (vgl. Koller 2017). Allerdings sind auch gewisse Tendenzen auszumachen. So werden die Vermittlung von Faktenwissen und die Bestrebung, politisches Interesse zu wecken, in den Deutschschweizer Lehrplänen insgesamt etwas stärker gewichtet als in den lateinsprachigen Dokumenten; in Bezug auf die Einübung politischer Fertigkeiten zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Bild. Eine Erklärung für diesen unterschiedlichen Fokus in den Sprachregionen ist schwierig auszumachen, wäre doch aufgrund der stärker partizipativ ausgerichteten, sprich direktdemokratischen politischen Systeme der Deutschschweizer Kantone und der vermehrt repräsentativ geprägten Westschweizer Systeme eher das Gegenteil zu erwarten (vgl. bspw. Wernli 2001). Auch wenn in keinem der in die Untersuchung einbezogenen Schultypen gemäss Lehrplänen überdurchschnittlich viele Themen resp. Fertigkeiten behandelt werden, liegt der Fokus an Gymnasien und Berufsfachschulen mit Berufsmaturität am stärksten auf der Vermittlung von Sachkompetenzen, wohingegen der politische Unterricht im Bereich der kaufmännischen Grundbildung und des Detailhandels fast durchwegs eine marginale Position einnimmt. Andererseits weisen die Befunde aber auch darauf hin, dass die Befürchtungen einer grundsätzlichen Vernachlässigung politischer Bildung im Rahmen des schulischen Unterrichts nicht bestätigt werden können. So wird in über vier Fünfteln aller analysierten Lehrpläne ein zentrales Ziel hinsichtlich der politischen Bildung genannt. Eine solche Zielformulierung wäre beispielweise: «Die politische Bildung als Teil des Geschichtsunterrichts vermittelt politisches Grundwissen und fördert dadurch das Interesse an

<sup>2</sup> Im Falle allgemeinbildender Schulen sowie der Berufsfachschulen mit Berufsmaturität (BM) handelt es sich dabei um das Fach «Geschichte» oder «Geschichte und Politik», wohingegen an Berufsfachschulen ohne BM politische Bildung vorwiegend im Teilstoff «Gesellschaft» unterrichtet wird.

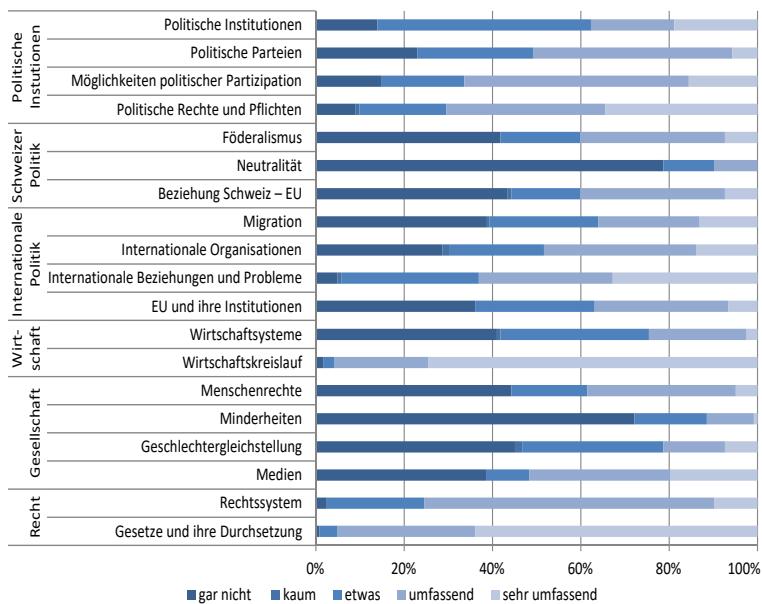


Abbildung 1. Einzelne Bereiche der Dimension Kenntnisse

politischen Fragen sowie die Fähigkeit zur Meinungsbildung und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an politischen Vorgängen der Gegenwart» (Kantonaler Lehrplan Bern für den gymnasialen Bildungsgang). Die nachfolgenden Abbildungen geben einen Überblick über die Erwähnung der unterschiedlichen Dimensionen und Subdimensionen politischer Bildung in den Lehrplänen.<sup>3</sup>

Ein Blick auf Abb. 1 zeigt, dass viele Wissensaspekte mindestens indirekt in etwa zwei Dritteln aller Lehrpläne Erwähnung finden. Insbesondere Themen wie der Wirtschaftskreislauf sowie der Aufbau und die Funktionsweise des Rechtssystems fliessen in fast alle Lehrpläne mit ein. Auch die Behandlung politischer Institutionen und Akteure sowie der dazugehörigen politischen Rechte und Pflichten nimmt in einem Grossteil der Lehrpläne eine mehr oder weniger zentrale Stellung ein. Demgegenüber gibt es aber auch Bereiche, die eher stiefmütterlich behandelt werden – so etwa die Themen Neutralität oder Minderheiten. Alle übrigen hier präsentierten Themenbereiche werden in etwas mehr als der Hälfte aller untersuchten Dokumente zumindest ansatzweise einbezogen. Was die Vermittlung von Fertigkeiten und das Wecken politischen Interesses anbelangt, zeigt sich ein

ähnliches Bild. Auch hier werden viele der Kompetenzen in der Mehrheit der Lehrpläne mindestens angeschnitten oder – in drei Fällen – sogar in fast allen Dokumenten mehr oder weniger ausführlich angesprochen. Bei letzteren handelt es sich erstens um die Vermittlung von Haltungen, welche einer offenen, demokratischen Gesellschaft entsprechen, zweitens um die Fähigkeit zur Analyse wirtschaftlicher Zusammenhänge und drittens um den Einbezug aktueller Ereignisse im In- und Ausland. Nur am Rande Eingang in die Lehrpläne finden hingegen die Dimension «Interesse wecken» und Hinweise auf die Möglichkeit der aktiven Partizipation im Rahmen der Schule, beispielweise über Klassenräte, der Mitsprache hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts oder schulpolitischer Entscheidungen. Zusammen mit den weiter oben beschriebenen Ergebnissen der Analyse, dass die meisten Lehrpläne ihren Fokus auf einige, selten aber auf alle Themenbereiche legen, zeigt sich ein nicht ganz so düsteres Bild, wie oftmals in den Medien gemalt. Immerhin über die Hälfte der analysierten Dokumente beziehen viele Wissensaspekte und Fertigkeiten mit ein. Allerdings finden einige wichtige Bestandteile einer umfassenden politischen Bildung im Grossteil der offiziellen Vorgaben kaum Beachtung. Dies gilt insbesondere für die Dimension «Interesse wecken», welche – so die Erkenntnisse sowohl erziehungswissenschaftlicher, psychologischer als auch politikwissenschaftlicher Forschung – eine wichtige Rolle spielt, einerseits im Hinblick auf den Lernerfolg, andererseits auf das tatsächliche politische Engagement.

### 3. Auswirkungen politischer Bildung auf das politische Partizipationsverhalten junger Erwachsener

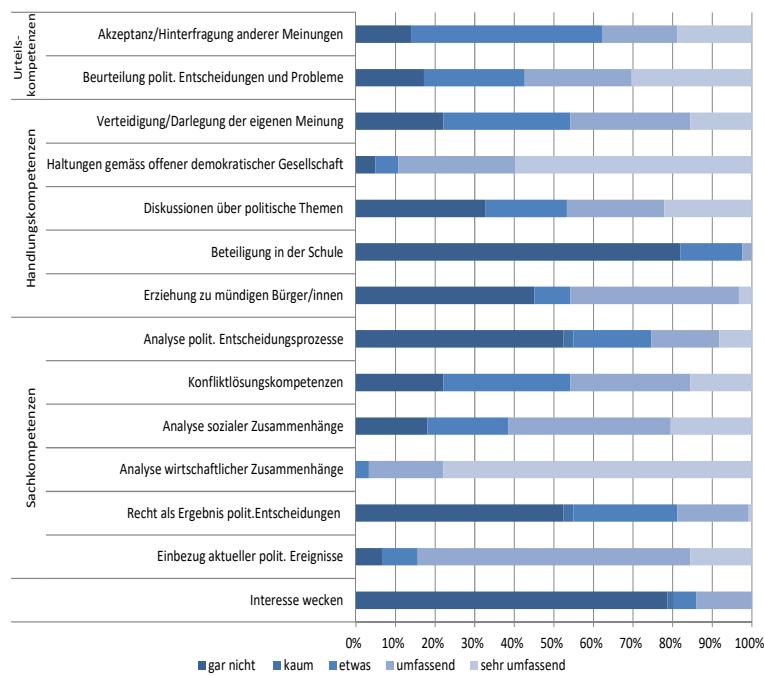
Viele Studien haben die zentrale Bedeutung der Schule im politischen Sozialisationsprozess hervorgehoben (u.a. Merelman 1972; Niemi/Hepburn 1995), insbesondere da es sich dabei um eine obligatorisch zu besuchende Institution handelt, welche Kinder und Jugendliche mehr oder weniger unabhängig vom sozialen Hintergrund prägt (Beck 1977; Osterwalder 2000). Gleichzeitig stellt der Klassenraum ein Ort dar, in welchem ein Austausch zwischen Individuen unterschiedlichen Hintergrunds und teilweise divergierender Meinungen stattfindet. Nicht nur die Vermittlung von Fertigkeiten und Faktenwissen, sondern vielmehr auch die Art und Weise, wie im Klassenzimmer Ansichten präsentiert und diskutiert werden, können die Jugendlichen für ihr weiteres Engagement ganz zentral beeinflussen (u.a. Niemi/Junn 1998; Torney-Purta 2002). Entsprechend kann angenommen werden, dass sich die politische Bildung, wie sie im Unterricht erteilt wird, nicht nur auf das politische Wissen und die Fertigkeiten, son-

<sup>3</sup> Um ein möglichst detailliertes Bild darüber zu erhalten, ob und wie die verschiedenen Bereiche in den politischen Unterricht einfließen (sollen), wird zwischen fünf Abstufungen unterschieden: (1) gar nicht behandelt, sprich dieser Themenbereich wird im Lehrplan nicht erwähnt, (2) kaum behandelt, d.h. der Aspekt wird lediglich indirekt erwähnt, (3) etwas behandelt, d.h. das Thema wird entweder als Begriff einbezogen, (4) umfassend behandelt, sprich der Bereich wird genauer umschrieben oder mehrmals erwähnt, (5) sehr umfassend behandelt, d.h. es wird mehrfach in umfassender Art und Weise auf den Aspekt Bezug genommen.

dern auch ganz konkret auf das politische Verhalten der Jugendlichen auswirkt. Wobei eine stärkere, umfassendere Auseinandersetzung mit politischen Themen sowie die vermehrte Einübung von für die Partizipation notweniger Fähigkeiten tendenziell mit vermehrtem politischem Engagement in Verbindung gesetzt werden.

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich untersucht, inwiefern der politische Unterricht, wie er gemäss den Lehrplänen an Gymnasien und Berufsfachschulen untersucht werden sollte, das politische Engagement junger Erwachsener in der Schweiz beeinflusst. Um ein möglichst umfassendes, breites Bild möglicher Beziehungen zwischen politischer Bildung und Partizipation zu erhalten, wurden sechs verschiedene Partizipationsformen mit in die Untersuchung einbezogen: (1) die klassisch «konventionelle» Partizipation – Wählen und Abstimmen, (2) die mit dem direktdemokratischen politischen System der Schweiz in Verbindung stehenden Beteiligungsformen wie das Unterschreiben von Referenden sprich Initiativen oder das eigenhändige Sammeln von Unterschriften, (3) stärker auf Protestaktivitäten bezogene Formen der Beteiligung – Teilnahme an Demonstrationen oder das Tragen politischer Botschaften, (4) Aktivitäten, welche Jugendliche in direkten Kontakt mit gewählten Politikerinnen und Politikern bringen – Kontaktierung von Politikern, Besuch von Veranstaltungen etc., (5) der politische Konsum sprich der bewusste Kauf oder Verzicht auf Produkte oder Dienstleistungen aus politischen oder ethischen Gründen sowie (6) verschiedene politische Beteiligungsformen via Internet – Weiterleiten von politischen Botschaften per Email oder der Beitritt zu politisch motivierten Gruppen in sozialen Netzwerken.

Die Ergebnisse der Analysen zum Effekt des politischen Unterrichts widerspiegeln mehr oder weniger frühere Erkenntnisse (vgl. bspw. Langton/Jennings 1969 oder Quintelier 2010). Es finden sich zwar einige Hinweise auf den positiven Einfluss politischer Bildung auf die Beteiligung an konventionellen wie unkonventionellen Partizipationsformen, allerdings erweisen sich die Zusammenhänge als äusserst gering. Eine Erklärung für diese Ergebnisse könnte darin liegen, dass viele Lehrpläne ihren Fokus entweder auf die Weitergabe von politischem Wissen oder aber dem Einüben politischer Fertigkeiten legen bzw. die eine Dimension auf Kosten der anderen stärker gewichten. Politikwissenschaftliche Erkenntnisse zum politischen Partizipationsverhalten legen aber nahe, dass vielmehr die Kombination der unterschiedlichen Dimensionen für eine tatsächliche Partizipation am politischen Leben Voraussetzung ist.



**Abbildung 2. Einzelne Bereiche der Dimension Kenntnisse Fertigkeiten und Interesse wecken**

Allerdings lässt sich feststellen, dass die Wirkungsweise politischer Bildung je nach sozialem oder sozio-demografischem Hintergrund oder dem politischen Engagement unterschiedlich sein kann. Dies deutet darauf hin, dass sich die Vermittlung politischer Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen des Schulunterrichts *indirekt* auf die Partizipationsbereitschaft junger Erwachsener auswirkt. So zeigt sich, dass etwa die Vermittlung politischer Bildung die Geschlechterunterschiede in der Partizipationsbereitschaft verringern. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit der politischen Beteiligung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, wobei vor allem die Dimension *Interesse wecken* einen stärker positiven Effekt auf Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund hat. Eine ebenfalls leicht ausgleichende Wirkung politischer Bildung zeigt sich in Bezug auf den soziökonomischen Hintergrund, insofern die Bereitschaft zum politischen Engagement bei Jugendlichen aus sozioökonomisch eher schlechter gestelltem Elternhaus vom politischen Unterricht stärker geweckt wird als bei den übrigen Schülerinnen und Schülern. Schliesslich kann festgestellt werden, dass sich bei politisch eher desinteressierten jungen Menschen die Fokussierung des Unterrichts auf das Wecken des politischen Interesses tatsächlich auch positiv auf deren Partizipationsbereitschaft auswirkt.

Zusammengekommen deuten die Erkenntnisse trotz teilweise fehlender statistischer Zusammenhänge auf die Bedeutung der *politischen Bildung als ausgleichendes Moment* im Hinblick auf das tatsächliche

politische Partizipationsverhalten hin. Wie die Lehrplananalyse zudem zeigt, wird dem politischen Unterricht – zumindest auf Sekundarstufe II – durchaus grossen Stellenwert gezollt, wenn auch oftmals eine der Dimensionen zuungunsten der anderen stärker gewichtet wird. Vieles spräche angesichts dessen für die Einführung von Mindeststandards, die gewährleisten, dass sowohl politische Kenntnisse und Fer-

tigkeiten als auch das Wecken politischen Interesses zumindest zu einem gewissen Teil im Unterricht behandelt würden. Dies würde zudem sicherstellen, dass nicht nur in ausgewählten Schulen, sondern schweizweit über alle Schultypen, Kantone respektive Schulen hinweg Partizipationsunterschiede über die Vermittlung politischer Bildung ausgeglichen werden könnten. ■

## Bibliografi

- Affolter, M. (2007): Gegen «Tiefstand» des politischen Interesses. *Neue Zürcher Zeitung*, 107, 10.05.2007: 16.
- Beck, Paul A. (1977): The role of agents in political socialization. In: Renshon, Stanley A. (Hg.): *Handbook of Political Socialization Theory and Research*. New York: The Free Press: 115–142.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konsantinidou, Liana/Widorski, Dagmar (2010): *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Freiburg. Online unter: [www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf) [Letzter Zugriff: 20.09.2011].
- Calderón-Grossenbacher, Ruth (1998): *Politische Bildung in der Schweiz. Analyse des Lehrplans auf Sekundarstufe I im Kanton Bern*. Lizziatsarbeit. Universität Freiburg.
- Delli Carpini, Michael X./Keeter, Scott (1996): *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* 5. Weinheim: Beltz: 51–67.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Koller, Daniela (2017): Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz. Dissertation. Universität Bern.
- Krammer, Reinhard (2008): *Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Innsbruck, Bozen, Wien: Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29.
- Langton, Kenneth P./Jennings, M. Kent (1968): Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review* 62(3): 852–867.
- Longchamp, Claude (2010): *Stimmbeteiligung der Jungen sinkt*. Online unter: <http://www.gfsbern.ch/Blog/tabid/93/entryid/207/Stimmbeteiligung-der-Jungen-sinkt.aspx> [Letzter Zugriff: 24.01.2013].
- Longchamp, Claude (2011): *Als ob besonders junge Frauen nicht wählen wollten*. Online unter: <http://www.zoonpoliticon.ch/blog/15257/als-ob-besonders-junge-frauen-nicht-wählen-wollten> [Letzter Zugriff: 03.01.2012].
- Merelman, Richard M. (1972): The Adolescence of Political Socialization. *Sociology of Education* 45(2): 134–166.
- Niemi, Richard G./Junn, Jane (1998): *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Niemi, Richard G./Hepburn, Mary A./Chapman, Chris (2000): Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political Behavior* 22(1): 45–69.
- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (2000): *Politische Bildung in der Schweiz*. Herausgegeben von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK.
- Osterwalder, Fritz (2000): Öffentliche Schule und Demokratie. Ein für den schweizerischen Liberalismus grundlegendes Verhältnis. In: Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg: Universitätsverlag: 57–78.
- Quesel, Carsten/Allenspach, Dominik (2007): *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule*. Online unter: [http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb\\_quesel-allenspach\\_2007](http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb_quesel-allenspach_2007) [Letzter Zugriff: 18.06.2010].
- Quintelier, Ellen (2010): The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education* 25(2): 137–154.
- Reichenbach, Roland (1999): Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland. In: Torney-Purta, Judith/Schwille, Johne/Amadeo, Jo-Ann (Hg.): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement: 557–581.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg: Universitätsverlag: 118–130.
- Torney-Purta, Judith (2002): The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6: 202–211.

Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (1995): Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review* 89(2): 271–294.

Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (2001): *Voice and Equality: Civic Voluntarism and American Politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wernli, Boris (2001): Contraintes institutionnelles, influences contextuelles et participation aux élections fédérales en Suisse. Bern: Haupt: 105–122.

Stellenausschreibung - Poste à pourvoir



## Professor of Genome Biology

The Department of Biology ([www.biol.ethz.ch](http://www.biol.ethz.ch)) at ETH Zurich invites applications for the above-mentioned position. The successful applicant will lead a world class programme in the field of genome biology, including but not limited to the analysis of functional relationships between genomic variability and complex disease phenotypes in humans and mouse model systems by applying modern and innovative mouse genomic, computational and phenotyping technologies as well as high-throughput techniques in biochemistry, molecular and cell biology. The investigations should aim to decipher molecular disease mechanisms and advance our fundamental knowledge in areas such as cancer, stem cell biology, metabolism and inflammation.

The new professor will engage and contribute to teaching of this key aspect of life/health sciences in 'Biology', 'Health Sciences and Technology' and the new 'Medicine BSc' curricula. Undergraduate level courses are taught in German or English and graduate level courses in English. Applicants must have demonstrated excellent qualifications in education and research, and should embrace and reflect diversity in the broadest sense.

Please apply online at: [www.facultyaffairs.ethz.ch](http://www.facultyaffairs.ethz.ch)

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications, a statement of future research and teaching interests and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella. The closing date for applications is 30 April 2017. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply.

## 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 zunicht 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](mailto: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](mailto: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 Landeszenträlen 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 Rütlischwur und die kriegerischen Heldenataken 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 geringerem 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 Kantongrenzen 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 verharrt 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 ausgeschildert, 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 überverbändlichen 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.<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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 umstritten. 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). Gleches 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. Pendants zu den deutschen Bildungszentralen kennt man in der Schweiz nicht. Ebenso gibt es keinen Dachverband, der die zivilgesellschaftlichen Anbeiterinnen 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 Volkschulen von 2006 kommt zum Schluss, dass die «mythischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts, die eine Kontinuitätslinie vom vermeintlichen Rütlischwur 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 unverständlich, 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 Bildungsoffensiven 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 Weisseno (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](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 Zwölftes 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.

## Erziehung zu politischer Partizipation: Ein unmögliches Unterfangen?

**Horst Biedermann\* und Fritz Oser\*\***

Rufe nach mehr politischer Partizipation nehmen oft eine fast seltsame Gestalt an. Vermutlich basieren sie auf dem Glauben und der Hoffnung, dass durch Beteiligung die politischen Entscheidungen eines Landes an Qualität gewinnen (was keinesfalls stimmen muss, wenn man sich vor Augen führt, dass politische Geschäfte hoch komplex sind und abgewogene Entscheidungen eines umfassenden Wissens bedürfen, das sich in der Breite der Geschäfte nur wenige aneignen können), dass es dadurch mehr Parteizulauf gäbe (was ebenfalls nicht stimmen muss, da politisches Engagement keineswegs mit der Zustimmung konventioneller Politik in Beziehung stehen muss), und dass politische Bildung intensiviert würde (was in der Tat als Bildungsabsicht zu unterstützen ist, nicht aber als politische Intention). Massnahmen,

die mit der Stärkung der politischen Partizipation vorgeschlagen und teilweise auch initiiert wurden, zeigen sich dementsprechend bis anhin noch wenig wirkungsvoll: So hat beispielsweise die Herabsetzung des Stimmrechtsalters auf 16 Jahre zu keiner breiteren politischen Partizipation geführt, wie Evaluierungen aufzuzeigen vermögen (vgl. z.B. [www.waehlen-ab16-bw.de/proundcontra.html](http://www.waehlen-ab16-bw.de/proundcontra.html)); mit der Einrichtung von Kinder- und Jugendparlamenten konnten sicherlich interessante Erfahrungsräume geschaffen werden, diese sind jedoch nur für einen sehr kleinen Teil von jungen Menschen zugänglich – und dabei insbesondere solchen, die politische Partizipation auch durch das Elternhaus vorgelebt erfahren; mehr mediale Präsenz des Politischen wurde und wird gefordert, was aber angesichts der jüngsten Diskussionen um die Rolle bzw. Steuerung der Medien im Bereich der Politik («Lügenpresse») als ein eher problematischer Weg erscheint, infolgedessen (junge) Menschen auch zunehmend das Vertrauen in diese Institution zu verlieren scheinen usw.

\* Pädagogische Hochschule St.Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen.

E-mail: [horst.biedermann@phsg.ch](mailto:horst.biedermann@phsg.ch)  
[www.phsg.ch](http://www.phsg.ch)



**Horst Biedermann**, Dr. phil. I, PD, seit 2016 Rektor der Pädagogischen Hochschule St.Gallen; Studium der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Allgemeinen und Angewandten Psychologie sowie der Kommunikationswissenschaften an der Universität Fribourg 1999, Höheres Lehramt an der Universität Fribourg 2001, Promotion in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie an der Universität Fribourg 2006, Habilitation in Erziehungswissenschaften und Pädagogischer Psychologie an der Universität Fribourg 2011, Forschungsaufenthalte an der Stanford University, der Arizona State University und am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin im Rahmen von zwei Stipendien des Schweizer Nationalfonds (2003–2004 und 2007–2009), Professor für Schulpädagogik und Gründungsdirektor des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Europa-Universität Flensburg (2011–2014), Professor für empirische Bildungswissenschaften an der School of Education der Paris-Lodron-Universität Salzburg (2014–2016).

\*\* Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg.

E-mail: [fritz.oser@unifr.ch](mailto:fritz.oser@unifr.ch)  
[www.unifr.ch/pedg/](http://www.unifr.ch/pedg/)



**Fritz Oser**, Dr. phil., Prof. Dr. h.c. mult., em. Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg. Arbeitsschwerpunkte: Large-Scale Studien zur politischen Bildung (CivEd und ICCS), und zur Qualität des Lehrerberufs (TEDs-M), Ethos der Lehrkraft, Negatives Wissen und Lernen aus Fehlern, Scheitern und Recovery bei jungen Unternehmern und Unternehmerinnen, Entwicklung des moralischen, des politischen und des religiösen Denkens. Ehrendoktorate der Universitäten Mainz und Helsinki. 2013 erhielt er den Life-Oeuvre-Award der Europäischen Association for Research in Learning and Instruction (EARLI).

Partizipation ist aber auch allgemein ein inflationär verwendeter Begriff, der ein ganzes Bündel an Verständnissen abdeckt, wie mit Meyer (2003) festgehalten werden kann. In etymologischer Betrachtung setzt sich Partizipation aus den lateinischen Begriffen *pars* bzw. *partis* (Teil) und *carpere* (nehmen oder fassen) zusammen. In einer grundsätzlichen Bedeutung kann Partizipation also als Teilnahme oder Beteiligung verstanden werden. Darauf bezogene Anwendungen und Konkretisierungen in der Praxis nehmen dann aber ganz unterschiedliche Formen an – von einer Art Anhörung bis hin zu Selbstbestimmung. All diesen Verwendungen des Begriffs gemeinsam ist jedoch die positive Konnotation des damit einhergehenden Partizipationsverständnisses. So werden beispielsweise nicht nur die Einsatzbereitschaft und die Verantwortung in direkte Beziehung zur Partizipation gesetzt, sondern es werden auch Zusammenhänge mit der Würde und Freiheit der Menschen vermutet. Zudem besteht die Erwartung, dass durch Partizipation eine höhere Identifikation mit Institutionen und Systemen entsteht, in welchen man lernt, arbeitet oder sich auch anderweitig engagiert. Dadurch soll grösseres Interesse und grössere Hingabe in Bezug auf die zu erledigenden Aufgaben und auszufüllenden Funktionen entstehen – so die Vermutung und Hoffnung.

Im Bereich des Politischen erhält Partizipation nochmals eine andere Bedeutung. Denn, «was den Menschen zu einem politischen Wesen macht, ist seine Fähigkeit zu handeln; sie befähigt ihn, sich mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden, die ihm nie in den Sinn hätten kommen können, wäre ihm nicht diese Gabe zuteilgeworden: etwas Neues zu beginnen» (Arendt, 1970, S. 81). Dieses Votum ernst genommen weist es darauf hin, dass nur wenige partizipieren können. Denn es ist offensichtlich, dass in diesem Sinne nicht alle wirklich am politischen überregionalen und schon gar nicht am politischen nationalen Geschehen in gleicherweise teilnehmen sollen und wollen und können. Viele Bürgerinnen und Bürger partizipieren beispielsweise nur indirekt am politischen Tagsgeschehen – aufgrund von Empörung oder Themen, die interessieren und direkt betreffen, und gelegentlich – viele sogar nur sehr spärlich – anhand von Wahlen und/oder Abstimmungen. Partizipation ist hier – wenn man nach Milbrath (1977) nicht zu den «Gladiatoren» der politischen Arena gehört, sondern zu den «Zuschauenden» oder «Abwesenden» darin – ein abstraktes Gut, dessen Verantwortlichkeit sich auf eine kleine Machtzuschreibung wie beispielsweise die Abgabe einer Stimme unter vielen bezieht. Für diejenigen, die nicht parlamentarisch tätig sind, ist Partizipation im Sinne einer «Teilnahme» daher sehr vage.

Die normative Wendung des geschilderten Tatbestandes ist nicht klar. Soll man (erzieherisch gesehen) tatsächlich wünschen, dass sich Menschen politisch stärker engagieren bzw. dass sie mehr partizipieren? Gerade in der politischen Bildung findet sich die Forderung nach grösserem politischem Engagement häufig, welches insbesondere durch schulische Partizipationserfahrungen realisiert werden soll. Hinsichtlich der damit verbundenen Erwartungen halten Oser und Mitarbeitende fest: «In der politischen Bildung erwartet man von Partizipationsmodellen mehr politisches Interesse, mehr politischen Diskurs, mehr Mitmachen in Parteien, und mehr geschlossenen Kampf für die Umsetzung guter politischer Ideen, aber auch ein höheres politisches Selbstkonzept» (Oser et al. 2001, S. 6). Sind derartige Ideale tatsächlich anzustreben und realisierbar? Besteht diesbezüglich nicht ein Problem darin, dass politisches Denken, Urteilen und Handeln niemals neutral sein kann? Ist es nicht so, dass der Prozess der Vermittlung und Herausbildung derartigen Denkens, Urteilens und Handelns bei jungen Menschen in staatlichen Institutionen von politisch unterschiedlich gesinnten Gruppierungen kritisch verfolgt und bewertet wird mit Verweis auf die Gefahr politischer Indoktrination? Der Council

*of Europe* (1998) unterscheidet denn auch zwischen einer autonom denkenden und handelnden Person und deren Gegenteil – wobei Entwicklungen im Sinne des Zweiterwähnten gerade auch im Bereich der politischen Bildung zu verhindern seien. Dabei wird auch vom *Council of Europe* zum Ausdruck gebracht, dass mehr Partizipation politische Entfremdung abbaut, das politische Selbstvertrauen und die politische Selbstentfaltung fördere. Allgemein solle das Heranwachsen von teilnehmenden Bürgerinnen und Bürgern bürgerliche Tugenden fördern, insbesondere Toleranz, Offenheit, Kooperation und Respekt, wie weiter ausgeführt wird. Auch wenn die Zustimmung zu derartigen Forderungen und Hoffnungen breit ausfällt, so muss aus pädagogischer Sicht doch die Frage aufgeworfen werden, ob diese nicht vielmehr eine pädagogische Schwärmerei auf Ebene einer inhaltsübergreifenden allgemeinen Tugendverfallenheit darstellen.

## 1. Politische Entfremdung

Mit partizipativem Erfahrungslernen in der Schule soll insbesondere auch einer politischen Distanzierung bzw. Entfremdung entgegengewirkt werden – wie bereits zum Ausdruck gebracht wurde. Entfremdung ist im Gegensatz zu Partizipation ein negativ konnotierter Begriff. So spricht beispielsweise auch Sandel (2017) in seinem Buch «Moral und Politik», in welchem verschiedene politische Lebensbereiche unter dem normativen Anspruch eines «Moralisch-Seins» analysiert werden, von «ausgehöhltem öffentlichen Diskurs» (S. 8). Dazu hält Sandel fest: «Es ist die Leere der politischen Auseinandersetzung während der letzten Jahrzehnte, die der weitverbreiteten Unzufriedenheit zugrunde liegt, die wir in den meisten Demokratien beobachten. (...) Wir brauchen einen öffentlichen Diskurs, der moralisch aufgeladener ist als jener, der in der heutigen Politik vorherrscht» (S. 8f.). Es braucht also nicht nur mehr, sondern auch eine andere politische Orientierung.

Was konkret bedeutet nun vor diesem Hintergrund «politische Partizipation», woraus setzt sie sich zusammen, welches sind die Elemente ihres Erfolgs und was bedeutet dies im Hinblick auf die Erziehung junger Menschen zu mehr politischer Teilhabe?

## 2. «Wirkliche» Partizipation im Bereich des Politischen

Beginnen wir die Diskussion um «wirkliche» bzw. «wirksame» Partizipation mit einem Beispiel aus dem Bereich «Entrepreneurship». Nehmen wir an, zwei junge geschäftstüchtige Personen, eine Kauffrau und ein Mechatroniker, gründen eine kleine Firma. Sie planen gemeinsam die Geschäftsidee, klären gemeinsam das Alleinstellungsmerkmal, suchen gemeinsam

eine Finanzierung, organisieren gemeinsam das Marketing – kurz: treffen gemeinsam alle Entscheidungen. Jede dieser «partizipativ» getroffenen Entscheidungen führt zu einem positiven oder negativen Ergebnis. Und für diese Ergebnisse sind die beiden Partizipierenden vollumfänglich verantwortlich. Ihre Entscheidungen sind ökonomisch und moralisch in jeder Hinsicht und in jedem Detail funktional. – Gehen wir von diesem Beispiel über auf den Bereich des Politischen. Wie zeigen sich hier Entscheidungsprozesse und Verantwortungsübernahme aus der Sicht von Partizipierenden? In demokratisch geprägten Staaten und Gesellschaften wird in politikwissenschaftlichen Publikationen häufig und in Schriften zur politischen Bildung zumeist die Beteiligung der Vielzahl an Bürgerinnen und Bürgern zum Thema gemacht und als bedeutsam herausgestrichen. Das Gelingen einer Demokratie als Herrschaftsform lässt sich in der Tat mit der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger oder zumindest einer Mehrheit derselben in Beziehung setzen: «Zur Idee der Demokratie gehört ein ausreichendes Mass an institutionellen Partizipationschancen und an tatsächlicher Partizipation, also die Öffnung des politischen Entscheidungsprozesses zur Gesellschaft auf der Input-Seite der Entstehung und nicht allein in den Ergebnissen der Output-Seite des politischen Systems» (Meyer, 2009, S. 133). Die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung politischer Ideen werde grösser, die politische Sensibilität der Bürgerinnen und Bürger wachse und die politische Willensbildung werde breiter – so der Tenor, wenn Beteiligung gefordert wird.

Doch gibt es diese «wirkliche» Partizipation für Jugendliche und junge Erwachsene überhaupt? Orientiert man sich an den oben skizzierten Ausführungen, lautet die Antwort wohl Nein. Alle Aufrufe von Verantwortlichen in politischen Parteien, der Bildungspolitik und im Bereich der politischen Bildung, Situationen wirklicher Partizipation zu erhöhen, sind so gesehen vergeblich. *Denn Situationen, die Politisches beinhalten, sind partizipativ nicht funktional.*

Im Rahmen internationaler Vergleichsstudien (IEA-Studien CivEd und ICCS) zeigte sich, dass Schweizer Jugendliche im internationalen Vergleich deutlich weniger partizipieren und auch einen klar geringer ausgeprägten Partizipationswunsch haben als die Jugendlichen in den meisten der 32 anderen teilnehmenden Ländern. Ebenfalls sind die jungen Schweizerinnen und Schweizer viel kritischer eingestellt hinsichtlich der Sinnhaftigkeit schulischer Partizipation (vgl. Oser & Biedermann, 2003; Biedermann, Oser, Konstantinidou & Widorski, 2010). Angesichts dieser Resultate postulierten Bildungspolitikerinnen und -politiker – wie einleitend erwähnt, Jugendliche

seien (wieder) zu politischer Partizipation zu animieren, zu führen und zu erziehen. Aber politische Teilnahme ist unter den gegebenen Umständen nicht erziehbar, lässt sich so nicht bzw. kaum realisieren. Politische Partizipation gibt es nur als bekundetes Interesse an einem Thema oder als seltene Aktivität wie eine Demonstration oder einen Leserbrief oder als Teilnahme an Parteiversammlungen (wofür Jugendliche kaum zu begeistern sind, da sie sich in erster Linie für Inhalte und weniger für Parteipolitik interessieren).

Klar sollte geworden sein, dass der Partizipationsbegriff differenziert werden muss. Wir haben deshalb eine Hierarchie von Partizipationsintensitäten entwickelt. Die obersten Arten haben mit wirklicher Partizipation insofern zu tun, als dass ganz oder teilweise eine Sache selbst initiiert oder für eine Aufgabe Verantwortung übernommen wird. Weiter unten geht es um eine Teilnahme durch Zugehörigkeit, um Verantwortung für einen Auftrag, den man erhält oder um eine Mitgliedschaft etwa zur katholischen Kirche, zur sozialdemokratischen Partei oder freiwillig und unbezahlt zur Feuerwehr. Zuunterst steht so etwas wie Scheinpartizipation: Man hat einen Schweizerpass, dadurch partizipiert man; aber in Wirklichkeit tut man es nicht. – Wer von politischer Partizipation spricht, meint meistens eine der unteren Ebenen. Deshalb nützt auch Jammern auf hoher Ebene über mangelnde Partizipation von Jugendlichen nichts. So haben wir beispielsweise festgestellt, dass die obersten beiden Arten im Bereich des Politischen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaum zu finden sind – Ausnahmen stellen nur solche junge Menschen dar, die früh in eine politische Partei eintreten und dort auch Führungsrollen anstreben.

### **3. Gemeinwesenarbeit und Zivilgesellschaft**

Richten wir den Blick vom konventionell politischen Engagement auf die Bereiche des Gemeinwesens und der Zivilgesellschaft, so zeigen sich die Möglichkeiten zur Partizipation in anderem Licht. Das Erhellende hierbei ist das grosse soziale Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Vereinen, Gemeinden und Kirchen, nicht selten auch spezifisch im Sozial- und Armenwesen, durchaus auch immer wieder angestoßen in schulischen Kontexten wie Freikursen und After-School-Treffen, oft freiwillig geplant und gelegentlich auch spontan. Im anglophonen Raum werden solche Aktivitäten als «Community Work» bezeichnet. Diese stehen nach Youniss und Yates (1997) in Beziehung zu Aspekten wie grösserer Selbstwirksamkeit, höherer Anerkennung und stärkerer sozialer Identität sowie mit grössere Zufriedenheit, wie Seligman (2002) ergänzend nachzuweisen vermag. Solches Engagement ist somit (entwick-

lungs-)psychologisch auf individueller Ebene bedeutsam. Aber auch für eine Gesellschaft ist dieses wichtig, weil dadurch mit jeder Generation der soziale Reichtum des gesellschaftlichen Lebens auf der Ebene humaner Dynamik neu entstehen kann.

Diese Ergebnisse können nun jedoch nicht derart interpretiert werden, dass das Engagement in sozialen Feldern zugleich ein Engagement im Politischen impliziert. In den angesprochenen subtilen Arbeiten von Youniss und Yates (1997) zur Community-Work bzw. zum Community-Service wird zwar argumentiert, dass genau dies geschehen kann, aber die Ergebnisse geben diesbezüglich keine Auskünfte und liefern somit auch keine Anhaltspunkte. Die Autoren glauben belegen zu können, «*how community service can stimulate political moral-development*» (S. 1), diese Aussage bzw. Annahme wird dann aber nicht empirisch belegt. Vielmehr stellen sie fest, dass von 1006 Jugendlichen (15–24jährige) – von denen 96% sagen, sie würden alten Menschen in der Nachbarschaft helfen, und 95% darauf hinweisen, sie würden sich für Drogensüchtige einsetzen – nur 36% angeben, dass sie sich in einer politischen Kampagne engagieren würden. Es scheint also vielmehr so zu sein, dass sich die Autoren in erster Linie mit dem befassen, was als sogenannte «*Citoyenneté*» bezeichnet werden kann – mit dem Leben und dem Engagement von Personen in der Gesellschaft also, nicht aber mit «*Bourgeoisie*», wo es um die «*kalte*» Auseinandersetzung mit den Rechten und Pflichten des in einem politischen System lebenden Menschen geht: «*L'importance des mouvement sociaux tient à leur place dans la vie sociale. Ils ne sont pas seulement au centre ou au sommet de la société: leur présence ou leur absence détermine presque toutes les formes d'action sociale*» (Touraine, 1997, S. 157). In Bezug auf die Erziehungsbemühungen muss damit festgehalten werden, dass es a) (wohl) keinen Transfer des Sozialen auf das Politische gibt (worauf weiter unten noch eingegangen wird), und dass aber b) dieses Soziale, die Community Work, im Fokus der Bildung an sich wichtiger ist als das Politische.

Neben Community Work, die mehr auf die Lösung nahestehender sozialer Probleme ausgerichtet ist, gibt es eine andere Dimension des Politischen, die man nicht ausklammern darf: Das Wesen der sogenannten Zivilgesellschaft. Was ist damit gemeint? Könnte es sein, dass der erwartete Transfer vom sozialen Engagement zur Politik wenigstens über dieses Zwischenfeld spielt? Definitionen zeigen, dass das Konzept der Zivilgesellschaft verschiedene Dimensionen beinhaltet. So sagt etwa Meyer (2009,133ff.), dass neben den Größen Staat und Markt, welche die Macht steuern, die Zivilgesellschaft eine oft übersehene po-

litische Rolle spielt: «Sie kann soziale oder politische, kulturelle oder ökologische Probleme dadurch lösen, dass sie freiwilliges solidarisches Handeln der Bürgerinnen und Bürger zu gemeinwohlorientierten Zwecken organisiert. Sie kann zugleich auch als ein Forum oder eine Organisationsform wirksam werden, mit denen die Bürgerinnen und Bürger auf den Staat oder auf den Markt einwirken» (S. 138). Kriterien der Zivilgesellschaft sind Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Gemeinwohl; deren Ziele sind Selbsthilfe, Erzeugung von Solidarität und soziales Kapital, Bürgerlobby-Tätigkeit, politische Selbstregierung, politischer Dialog und politische Sozialisation. Demgegenüber werden die Schwächen darin gesehen, dass nur aktive und keine passiven Personen berücksichtigt werden, dass nur unzureichende demokratische Legitimation den Tragenden zugesprochen wird, dass alle Aktivitäten temporäre Beschränkung besitzen, und dass die Aktivitäten häufig versteckten privaten oder kommerziellen Zwecken dienen. Ungeachtet dieser Schwächen wäre hier aber tatsächlich Beteiligung möglich. Auch der Parteienforscher Von Arnim (2017) diagnostiziert, dass über aktive zivilgesellschaftliche Bürgerbeteiligung die feudale Sterilität der deutschen Parteienlandschaft aufgebrochen werden könne.

Ist Beteiligung im Sinne von wirklicher Partizipation in diesem Feld möglich und zweckmäßig? Wenn alles aus diesem Konzept ausgeklammert wird, was auf die Politikerinnen und Politiker und auf die Parteien (im Sinne der Beeinflussung des politischen Urteils der Parlamentarierinnen und Parlamentarier) hingedeckt ist, dann wird eventuell mehr politische Aktivität zustande kommen, als es ohne dieses Konzept möglich wäre. Aber wirkliche Partizipation tritt auch hier eher selten auf; «aufständisch» politische Aktivitäten wie beispielsweise Streiks, Demonstrationen und Initiativen gehen eher aus Skandalen, Ungerechtigkeiten und Notlagen wie Massenentlassungen hervor, weniger aus dem grundsätzlichen Willen zur politischen Partizipation. Die Freiwilligkeit und Wechselhaftigkeit macht den Ansatz fragil. Denn auch hier sind es nur wenige, die sich beteiligen.

#### **4. Fehlender Transfer von sozialer zu politischer Partizipation**

Wie oben erwähnt, besteht bei Verantwortlichen im Bereich der politischen Bildung und der Bildungspolitik häufig die Erwartung, Hoffnung und Zuversicht, dass sich Partizipationserfahrungen im Bereich des Sozialen einfach auf den Bereich des Politischen transferieren lassen. Diesbezüglich ernüchtern bereits die berichteten Ergebnisse von Youniss und Yates (1997). Biedermann (2006) ist ergänzend dazu der Frage nachgegangen, ob Partizipationserfahrun-

gen in der Familie, in der Schule, im Beruf und in der Freizeit mit Aspekten der politischen Identität in Beziehung stehen. Basierend auf einer Befragung von 1270 jungen Menschen der Deutschschweiz auf der 11. Klassenstufe konnte er dabei feststellen, dass Partizipationserfahrungen in all diesen Lebensbereichen bedeutsam mit Selbst- und Sozialkompetenzen (positiv mit Selbstkonzept, Autonomie, sozialer Integration und Standfestigkeit gegenüber anderen sowie negativ mit Perspektivlosigkeit) in Beziehung stehen. Als zentral erwies sich dabei, dass die partizipativen Erfahrungen auch tatsächlich als echt mit einer Entscheidungs-umsetzung und Verantwortungsübertragung erlebt werden konnten. Die rein quantitative Ausprägung von Formen des Partizipativen stand demgegenüber mit den erwähnten Selbst- und Sozialkompetenzen deutlich geringer in Beziehung. Wurden Wechselbeziehungen zwischen den Partizipationserfahrungen mit Aspekten der politischen Identität (Konzepte, Einstellungen, Verstehen, Zutrauen, Interesse, Vertrauen und Zufriedenheit, Aktivitätsbereitschaft und Wirksamkeitserwartungen) geprüft, so blieben diese fast gänzlich aus. Ausnahmen stellten einerseits einzige Zusammenhänge zwischen Partizipationserfahrungen in der Familie und in der Freizeit mit Aspekten des sozial Politischen und des Zivilgesellschaftlichen (z.B. Einstellungen gegenüber Rechten von Frauen und der Bereitschaft zu aufständischer Aktivitätsbereitschaft) dar. Und andererseits zeigten sich dann Wechselbeziehungen mit Aspekten des individuell Politischen, wenn die Partizipationserfahrungen direkt im Freizeitbereich des Politischen (z.B. Jugendparlament) gemacht werden konnten. Die Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass sich ein Transfer von Partizipationserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Lebensbereichen nicht automatisch auf den Bereich des Politischen herstellen lässt – dazu bedarf es besonderer Anstrengungen bzw. Erfahrungsmöglichkeiten direkt im Bereich des Politischen.

### 5. Drei Sichtweisen derselben Sache

Die Erfahrung, dass «wirkliche» politische Partizipation schwierig zu erlangen ist, was insbesondere auch für junge Menschen zutrifft, hat zur Folge, dass auch das Politische der Politik schwierig zu fassen ist. Hinsichtlich der Verwirklichung politischer Bildung können folgende Standpunkte eingenommen werden:

a) Mit Jugendlichen kann man kaum über Politik sprechen, denn das Politische ist für sie noch gar nicht fassbar. Es ist das Aussen, es ist das, was für sie als gesellschaftliche Gegebenheiten einfach da ist. Diese können ja eh nicht verändert werden.

b) Unter einem entwicklungspsychologischem Gesichtspunkt ist das Politische, weil es uns umgibt, auch

für die Jüngsten schon ein Gegebenes, das vorgestellt, beraten und beurteilt werden kann. Es auf den verschiedenen Altersstufen in den unterschiedlichsten Dimensionen zu erfassen, wäre eine substantielle Aufgabe, die bis anhin noch kaum richtig angegangen worden ist. Die Frage lautet dann etwa, was Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unter politischen Begriffen wie Freiheit, Macht, Demokratie, Partizipation etc. verstehen. Es interessiert dann, wie sie diese Größen beurteilen, wenn sie sie nicht abstrakt, sondern in Handlungssituationen eingebettet vorfinden.

c) Es gibt Modelle an Vorformen politischer Prozesse, die diese in anschaulicher Weise abbilden. Eine solche Vorform ist etwa die sogenannten *Just Community-Schule*. In ihr werden tatsächlich wichtige Geschäfte des Zusammenlebens in der Schule unter Teilnahme aller Betroffenen beraten, Lösungsvorschläge erarbeitet und zur Abstimmung gebracht. Dabei können die Schülerinnen und Schüler lernen, was es heisst, zu unterliegen, was es bedeutet, eine grosse Minderheit richtig einzubinden, oder wie eine beschlossene Regel auch konkret durchgesetzt werden kann. Das sind prä-politische Fähigkeiten, die einen höheren Transfer ins reelle Politische zu versprechen vermögen, als dies etwa von Formen sozialen Lernens zu erwarten ist, die vollständig andere Basisstrukturen aufweisen.

Dem ersten pessimistischen Standpunkt soll mit den beiden anderen Standpunkten entgegengewirkt werden. Während der dritte Standpunkt bereits anhand vielfältiger Modelle und in realen Umsetzungen nachgewiesen werden konnte (vgl. z.B. Oser 2014), ist der zweite Standpunkt noch wenig betrachtet und erforscht worden – dazu wird im Folgenden eine erste Annäherung vorgestellt.

### 6. Die entwicklungspsychologische Dimension politischen Denkens

Der Ruf nach politischer Partizipation hat eine unterschiedliche Resonanz, wenn beispielsweise altersstufengemässes politisches Urteilen oder die Entwicklungsaufgaben etwa nach Erikson (1966) berücksichtigt werden. Entwicklung geschieht stets in Bereichen menschlich grundlegender «Mutterstrukturen». Diese bilden den inneren Kern eines kognitiven Bereichs, ohne welchen ein gesellschaftliches Funktionieren nicht möglich ist. Es gibt domänenspezifische Kernbereiche wie der mathematische, geometrische, geographische, physikalische etc. Kernbereich. Es gibt aber auch moralische, soziale, konventionelle, religiöse und politische Kernbereiche. In den obigen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass soziales Engagement in der Welt nicht mit politischem oder zivilgesellschaftlichem korreliert. Das hat vermutlich

damit zu tun, dass unterschiedliche Mutterstrukturen mit ihren Kernelementen zum Tragen kommen. Während beim moralischen Bereich Elemente wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit im Zentrum stehen, rücken beim sozialen Bereich Empathie mit Notleidenden, Freundschaftsbindungen, Vertrauen in Abmachungen, auf alle Fälle aber supererogatorische Aspekte in den Vordergrund. Beim Konventionellen sind Regeln des Umgangs, persönlicher Geschmack, Freizeitgestaltung u.a. wichtig. Im Politischen gelten Aspekte der Macht versus gesellschaftliche Hilflosigkeit, Grade der persönlichen Freiheit, Staatlichkeit versus Privates, Öffentlichkeit versus Intimbereich, Ordnung versus Anarchie, Partizipation versus Ausschluss, Krieg versus Frieden, Mehrheit versus Minderheit etc. (Oser & Biedermann, 2016, Oser & Biedermann, 2007).

Im Bemühen um eine Erkundung des politischen Urteils bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben wir basierend auf politischen Dilemmata Interviews durchgeführt. Eines dieser Dilemmata handelte von zwei Ländern, durch die derselbe Fluss fliesst. Das Land am oberen Teil des Flusses führt alles Wasser ab, so dass das nachfolgende Land keine Möglichkeit mehr hat, die Felder zu bewässern. Die Fragen an die Interviewten gehen dahin, was politisch zu tun ist – ob z.B. das untere Land dem oberen den Krieg erklären sollte. In einem zweiten Fall geht es um die Frage, ob der Staat befehlen kann, ein altes Bauernhaus abzureißen, weil das Parlament den Bau einer Ringstrasse beschlossen hatte, um den Verkehr aus der Stadt hinauszuführen und Fußgängerzonen einzurichten. In einem dritten Fall handelt es sich um Personen, die aus Unzufriedenheit ihr Land verlassen, um auf einer Insel, die mit wenigen Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern bevölkert ist, Fuß zu fassen. Insgesamt wurden sechs derartige Dilemmata bzw. Vignetten entwickelt und den Versuchspersonen vorgelegt (Oser & Biedermann, 2016).

Wenn nun aus diesen Interviews Entwicklungsmuster abgeleitet werden, die das politische Denken von Personen unterschiedlichen Alters abbilden, so handelt es sich dabei nicht um ganzheitliche (holistische) Strukturen, sondern eher um so etwas wie Vorstellungen und Meinungen in den Bereichen einzelner Elemente, die den oben genannten Kern der politischen Mutterstruktur hinsichtlich des Politischen kennzeichnen. Bei der dritterwähnten Inselgeschichte haben wir auch explizit nach dem Prinzip der demokratischen Partizipation in Ausschüssen und bei Beschlüssen zur Gründung eines neuen Staates gefragt – also danach, wer Entscheidungen treffen und wer an Entscheidungen teilnehmen soll. Den Versuchspersonen wurde nach unterschiedli-

chen Altersclustern die Frage gestellt, wie politische Beteiligung in dieser spezifischen Situation vonstatten gehen soll. Es seien hier nur einzelne Aussagen (ohne Vernetzung mit andern politischen Elementen) wiedergegeben, die sich auf die zwei Elemente Repräsentation und Kooperation beziehen (wobei hier Kooperation so etwas wie Beteiligung und Mitbestimmung meint):

**Ebene 1 – Führertum und Gehorsam als Partizipation:** Auf die Frage, wer bestimmt, versucht Theoda (7 Jahre) zuerst von der Arbeitsteilung zu sprechen: *Männer jagen, und am Abend, wenn es regnet, machen die Plätze. Die Frauen sollen sich um die Kranken und die Kinder kümmern.*

Und sie meint dann klar, dass es auf der Insel eine Anführerin oder einen Anführer brauche, *zum Beispiel einer, der ganz schlau ist*. Sie beschreibt die Aufgaben der Anführerin bzw. des Anführers folgendermassen: *Der muss sagen: «Du und du hast viel gearbeitet, Du kannst ein ganz kleines Momentchen mal Pause machen und musst nicht mehr so arbeiten», und dann muss er gerecht aufteilen, damit jeder mal eine Pause kriegt. Wenn nicht, dann ist er ein bisschen ungerecht, und dann arbeiten die andern dann einfach nicht mehr.*

Es wird einerseits auch gesagt, dass die anführende Person Streit schlichten muss, aber vor allem auch, dass sie sich einigen müssen, wen sie als Anführer wollen. – Auf die Frage, was die Wählerinnen und Wähler für Aufgaben haben, sagt sie, dass sie das nicht wisse.

Camillo (9.8 Jahre), der ein ähnliches Konzept vorstellt, sagt, dass die Anführerin bzw. der Anführer gut sein müsse, dass sie oder er nicht sein dürfe wie Königinnen oder Könige der dritten Welt, dass Demokratie aber zu viel Geld koste, auch wenn sie manchmal besser wäre.

In diesem Urteil ist der Blick auf eine Führerin bzw. einen Führer gerichtet, eine starke Person. Diese muss schlau und gerecht sein. Die führende Person, die Annahme ihrer bzw. seiner Entscheidung und eine etwas unklare Ernennung dieser Person sind Themen dieses Prozesses. Partizipation ist Akzeptanz dieses Zustandes.

**Ebene 2 – Amtspflicht und Volksversammlung als Partizipation:** Auf die Frage, ob einer alleine bestimmten solle, antwortet Amos (12,3 Jahre):

*(...) also es müsste schon ein guter Mensch sein, der sich bewusst ist, was für ein Amt er hat, dass er gut*

*für das Volk schaut, der wirklich alles unter Kontrolle hätte. Und wenn das so wäre, so wäre alles besser, finde ich.*

Auf die Frage, wie man zu diesem Amt käme, meint er, dass es nicht auf die Schulnote ankäme, sondern auf den Charakter. Er gibt eine klare Übersicht über das Wahlprozedere und über die Aufgaben der Wählerinnen und Wähler:

*Also man würde einen Tag dafür benutzen und einmal eine Volksversammlung machen, und dann fragt man, wer freiwillig für dieses Amt antritt, also hertritt. Und dann stellt man diese raus und ehm, also gibt es wie bei einem Wettbewerb, jeder bekommt ein Blatt und dann kann er aufschreiben, wen er will. Und bevor diesem stellt jede Person ihre Eigenschaften vor und so, damit die Bevölkerung einen Durchblick kriegt, (...) er würde dann vielleicht so reagieren, dass es der Bevölkerung gefällt, dass sie überhaupt nicht mehr Lust haben auf die andere Seite zu gehen, weil vielleicht baut dieser ihnen eine schöne Stadt.*

Es kommt zum Ausdruck, dass Wählende und Wählte eine eindeutige Aufgabe haben. Durch die Wahl wird die Führungsfigur geschwächt, durch das Amt wird sie geschützt. Die anderen partizipieren, indem sie auf das Tun der Magistratin/des Magistraten reagieren. Durch dieses Verhältnis geschieht so etwas wie eine demokratische Dynamik (das Prozedere erinnert an die griechische Wahlversammlung unter Solon ca. 495 v.C.).

**Ebene 3 – Repräsentative Partizipation:** Auf die Frage, wer in den Rat müsse oder zu denen gehöre, die herrschen, meint Francine (15.7 Jahre):

*Von jedem ein bisschen etwas. Vielleicht zwei Kinder und danach ungefähr drei Kranke, und danach ungefähr zwei Frauen, ja ungefähr, nein, einfach den Rest aufteilen in Frauen und Männer. Einfach gleich viel etwa. So allgemein ein bisschen von etwas, sodass jeder ungefähr von seinen Leuten vertreten kann, von den Kranken, so ja (...).*

Auf die Frage nach dem Alter meint sie:

*Ja, würde ich schon sagen. Vielleicht nicht alles nur Ältere (...). Einfach zwei, ja so etwa fünf, sechs ältere Leute sollte es schon haben, weil die haben mehr erlebt auf der – ja auf dem Kontinent oder Land, wo sie vorher gelebt haben, und können vielleicht auch erzählen, was daraus geworden ist, wenn auf einmal so eine Situation auftritt.*

In diesem Urteilstypus kommt oft vor, dass Gruppen von Menschen mit ähnlichen Interessen repräsentiert werden sollen, und dass sich Partizipation auf diese bezieht. Diese Gruppen werden als in sich einig gesehen; sie sind nur unterschiedlich auf Gruppenebene, deshalb müssen sich die Einzelnen der Gruppe anpassen, wie im Interview später noch erläutert wird. Partizipation heißt Interessen mitteilen, Interessen aufnehmen und sie vorbringen, auch sich dafür einzusetzen. Die Gruppen sind Menschen, die man sieht, Kranke, Kinder und Alte.

**Ebene 4 – Partizipation als beidseitiges, parlamentarisches und volksorientiertes, dynamisches Geschehen:** Auf die Frage, wer Entscheidungen vornehme, spricht NN (18.5 Jahre) zuerst vom politischen Zweck, von der Aufrechterhaltung der Ordnung:

*Und in jeder Gesellschaft, in jeder Schule hat es eine Ordnung. In jeder Bar hat es eine Ordnung, wie man sich benehmen muss. Wenn das nicht wäre, dann würde es irgendwie – dann würden die Leute machen, was sie wollen. Dann wären sie gar nicht mehr zusammen, sondern gegeneinander.*

Nachdem abgelehnt wird, dass einer allein herrschen solle, und gesagt wird, dass die Herrschenden nur verwalten sollen, nachdem Repräsentativität (Alte und Junge sollen dabei sein) gefordert und alles Absolutistische zurückgewiesen wird, spricht NN über die Minderheit, die manchmal verliert:

*(...) die sollen auch mitbestimmen. Ja, vielleicht merken sie es später, dass es vielleicht so gut ist. (...) Es ist ja wichtig, weil sie jetzt eigentlich schon eine Niederlage hatten, dass sie danach später wieder bestimmen können, was geschieht. Und ich würde keinen Grund sehen, sie auszuschliessen. (...) Ich meine, wenn sie danach immer grösser werden, wenn immer mehr Leute kommen und darnach sie die Mehrheit sind, dann haben sie ja das Recht, so etwas zu bestimmen (...).*

Es entsteht hier eine eindeutige Verlagerung der Sicht auf die Einzelnen, die Macht haben, auf das Mehrheits-Minderheitsprinzip, wie immer es angewandt wird. Politikerinnen und Politiker, auch wenn sie gut sind, sind die Verwalter des Ganzen. Sie dienen der Sache, die in jedem Fall auf die Bestimmung durch die Mehrheit gerichtet ist. Die Interessenbekundung wird durch das Mehrheits-Minderheits-Problem gelöst.

**Ebene 5 – Kontrollierte Vertretungspartizipation:** Wir haben kein Beispiel einer Person, das zeigt, dass, wer immer herrscht, durch legitime Interessens-Vertretungen kontrolliert werden muss und dass diese Dynamik aktiv zu ermöglichen ist. Beteiligung heißt dann – was für das Politische spezifisch ist – aktive Kontrolle derer, die legitimiert regieren.

Wenn wir oben gesagt haben, dass es keine eigentliche Partizipation im Politischen gäbe, so sehen wir jetzt, dass es eine gibt, nämlich diejenige des Bewusstseins der Ermöglichung von Kontrolle aller politischen Entscheidungen – ob diese nun von einer einzelnen Person oder von einer Gruppe getroffen werden. Die unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Sichtweisen von Partizipation machen deutlich, dass auf allen Ebenen versucht wird zu sagen, dass Aspekte wie die Fähigkeit oder der Charakter oder die Vertretung eine Rolle spielen. Im Grunde genommen aber verlangt die themenspezifische Aktualität einer politischen Sache die Ermöglichung von Support. Sie ist nicht immer notwendig, aber wenn sie vorhanden ist, besitzt sie Kraft. Das ist es, was das Politische ausmacht. Es zerrt jeden Tag die Menschen in den Diskurs. Und hinter den erregten emotional gefärbten Reaktionen auf Urteile anderer oder auf öffentlich missliche Zustände steht das Wissen, dass Entscheidungen einer Legitimation bedürfen: Partizipation meint diese zu fordern, diese herzustellen. Aber dies kann nicht systematisch geschehen; es hängt von den Themen und Menschen ab, über die entschieden wird. (Das gilt insbesondere für Situationen, wo die Wahl einer Person eine Nation spaltet, wie dies etwa durch die Wahl von Trump zum Präsidenten in den USA geschieht. Überall, in den Familien, in den Schulen, in den Restaurants wird dies diskutiert).

## 7. Abschliessende Bewertung und Empfehlungen

Die vorangehenden Ausführungen lassen eine Reihe von Schlussfolgerungen zu, die sowohl feststellenden (deskriptiven) als auch empfehlenden (normativen) Charakter haben. Empfehlungen kann man nicht aus Forschungsresultaten ableiten; sie basieren vielmehr auf einem Gefüge von Informationen aller Art, die Desiderata zu Ausdruck bringen. Wir schlagen folgende Punkte zur Diskussion vor:

- Kinder, Adoleszente und junge Erwachsene denken sehr wohl über Partizipation nach. Aber sie haben entwicklungspsychologisch gesehen noch eingeschränkte Sichtweisen davon, wie politische Partizipation funktioniert.
- Die Motivation, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen, hängt von den gegensätzlichen Spannungen und Interessen ab, die ein Thema hervorruft. (Bei Erwachsenen ist die Beteiligung an Abstimmungen in der Schweiz hierfür ein guter Indikator; die Stimm- und Wahlbeteiligung fällt je nach Aktualität des Themas und Interessengebiet sehr unterschiedlich aus).
- Nichtsdestoweniger kann ein Politikunterricht über Strukturen des Politischen (z.B. Bund, Kanton, Ge-

meinden, Regierung bzw. Bundesrat, Parlament usw., kurz: alles, was in Staatskunde-Lehrmitteln zu finden ist) informieren – und das ist nicht unwichtig (siehe etwa Fuchs: *Der Staat. Politisches Grundwissen und Zusammenhänge*). Dies genügt jedoch nicht. Wenn Unterricht im Sinne von *Education civique* erfolgen soll, dann sind zwei Dinge wichtig:

- a) das Funktionieren des Staates als Wissensbilde und
- b) die Auseinandersetzung in Pros und Conttras mit aktuellen Themen, denn «vertieftes Interesse» am Politischen der Politik ist ein Resultat interessanter Themenstellungen.
- Für die Lehrperson stellt sich die Herausforderung, in derartigen Lehr-Lern-Arrangements weder einen neutralistischen «Eiertanz» aufzuführen noch zu indoktrinieren. Denn teilnehmendes Interesse beruht auf kontroversen Themen. Das bedeutet, dass über Dilemmata, Skandale, unerwartete oder unerwünschte Begebenisse in dichotomer Weise berichtet und diskutiert wird. Dabei werden zumindest zwei Meinungen vorgestellt und durchgespielt, wobei die Schülerinnen und Schüler an gehalten werden, sich selber ein Bild vom jeweiligen Sachverhalt zu machen. Zur Verwirklichung derartiger Unterrichtsarrangements gibt es eine reiche Zahl an Modellen und Unterlagen.
- Wir müssen aufhören, darüber zu jammern, dass Jugendliche sich zu wenig an der Politik beteiligen. Beteiligung ist eine Sache freier Entscheidung, welche wiederum themen- und aktualitätsspezifisch erfolgt. Angesichts der Schwierigkeiten einer Realisierung «wirklicher» Partizipationsangebote ist die Forderung nach politischer Partizipation unangebracht – nach «teilnehmendem Interesse» schiene uns passender zu sein.
- Wer glaubt, durch eine Senkung des Stimmrechtsalters mehr politische Partizipation zu erreichen, liegt (wohl) falsch. Denn mehr politische Partizipation macht das Politische weder besser noch verbessert es Zustände.
- Das Lernen, sich zu beteiligen, ist nur dann eine Tugend, wenn diese Beteiligung in einem geschützten Rahmen erfolgt, in welchem alle betroffen sind (etwa in einer *Just Community-Schule*), und wenn die Beteiligung sichtbar macht, wie politische Entscheidungen stets öffentlich kontrolliert werden müssen.
- Schliesslich: Wirkliche politische Partizipation geschieht nur in jenen Bereichen, welche als zivilgesellschaftlich relevant bezeichnet werden können. Aber auch da sind sie abhängig von defizitären Zuständen, die in einer funktionierenden Demokratie eher selten vorkommen. ■

## Literatur

- Arendt, H. 1970. *Macht und Gewalt*. München: Piper
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Oser, F., Konstantinidou, L. & Widorski, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Universität Fribourg.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press
- Council of Europe/Conseil de la Cooperation Culturelle (CDCC) (1998). *Projet: Education à la citoyenneté démocratique. Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une première synthèse*. Par F. Audiger, Institut National de Recherche Pédagogique Paris, France.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, T. (2003) Was ist Politik. Wiesbaden: VS
- Meyer, T. (2009). *Was ist Demokratie*. Wiesbaden: VS.
- Milbrath, L. (1977). *Political Participation. Why People get involved in Politics*. Chicago: Rand-McNally.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Oser, F., Biedermann, H. & Ulrich, M. (2001). *Teilnehmen und Mitteilen. Partizipative Wege in die res publica. Bericht zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft*. Universität Fribourg: Dep. Erziehungswissenschaften
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: C., Quesel & F., Oser (Hrsg.). *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 17–37.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: H. Biedermann, F. Oser & C. Quesel (Hrsg.). *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung: Studien und Entwürfe*. Zürich: Rüegger, S. 169–187.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2016). (Everyday) *Participation and Civic Education: Two Dimensions?* Paper presented at the 42<sup>nd</sup> Conference of the Association for Moral Education (AME), Cambridge (USA), December 8–11 2016.
- Oser, F. K. (2014) Towards a theory of the just community approach. Effects of collective moral, civic and social education. In: L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, 198–222.
- Sandel, M., J. (2017). *Moral und Politik*. Berlin:
- Seligman, M. E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris: Fayard.
- Von Arnim, H.H. (2017). *Die Hebel der Macht und wer sie bedient*. München: Heyne
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

## Campus für Demokratie

Rolf Gollob\*

Hinter der Idee *Campus für Demokratie* steht die Stiftung Dialog. An diese sind in den letzten Jahren zunehmend Bedürfnisse, Anfragen und Erwartungen herangetragen worden, sich in Richtung einer Nationalen Plattform für politische Bildung zu entwickeln.<sup>1</sup> Die Stiftung Dialog, wurde 1986 von nationalen Parlamentarierinnen und Parlamentariern gegründet, um die politische Bildung und politische Partizipation in der ganzen Schweiz zu fördern. Ziel war es, als unparteiische und überkonfessionelle Organisation den verschiedenen Standpunkten der pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden und diese den Jugendlichen in angemessener Form zu vermitteln. Die Meinungsbildung, so die Grundsätze der Stiftung, hat pluralistisch zu erfolgen, trägt den politischen Strömungen Rechnung und ist freiheitlicher Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verpflichtet. Die Stiftung bezweckt laut ihren Grundsätzen noch heute die Förderung der politischen Bildung und des Verständnisses für politische, wirtschaftliche und geistig-soziale Zusammenhänge, die Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen den verschiedenen Sprach- und Kulturregionen der Schweizer Eidgenossenschaft, der Einsicht in eine gesunde Lebenshaltung sowie des Verständnisses zwischen den Generationen.

Zur Erreichung ihres Stiftungszwecks hat die Stiftung das nationale Projekt *Campus für Demokratie* entwickelt und betreibt seit Beginn 2017 dafür erneut (und nach einer finanziell bedingten Pause) eine Geschäftsstelle. Bis vor zehn Jahren hatte die Stiftung mit minimalen Ressourcen primär die Zeitschrift *Dialog* herausgegeben. 2006 lancierte sie das (von der Hertie-Stiftung in Deutschland übernommene und adaptierte) Projekt *Jugend debattiert*, das grösstenteils von drei Stiftungen (Credit Suisse Foundation, Binding-Stiftung, Göhner-Stiftung) finanziert wurde. Dieses nationale Projekt läuft sehr erfolgreich entspricht aber letztlich nicht dem Stiftungszweck, welcher eigentlich keine operativen Geschäfte vorsieht. Die Stiftung Dialog will selbst nicht Konkurrenz sein zu den vielen schulischen und ausserschulischen Anbietern von politischer Bildung in der Schweiz. Konsequenterweise wurde *Jugend debattiert* dem Verein *Jugend und Wirtschaft* zur Umsetzung vorerst kommissarisch übergeben. Eine definitive Lösung steht noch an.

<sup>1</sup> Siehe: <http://www.campusdemokratie.ch/>

Die Diskussionen im national abgestützten Stiftungsrat hatten deutlich gemacht, dass die Schaffung einer Nationalen Plattform für politische Bildung hohe Priorität hat, aber auch, dass diese von langer Hand vorbereitet und in einem längeren politischen Prozess strukturell abgesichert werden soll. Ziel muss es sein, dass Bund, Kantone und Private den *Campus für Demokratie*, die nationale Plattform für politische Bildung von Kindern und Jugendlichen, durch jährliche Strukturbeträge und einen Leistungsauftrag zur Umsetzung der gemeinsamen Bildungsziele von Bund und Kantonen unterstützen. Damit leistet die Schweiz auch ihren Beitrag zur Umsetzung der Charta zu «*Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)*» von 2010<sup>2</sup>.

### 1. Welches Verständnis von politischer Bildung prägt den Campus für Demokratie?

Die Schweiz hat eine lange Tradition als repräsentative Demokratie mit einem hohen Anteil an direkt-demokratischen Elementen. Diese Tradition muss unbedingt im Bewusstsein der heranwachsenden Generation verankert sein. Wer über die aktiven und passiven Bürgerrechte verfügt, muss beispielsweise wissen, dass bereits im 19. Jahrhundert die drei wichtigsten direkt-demokratischen Rechte eingeführt wurden: das obligatorische Verfassungsreferendum (1848), das fakultative Gesetzesreferendum (1874) und die Volksinitiative (1891). Diese Mitwirkungs-

<sup>2</sup> Der Europarat hat die Charta (<http://www.coe.int/en/web/edc>) unter anderem «eingedenkt der Tatsache, dass die Weltkonferenz der Menschenrechte auf ihrer Zusammenkunft in Wien 1993 die Staaten aufforderte, Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit als Themen in die Lehrpläne aller Bildungsinstitutionen im schulischen oder ausserschulischen Bereich aufzunehmen» lanciert.

\* Center IPE – International Projects in Education,  
Pädagogische Hochschule Zürich – PHZH, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich.

E-mail: [rolf.gollob@phzh.ch](mailto:rolf.gollob@phzh.ch)



**Rolf Gollob**, Prof. Dr. phil. h.c. (\*1955), arbeitete als Primarlehrer, bevor er an der Universität Zürich Ethnologie und Publizistik studierte. Nach Abschluss des Studiums widmete er sich der ethnologischen Forschung und wurde Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich, wo er seit 20 Jahren im Bereich Demokratiebildung und interkulturelle Pädagogik tätig ist. Seit 1996 reist er im Auftrag des Europarates als Experte für Menschenrechte und Demokratie oft nach Südost- und Osteuropa. 2007 gründete er zusammen mit Prof. Dr. Wiltrud Weidinger das Zentrum IPE für pädagogische Entwicklungszusammenarbeit (International Projects in Education) an der PH Zürich ([www.phzh.ch/ipe](http://www.phzh.ch/ipe)). Im IPE ist er für Akquisition, Vernetzung und Realisierung diverser Projekte zuständig.

möglichkeiten wurden im 20. Jahrhundert wesentlich ausgebaut. Erst wenn man sich bewusst ist, dass noch immer über 50 Prozent aller weltweit durchgeführten Sachabstimmungen in der Schweiz stattfinden, kann man dieses Recht auch wirklich wertschätzen. Es muss beschäftigen, dass die Beteiligung der Stimmbürgerinnen und Stimmbürger ebenso stetig abgenommen hat, wie die Bereitschaft, sich z.B. im Rahmen der Gemeinde aktiv zu beteiligen. Lag die Beteiligung bei den Kantonsratswahlen im Kanton Zürich 1917 noch bei über 80 %, sank sie bis 2003 auf rund 34 %. Natürlich hat das verschiedene Gründe, unter anderem auch Vertrauen und Zufriedenheit – aber nicht nur.

Gerade in einem Land, in dem die Stimmbürgerinnen und -bürger also oft und in allen Sachfragen mitbestimmen, scheint die Befähigung zur aktiven Teilnahme ein selbstverständlicher Bestandteil von Bildung auf allen Ebenen. Doch internationale Studien zeichnen ein anderes Bild: Im Rahmen der IEA-Studie *Civic Education* wurden im Jahr 1999 in 28 Ländern rund 90'000 14- bis 15-Jährige und im Jahr 2001 in 16 Ländern 53'400 16- bis 19-Jährige junge Menschen hinsichtlich ihres politischen Verstehens getestet und bezüglich ihres Demokratieverständnisses, politischen Engagements sowie ihrer politischen Einstellungen und Konzepte befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen in der Schweiz im internationalen Vergleich in vielen Bereichen des politischen Wissens, Denkens, Fühlens und Handelns schlecht abschneiden. Das hat viele Bildungsverantwortliche aufgeschreckt, zu einer Intensivierung der Diskussionen über die politische Bildung bewirkt und das Bewusstsein dafür geschärft, dass zumindest eine Koordination des Wissens und der Ansätze zwingend notwendig ist. In zahlreichen Kantonsparlamenten wurden Vorstösse für eine Verstärkung der politischen Bildung in den Schulen eingereicht. Während in diesen politischen Vorstössen noch oft traditionelle Vorstellungen von Institutionenlehre manifest werden, scheinen sich im Bildungsbereich Ideen durchzusetzen, die im Rahmen des Europarates als Demokratielernen definiert und 2007 in der Publikation «Politik und Demokratie – leben und lernen» (Schulverlag Bern) dargestellt wurden. Der Autor des vorliegenden Artikels hat als Mitautor dieses Grundlagenbandes das dargelegte Verständnis von politischer Bildung in die langjährige Diskussion der Stiftung Dialog mit eingebracht. Der Grundlagenband soll Bildungsverantwortliche dazu anregen, sich mit dem eigenen Politik- und Demokratieverständnis auseinander zu setzen:

- Wie habe ich persönlich politische Bildung in der Schule erlebt?

- Wie viel Demokratie ist in der Schule möglich?  
Wie viel Demokratie halte ich in der Schule aus?
- Wo sind der Schule durch äussere Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt?
- Wo stellt sich die Machtfrage?

Er zeigt auf, was unter politischer Bildung verstanden wird, welche Kenntnisse und Kompetenzen Jugendliche in der Volksschule (und in der Jugendarbeit) aufbauen sollen und können. Er soll aber auch eine Vorstellung davon vermitteln, wie politische Bildung angelegt und organisiert werden kann. Ein weiteres Ziel ist es, Einblick zu geben in konkrete Lernsituationen auf den verschiedenen Ebenen, in denen politisches Sachwissen und spezifische Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten erarbeitet, geübt und reflektiert werden. Auch wenn der Grundlagenband nicht nur das schulische Lernen unterstützen will, ist es doch sein zentrales Anliegen, Studierende und Lehrpersonen bei der Klärung der Rolle der Schule («Schule als Ort des Lernens und Handelns») zu unterstützen und den einzelnen Lehrpersonen im Bereich der politischen Bildung Sicherheit zu vermitteln. Planungshilfen für verschiedene Situationen im Unterricht und im Schulleben (situatives Lernen, Klassenleben, strukturierte Unterrichtseinheiten) sind dabei von grosser Bedeutung. Die Balance in Schule und Jugendarbeit zu finden, ist nicht einfach. Demokratie zu leben *und* zu lernen ist anspruchsvoll. Einerseits erwarten Bürgerinnen und Bürger möglichst breite Mitbestimmungsmöglichkeiten, andererseits sollen die politischen Prozesse zu effizienten, wirksamen und raschen Lösungen führen. Die Erwartungen sind häufig sehr heterogen (wer in einem Schulteam ein Leitbild für die Schule erarbeitet hat, kennt diese Problematik). Politische Bildung – die bewusste und gezielte Förderung von Kompetenzen – kann helfen, ein angepasstes System von Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme für die Klasse und innerhalb der Schule zu finden. Wenn dies auf eine transparente Art und Weise geschieht, leistet die Schule einen wichtigen Beitrag zu einer umfassenden politischen Bildung. Dasselbe gilt für die Arbeit in Jugendgruppen und Freizeitangeboten. Die Inhalte sind natürlich für alle Beteiligten vordergründig; aber die Prozesse, die zu ihnen führen, sind letztlich jenes Erfahrungsfeld, welches die Jugendlichen Selbstwirksamkeit erleben lässt und für die Teilnahme an der Demokratie politisiert. Die Erfahrungen der Akteure sind wertvoll. Sie sollen vernetzt werden, bekannt werden, diskutiert werden können.

**Der Campus für Demokratie** ist eine Initiative der Stiftung Dialog...  
... wird getragen von Bund, Kantonen, Lehrer- und Jugendverbänden;

... besteht aus Partnern aus Bildungs- und Jugendorganisationen;  
... wird unterstützt von (Stiftungen und Wirtschaft).

Der *Campus für Demokratie* in seiner Funktion als **nationale Plattform** für politische Bildung...  
... vernetzt die Partner im Bereich der politischen Bildung Jugendlicher;  
... macht gute Projekte und Initiativen sichtbar;  
... fördert die Fach- und Konzeptentwicklung;  
... entwickelt innovative Umsetzungsbeispiele in Bildung und ausserschulischer Jugendarbeit;  
... beteiligt sich am Austausch mit verwandten Institutionen im In- und Ausland.

#### **Die Stiftung Dialog...**

... baut in Zusammenarbeit mit ihren Partnern den Campus für Demokratie schrittweise auf;  
... leitet die Entwicklungs- und Koordinationsarbeiten;  
... vertritt die Anliegen der politischen Bildung sowohl in der formalen als auch der informalen Bildung.

## **2. Schwaches nationales Bewusstsein für die koordinierte Umsetzung**

Die Schweiz ist geprägt von einer grossen verbalen Akzeptanz der Bedeutung der politischen Bildung zur Stärkung der Demokratie. Dies machen diverse Vorstösse in kantonalen Parlamenten oder in den gemeinsamen Bildungszielen von Bund und Kantonen klar. Die Schweiz ist auch geprägt von zahlreichen Initiativen, Projekten und Akteuren im Bereich der politischen Bildung – sowohl im formalen Bildungswesen wie in der ausserschulischen Jugendarbeit, und es gibt durchaus Erfahrungen von Kooperationen schulischer und ausserschulischer Bildungsträger. Doch fehlt es in der Schweiz interessanterweise der politische Wille, den Absichtserklärungen trotz föderalistischer Strukturen Taten folgen zu lassen. Ein Grund neben vielen ist wohl auch die fehlende Kriegserfahrung.

Im Gegensatz zur Schweiz haben Österreich und Deutschland schmerzlich erfahren, wie verletzlich die Demokratie ist. Politische Bildung gehört in Deutschland zu den als selbstverständlich geltenden Bildungsaufgaben. Niemand entgeht in Deutschland der politischen Bildung – sie erfasst grundsätzlich ausnahmslos alle Lernenden, was natürlich noch keinen Hinweis auf Qualität und Wirksamkeit bedeutet. Was unbestritten ist: Politische Bildung wird als ein notwendiger Bestandteil der Demokratie verstanden und hat sich im Laufe der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zu einem eigenständigen Aufgabenfeld entwickelt. Ihr Selbstverständnis bewegt

sich zwischen zwei Polen: Sie will Bürgerinnen und Bürgern Wissen und Kompetenzen vermitteln, mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden und selbstbestimmt Entscheidungen fällen können, und diese zudem dazu befähigen, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf Prozesse einzuwirken. Politische Bildung in Deutschland ist gemäss dem breit abgestützten Selbstverständnis unparteiisch, aber nicht wertfrei. Grundlage ist das Werte- und Demokratieverständnis der freiheitlich demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes oder der Verfassung. Politische Bildung soll, so die Lehre aus der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges, gerade dort ansetzen, wo der Zusammenhalt der Gesellschaft in der freiheitlichen Demokratie gefährdet ist. Die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), eine Behörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Inneren, trägt in besonderer Weise dazu bei, das politische Urteilsvermögen auszubilden, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln und politische Teilhabe zu fördern. Auch die Landeszentralen für politische Bildung und viele weitere Träger nehmen sich auf Landes- und regionaler Ebene der breiten Aufgabe des Demokratielehrens und der politischen Reflexion an. Vergleichbare Ziele verfolgen auch die politischen Stiftungen. Diese stehen in ihrer politischen, geistigen und weltanschaulichen Ausrichtung jeweils etablierten Parteien nahe, halten aber von ihnen unabhängig vielfältige Bildungsangebote bereit. Sie repräsentieren damit das gesamte demokratische Spektrum.

Davon ist die Schweiz weit entfernt, und auch die 2017 eingerichtete Geschäftsstelle des *Campus für Demokratie* wirkt da bestenfalls wie ein Tropfen auf den heißen Stein. Es stehen gewaltige Aufgaben an. Hier seien einige wenige erwähnt: Was notwendig ist, ist beispielsweise eine Diskussion der verschiedenen Traditionen und Konzepte zur politischen Bildung in den Sprachregionen. Wichtig wäre auch die vermehrte Sichtbarkeit des grundsätzlichen Anliegens und der bestehenden Initiativen in der breiten Öffentlichkeit. Die Geschäftsstelle hat den Auftrag, das Thema politische Bildung und Demokratiekompetenz auf die Agenda der nationalen und kantonalen Politik zu bringen und laufende Projekte und Programme kontinuierlich zu unterstützen. Letztlich muss es ein Ziel sein, eine kleine Geschäftsstelle in ein nationales, anerkanntes und vom Staat gestütztes Kompetenzzentrum zu überführen, das die Einzelinitiativen in einer nationalen Plattform zusammen- und weiterbringen kann, den Fachdiskurs stützt und unterstützt und die Akteure aus formaler und informaler Bildung regelmässig zusammenbringt. Unzweifelhaft hat die Schule einen wesentlichen Beitrag dabei zu leisten.

Es gibt allerdings die bekannten Hinderungsgründe, warum trotz guter Initiativen aus den diversen kantonalen Erfahrungen keine starke Strategie entwickelt werden konnte. Einerseits wird die Stärke des dezentralen Ansatzes hier zu einem Teil seiner Schwäche: Kaum jemand weiss, was die anderen machen. So haben sich nationale Koordinationsmechanismen für Umwelt-, Gesundheits- oder Interkulturelle Bildung entwickelt. Dasselbe fehlt vollständig für politische Bildung. Es gibt andererseits auch Ängste, wie dies der damalige Generalsekretär der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1999 im Vorwort zum Schlussbericht einer Studie «Politische Bildung in der Schweiz» wie folgt formuliert (Oser/Reichenbach 1999, S.5)<sup>3</sup>: «Das Paradox, dass sich der Staat, der seine Bürgerinnen und Bürger am intensivsten engagiert, mit der politischen Bildung am schwierigsten tut, ist nicht neu. Dahinter mögen verschiedene Bedenken stehen: die Angst vor der Politisierung der Schule, die schmalen Gräte zwischen Vaterlandsliebe und Hurrapatriotismus und zwischen Aufklärung und überheblicher Kritik, letztlich aber auch, dass in unserem System nicht Wahrheiten, sondern immer neue, unterschiedliche Mehrheiten konkurrieren.» Dabei gab es durchaus verschiedene Ansätze und Versuche, entwickelte sich die politische Bildung im formalen Bildungssystem doch in der Schweiz von der Vaterlandskunde über eine Staatskunde (*éducation civique*) als reine Institutionenlehre zur Staatsbürgerkunde (*éducation à la citoyenneté*), respektive in Richtung einer allgemeinen Gesellschafts- oder Sozialkunde. Dies hat dazu geführt, dass in vielen kantonalen Lehrplänen der 1990er-Jahre die Anliegen der politischen Bildung nicht mehr explizit aufgeführt wurden. Damit verlor politische Bildung zunehmend an Profil, obwohl in der schulischen Praxis wesentliche Elemente nach wie vor zu erkennen sind. Die Situation kann aber von Kanton zu Kanton und natürlich von NGO zu NGO, von Jugendorganisation zu Jugendorganisation sehr unterschiedlich sein. Einmal mehr: Voneinander zu wissen tut Not. Fast schon zwingend ergeben sich daraus die Kernaufgaben des *Campus für Demokratie*.

### **3. Die Rolle des Staates in der politischen Bildung**

Im Gegensatz zu anderen Ländern sind in der Schweiz die Verantwortlichkeiten des Staates für die politische Bildung nicht geklärt. Auf der Ebene des Bundes gibt es kein Amt, das explizit für die politische Bildung in der Schule und in der ausserschulischen Jugendarbeit zuständig ist (im Gegensatz zu einzelnen Themenbereichen wie der Umweltbildung, Gesund-

heitserziehung oder des Globalen Lernens, wo die entsprechenden Bundesämter Bildungsinstitutionen unterstützen). Auf der Ebene der Kantone bestehen grosse Unterschiede bezüglich des Stellenwertes der politischen Bildung in den Lehrplänen und in der Jugendarbeit. Die Gemeinden und Städte haben grosse Probleme, Jugendliche und junge Erwachsene ins Gemeinwesen einzuführen und sie dabei (über die Jungbürgerfeier hinaus) zu begleiten.

Die problematische Situation der politischen Bildung ist mittlerweile von Bund und Kantonen erkannt worden. In der «Erklärung zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz» haben Bund (EVD, EDI) und Kantone (EDK) unter anderem festgeschrieben, dass die politische Bildung für die Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz von Bedeutung ist und die Koordination von Bund und Kantonen bedingt. Die Erklärung stützt sich auf die in der Bundesverfassung verankerte Verpflichtung von Bund und Kantonen, gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz zu sorgen (Art. 61a Abs. 1). Chancen und Potenziale des schweizerischen Bildungssystems sollen damit optimal genutzt werden.

### **4. Die Rolle von Bildungsinstitutionen der Zivilgesellschaft**

Neben einzelnen Institutionen des formalen Bildungsbereichs (u.a. Zentrum für Demokratie der Universität Zürich und der Fachhochschule Nordwestschweiz; pädagogische Hochschulen) gibt es zahlreiche Akteure der Zivilgesellschaft (Vereine, Jugendorganisationen), die national, vor allem aber sprachregionale Bildungsprojekte zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen anbieten. Die Vielfalt ist erfreulich, doch sind folgende Schwächen auszumachen:

- Es fehlt ein gemeinsames, nationales Konzept einer politischen Bildung, die mehr ist, als die Fortführung der traditionellen Staatskunde. Der Austausch über die Sprachregionen (mit ihren unterschiedlichen Traditionen) hinaus ist praktisch inexistent.
- Die beiden Bildungsfelder «Schule» und «ausserschulische Jugendarbeit» haben bisher wenig Berührungsfelder und entsprechend wenig Austausch.
- Die Institutionen stehen in einem (eher zunehmenden) Konkurrenzkampf um die bisher eher spärlichen Fördermittel. Daher kommt es noch selten zu einem gemeinsamen Erfahrungsaustausch und zu einer synergetischen Zusammenarbeit.

<sup>3</sup> Oser, F./Reichenbach, R.: Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern 1999

- Die Einzelangebote werden durch keine Stelle gesamthaft intensiv beworben; sie bleiben in ihrer Breitenwirkung daher beschränkt.

## 5. Chancen aktueller Entwicklungen: Demokratie Leben und Lernen

Die nächsten paar Jahre werden für die politische Bildung in der Schweiz entscheidend sein: Sprachregionale Lehrpläne für die Volksschule müssen die Anliegen der politischen Bildung/*Education à la citoyenneté*) aufnehmen. Noch wichtiger aber ist die Begleitung der konkreten Umsetzungsmassnahmen bzw. die Schaffung von Grundlagen in den Bereichen Lehrmittel, Lehreraus- und -weiterbildung und die Evaluation der Bildungsstandards zur politischen Bildung. Neue Gesetze zur Jugendförderungen erfordern zukunftsweisende Projekte und Bildungsangebote für den ausserschulischen Bereich.

In der Erklärung des Europarates von 1999 wird *Education for Democratic Citizenship* (EDC) wie folgt beschrieben:

- ein Ansatz zu lebenslangem Lernen im Bereich der Partizipation in verschiedenen Zusammenhängen;
- Bürgerinnen und Bürger werden zur Wahrnehmung aktiver und verantwortungsvoller Rollen im Leben und in der Gesellschaft befähigt;
- Ziel ist die Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte;
- die Menschen werden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet;
- sozialer Zusammenhalt, gegenseitiges Verständnis und Toleranz werden gestärkt;
- Strategien zur gesellschaftlichen Integration aller Altersgruppen und Gesellschaftssektoren werden angeregt.

Die überlieferten Bildungsansätze werden diesem Ziel des aktiven, informierten und verantwortungsbewussten Bürgers, auf den moderne Demokratien angewiesen sind, schlicht nicht mehr gerecht. Sie verfehlten die zentralen Anforderungen einer Welt, die sich in raschem Wandel befindet – gesellschaftlich, wirtschaftlich, politisch und kulturell in mehrfacher Hinsicht:

- Sie halten an der Vermittlung systematischer Informationen fest und enthalten den Lernenden so die Chance vor, Probleme in Politik und Gesellschaft zu erkunden und in ihrer Kontroversität zu erfassen und zu beurteilen – zu einem Zeitpunkt, an dem ihr Interesse an tradierten Formen der Politik und des politischen Engagements deutlich nachlässt.
- Die Konzentration auf bruchstückhaftes Wissen innerhalb der Grenzen der etablierten Fachdiszipli-

nen und das Festhalten am klassischen Schulbuchunterricht ist angesichts der raschen Fortschritte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht mehr zeitgemäß.

- Ein Ansatz politischer Bildung, der sich mit der Vermittlung von Kenntnissen über «ideale» Systemmodelle begnügt, verkennt die Aufgabe, die Kompetenzen praktischer Teilhabe in demokratisch verfassten Entscheidungsprozessen zu trainieren.
- Die Ausrichtung auf angeblich «leitende Kulturen» bzw. die angeblich «gemeinsame» Loyalität zur Nation ist nicht mehr zu halten in einer Zeit, in der die politische und rechtliche Anerkennung kultureller Vielfalt als Kraftquelle der Demokratie erkannt wird.
- Die tradierte politische Bildung steht der Lebensorfahrung der Lernenden und ihrem Lebenszusammenhang in der Gemeinde abgehoben und beziehungslos gegenüber – während in der Gesellschaft die Kraft sozialer Bindungen und der Gedanke der Solidarität nachlassen.
- Die tradierte politische Bildung reproduziert die überlieferte Spaltung zwischen politischer Sozialisation, schulischer und ausserschulischer Bildung – in einer Zeit, in der die schulische Bildung die jungen Menschen auf einen Prozess lebenslangen Lernens vorbereiten müsste.
- Die tradierte politische Bildung ist auf den Nationalstaat fixiert. Sie vermag daher nicht die zunehmende Verflechtung und Interdependenz auf regionaler und internationaler Ebene zu erfassen.

Der Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln ist demgegenüber auf die Erfahrung einer Lebensform angewiesen, in der junge Menschen Elemente einer demokratischen Praxis für das Leben erwerben können. Die Schule hat die Chance, einen Erfahrungsräum zu bieten, in dem im Kleinen umgesetzt und eingeübt wird, was hernach im Grossen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll. Auf diesem Hintergrund kann folglich als Ziel definiert werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, welche die Entwicklung von Kompetenzen ermöglicht, die zur Teilhabe und Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform befähigen. In diesem Kontext soll politische Bildung den Lernenden nicht nur reines Wissen über politische Institutionen ermöglichen, sondern vielmehr ausgehend von konkreten politischen Fragen das Erwerben von Urteils-, Analyse- und Methodenkompetenz ermöglichen. Politische Fragen werden nicht reduziert auf die dafür zuständigen Institutionen beobachtet, sondern in einem politikwissenschaftlichen Sinne ganzheitlich betrachtet und analysiert.

## Fazit

Nach unterschiedlichen Versuchen und Koordinationsansätzen steht der Campus für Demokratie vor

einem wohl letzten Versuch, die Notwendigkeit einer nationalen Plattform unter Beweis zu stellen. Zusammenfassend seien hier die Hauptaufgaben nochmals im Überblick erwähnt. Der Campus für Demokratie setzt sich das Erbringen von Dienstleistungen, die Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und -projekten sowie die Förderung der Zusammenarbeit im In- und Ausland zum Ziel.

Und zum Schluss ein ganz persönlicher Wunsch, den ich dem *Campus für Demokratie* mitgeben möchte: Bei der Vermittlung von Demokratiekompetenz dürfen die Mittel zur Zielerreichung in formaler und informaler Bildung nie korrumptiert werden. Darum sei hier an eine wichtige Grundlage erinnert: Im kleinen Ort Beutelsbach in Baden-Württemberg trafen sich im Herbst 1976 diverse führende Politikdidaktikerinnen und -didaktiker Deutschlands. Am Ende dieses Treffens stand der *Beutelsbacher Konsens*, der nach wie vor zentrale Orientierungshilfe für alle in der politischen Bildung tätigen Personen ist.<sup>4</sup> Festlegen konnte man sich auf drei Punkte: Kontroversität, Überwältigungsverbot und Schülerorientierung.

**Kontroversität** bedeutet, dass jene Themen, zu denen in einer Gesellschaft unterschiedliche Sichtweisen bestehen, auch im Schulunterricht kontro-

vers sein müssen: «Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.» Unterschiedliche Standpunkte nicht zu erörtern, Alternativen nicht zu erarbeiten, würde den ersten Schritt in Richtung Indoktrinierung bedeuten. Das **Überwältigungsverbot** bedeutet, dass jegliche Indoktrination seitens der Lehrpersonen verboten ist: «Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln.» Damit würde die grundlegende Aufgabe politischer Bildung, die Förderung der Mündigkeit der Schüler, verhindert; sie könnten dadurch keine selbstständigen Meinungen bzw. Urteile gewinnen.

**Schülerorientierung** bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler angeregt werden, politische Situationen und ihre eigenen Interessenlagen zu analysieren. Sie sollten die Fähigkeit entwickeln, ihre Interessen zu vertreten und durchzusetzen.

Wer diese Grundsätze berücksichtigt, wird sich auch nie dem Vorwurf aussetzen müssen, die Lernenden ungebührlich beeinflussen zu wollen. Und das ist die Voraussetzung, um dem Widerstand gegen eine institutionalisierte und breit abgestützte politische Bildung in der Schweiz begegnen zu können. ■

<sup>4</sup> Siehe: <https://www.ipb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>

## DeFacto – belegt, was andere meinen

Sarah Bütkofer\* und Georg Lutz\*\*

Seit Oktober 2015 ist *DeFacto – belegt, was andere meinen*<sup>1</sup> online. DeFacto ist eine online-Plattform für den Wissenstransfer der Schweizer Sozial- und Politikwissenschaften und bringt Resultate der universitären Forschung sowie Expertenwissen aus der Politik- und verwandten Sozialwissenschaften einem interessierten Publikum näher. Die Texte auf *DeFacto* sind kurz und verständlich geschrieben, zeigen aber gleichzeitig auf, welche Methodik ihnen zu Grunde liegt und auf welche Theorien sie sich beziehen. In der Regel werden die wichtigsten Forschungsergebnisse auch in Form von Graphiken, Tabellen oder anderen Illustrationen präsentiert. *DeFacto* richtet sich an Medienschaffende, politiknahe Personen aus der Verwaltung, von NGOs und Kampagnenbüros, aber auch direkt an politische Akteure und weitere Interessierte.

Auf *DeFacto* erscheinen Kurzfassungen von wissenschaftlichen Publikationen, die in Fachzeitschriften publiziert wurden, Zusammenfassungen von Buchkapiteln und anderen Forschungsberichten sowie eigens für die Plattform verfasste Analysen und Kommentare, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Bezug auf aktuelle Ereignisse geschrieben werden. Die Beiträge auf *DeFacto* erscheinen vorwiegend auf Deutsch und Französisch.

### 1. Der Wandel in den Sozialwissenschaften

Die Schweizer Sozialwissenschaften und damit auch die Politikwissenschaft haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Die Ausrichtung der ganzen Disziplin ist internationaler, spezialisierter und theoretisch sowie methodisch abstrakter geworden.

Dies zeigt sich zum einen in der Sprache, in der geschrieben wird. Viele in der Schweiz tätige Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler schreiben und publizieren vorwiegend auf Englisch. Dieser Wandel zeigt sich exemplarisch an der Schweizerischen Zeitschrift für Politikwissenschaft: Während die Zeitschrift in ihren Anfängen nur einzelne Artikel auf Englisch aufwies, haben heute Artikel in einer der Landessprachen Seltenheitswert. Die Motivation dabei ist, dass Forschungsergebnisse eher wahrgenommen und zitiert werden, wenn sie nicht nur Personen innerhalb eines Landes oder Sprachraumes, sondern einem internationalen Publikum zugänglich sind. Englisch hat sich deshalb auch in den Sozialwissen-

schaften als Wissenschaftssprache durchgesetzt. An internationale Konferenzen sind eingereichte Beiträge, Präsentationen und Diskussionen ausschliesslich auf Englisch – ebenso wie inzwischen die Mehrheit der in der Schweiz eingereichten Gesuche beim Schweizerischen Nationalfonds. Alle anderen Sprachen führen in den Sozialwissenschaften international ein Nischendasein.

Doch nicht nur die Sprache hat sich gewandelt, auch die Art der Publikationen. Forschungsergebnisse werden ausschliesslich als Beiträge in wissenschaftlichen Fachjournals publiziert. Die meisten Fachartikel haben einen starken theoretisch-abstrakten Fokus und beschreiben nicht einfach ein politisches Phänomen. In empirischen Fachpublikationen finden sich kaum je mehr deskriptive oder bivariate Statistiken. Die vorgestellten Analysen bauen in der Regel auf komplexeren statistischen Verfahren und Modellen auf und sind damit nur für eine Leserschaft mit soliden Theorie- und Methodenkenntnissen nachvollzieh-

\* Universität Zürich, Institut für Politikwissenschaft,  
Affolternstrasse 56, 8050 Zürich.

E-mail: [sarah.buetikofer@ipz.uzh.ch](mailto:sarah.buetikofer@ipz.uzh.ch)



**Sarah Bütkofer**, Dr. phil., ist Politikwissenschaftlerin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Zürich und Redaktorin der Online-Plattform der Schweizer Politikwissenschaft *DeFacto*. Lehrveranstaltungen über Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftsjournalismus für Sozialwissenschaften an der Universität Zürich. Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeiten beschäftigt sich Bütkofer vor allem mit Schweizer Politik, Parlamentsforschung und politischem Verhalten und wirkt als Dozentin für Schweizer Politik im Rahmen eines Doktorandenprogramms an der ETH Zürich.

\*\* FORS, Quartier UNIL-Mouline, Bât. Géopolis, 1015 Lausanne.

E-mail: [georg.lutz@unil.ch](mailto:georg.lutz@unil.ch)



**Georg Lutz**, Dr. rer. soc., ist Direktor von FORS seit 2016 und Professor für Politikwissenschaft an der Universität Lausanne seit 2012. Studium von Politikwissenschaft und Geschichte in Bern und Genf und Promotion 2004 in Bern; Gastforscher am Trinity College Dublin sowie an der Queens University Belfast. 2014 Gastprofessor an der University of Michigan, Ann Arbor. Lutz forscht und lehrt zu politischem Verhalten, politischen Institutionen, Umfragemethodik sowie Schweizer Politik. Zwischen 2008 und 2016 war er Leiter des Wahlforschungsprojektes Selects und seit 2016 ist er Leiter der VOTO-Studien, die nach jeder eidgenössischen Abstimmung Abstimmungsverhalten untersuchen. Georg Lutz ist Mitglied in verschiedenen internationalen Forschungsgremien. Zudem leitet er zusammen mit Dr. Sarah Bütkofer und Prof. Fabrizio Gilardi die Redaktion von *DeFacto.expert*.

<sup>1</sup> <http://www.defacto.expert/>

bar. Dies sind grösstenteils Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen sowie eng verwandten Disziplinen.

Diese Entwicklungen können auf die Anreizstrukturen für wissenschaftliche Karrieren zurückgeführt werden. Eine akademische Karriere ist stark an Publikationsleistungen gebunden, und die Definition dessen, was als wertvolle Publikation anerkannt wird, verengt sich zunehmend. Es herrscht eine starke Fokussierung auf Artikel in englischsprachigen hochrangierten Fachzeitschriften vor, andere Publikationsformen wie Monographien oder einzelne Buchkapitel verlieren dagegen an Stellenwert. Die Währung erfolgreicher Karrieren sind hohe Zitationsindices, die sich quantifizieren und innerhalb einer Disziplin vergleichen lassen.

Diese Entwicklungen bringen es aber mit sich, dass sich sozial- und politikwissenschaftliche Forschung immer mehr an ein rein wissenschaftliches Publikum richtet, während in dieser Form publizierte politikwissenschaftliche Ergebnisse für politische Akteure aus Parteien, Verwaltung oder Medien oder an Politik interessierte Personen nicht mehr zugänglich oder verständlich sind.

## 2. Wandel in der Medienlandschaft

Wissenschaftliche Forschung für ein nicht wissenschaftliches Publikum zu «übersetzen», bedarf tendenziell eines grossen Aufwands und setzt Kenntnisse der Theorien, Verständnis für die verwendeten Methoden sowie sehr gute Englischkenntnisse voraus.

Dem steht eine sich stark veränderte Medienlandschaft gegenüber, die auch in der Schweiz unter Druck geraten ist. Digitale Informationstechnologien haben in kurzer Zeit zu tiefgreifenden Veränderungen im Mediensystem geführt. Die traditionellen Finanzierungsmodele der Verlage befinden sich in einem Strukturwandel mit ungewissem Ausgang, dem vorerst mit Sparrunden begegnet wird. Diese sind in der Regel mit einem Stellenabbau auf den Redaktionen verbunden, was zur Folge hat, dass diese personell ausgedünnt werden. Mit jedem Abbau in einer Redaktion gehen nicht nur Ressourcen, sondern auch Kompetenzen verloren. Mittlerweile haben nur noch wenige Medienhäuser in der Schweiz ausgebaute Ressortredaktionen, in denen erfahrene Mitarbeitende angestellt sind und vertieft über Politik berichten sowie politische Geschehnisse auch theoretisch einordnen können. Hinzu kommt, dass der allgemeine Produktionsdruck für Medienschaffende grösser geworden ist. Selten haben Journalistinnen und Journalisten die Zeit, ausführlich zu recherchieren und über einen längeren Zeitraum an einem einzigen Thema zu arbeiten. Medieninhalte werden unter hohem Zeit- und Produktionsdruck produziert. Hinzu kommt, dass

mittlerweile sehr viele Redaktionen konvergent sind, d.h. dass sich die gleichen Medieninhalte für verschiedene Gefässe (wie etwa Print- und online-Bereich) eines Mediums eignen müssen. Dieser Mangel an Zeit und Analysekapazität hat in der Vergangenheit dazu geführt, dass sich Medienschaffende vermehrt auf Expertenwissen stützen und dafür ausgewählte Forschende und ihnen bekannte Experten – seltener Expertinnen – kontaktieren. Dies geschieht jedoch eher punktuell, in Abhängigkeit der Aktualität und auf wenige Personen innerhalb einer Disziplin beschränkt.

Auch das Verhalten der Mediennutzenden hat sich über die letzten Jahre grundlegend verändert. Tageszeitungen verzeichnen generell einen klaren Rückgang an verkauften Abonnementen. Folglich werden Medieninhalte seltener in gedruckten Zeitungen gelesen als vielmehr in online-Angeboten, die für eine entsprechende Nachfrage produziert werden. Darüber hinaus sind auch soziale Netzwerke in jüngsten Zeit zu wichtigen Plattformen für die Informationsvermittlung geworden und müssen zunehmend als Alternative zu den traditionellen Medien verstanden werden.

## 3. Wie Forschung aus den Sozialwissenschaften an die Öffentlichkeit gelangt

Der beschriebene Wandel der Wissenschaft und der Medienlandschaft verändert somit auch die Art und Weise, wie Forschungsergebnisse an die Öffentlichkeit gelangen. Der traditionelle Weg, das heisst über spezialisierte Fachjournalistinnen und Fachjournalisten, die in entsprechenden Ressorts auf Zeitungsredaktionen arbeiten, verliert an Bedeutung. Damit sozialwissenschaftliche Forschung breit wahrgenommen wird, braucht es deshalb andere Formen der Vermittlung.

Öffentliche Präsenz ist aus unserer Sicht wichtig. Weil Forschung störend sein kann und Forschungsergebnisse mitunter im Widerspruch zu Positionen bestimmter Interessengruppen, Parteien oder Regierungen stehen, gibt es immer wieder gezielte Versuche, Forschung zu diskreditieren. In den USA stimmte etwa 2013 die Mehrheit des Senats einem Gesetzespassus zu, der die Finanzierung politikwissenschaftlicher Forschung auf Projekte beschränkt, welche «promoting national security or the economic interest of the United States» zum Ziel haben<sup>2</sup>. In der Schweiz forderte 2015 der Fraktionschef der SVP, die Zahl der Studierenden in den Sozial- und Geisteswissenschaften mittels einem Numerus Clausus zu halbieren.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> <http://www.sciencemag.org/news/2013/11/nsf-advises-political-science-applicants-pay-heed-senators-amendment>

<sup>3</sup> <http://www.handelszeitung.ch/politik/produzieren-unis-zu-viele-schmetterlingszaehler-753210>

Sozialwissenschaftliche Analyse ist relevant: Viele der grossen anstehenden Probleme der Welt sind gesellschaftlicher und politischer Natur. Migration, Klimawandel, Terrorismus, soziale Ungleichheit sind in vielen Ländern für Bevölkerung und Politik weit oben auf der Liste wichtiger Probleme. Diese komplexen Themen zu analysieren und einzuordnen, setzt ein Verständnis für gesellschaftliche, soziale und politische Prozesse voraus. Folglich halten wir es auch im Hinblick auf unsere Zukunft für wichtig, dass Stimmen aus der Sozial- und Politikwissenschaften in der Öffentlichkeit präsent sind und sich an öffentlichen Debatten beteiligen. In Zeiten, in denen fragwürdige Behauptungen als «*alternative Fakten*» deklariert und verbreitet werden sowie unüberprüfbare Verschwörungstheorien via soziale Medien ohne viel Aufwand weltweit in Umlauf gebracht werden können, dienen wissenschaftliche Erkenntnisse, die einfach und verständlich kommuniziert werden, der Versachlichung der Debatte.

Nach wie vor ist das Vertrauen in die Wissenschaft insgesamt sehr hoch, wie z.B. der 2016 veröffentlichte Wissenschaftsbarometer aufzeigte.<sup>4</sup> Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind sich zudem nicht immer einig, sondern führen untereinander intensive Debatten, die mitunter auch in der Öffentlichkeit ausgetragen werden. Allerdings werden wissenschaftliche Debatten unter Berücksichtigung von belegbaren Fakten und Daten geführt und nicht auf Grund von Behauptungen oder ideologischen Überzeugungen.

Dass Forschungsergebnisse die gesellschaftlichen Debatten befruchten und sich nicht auf einen rein akademischen Forschungsoutput beschränken sollen, wird auch von Forschungsförderungsinstitutionen anerkannt. Projekteingaben beim Schweizerischen Nationalfonds müssen immer die Relevanz des Forschungsvorhabens begründen.<sup>5</sup> Eingegebene Gesuche sind aber nicht nur auf wissenschaftliche Bedeutsamkeit beschränkt. Grundlagenforschungsprojekte können seit 2012 auch als «anwendungsorientiert» bezeichnet werden. In diesem Fall wird die «ausserwissenschaftliche» Bedeutung bei der Evaluation des Gesuches mitberücksichtigt. Mit dem Instrument *Agora*<sup>6</sup> fördert der SNF zudem seit 2011 ganz explizit den Wissenstransfer und den Austausch zwischen Forschung und Öffentlichkeit.

#### 4. Das Konzept von *DeFacto*

*DeFacto* ist ein solches Pilotprojekt für den Wissenstransfer der Schweizer Politik- und verwandten

Sozialwissenschaften. Die Zielsetzung der Plattform *DeFacto* besteht darin, sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse für ein breiteres Publikum und für politische Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung einfach zugänglich zu machen. Medienschaffende und Personen aus der Politik sowie dem Politikvermittlungsbereich figurieren als Gatekeeper und können Inhalte von *DeFacto* weitergeben.

Der Wissenstransfer für eine breitere Öffentlichkeit erhöht die Sichtbarkeit politik- und sozialwissenschaftlicher Institute und der bei ihnen tätigen Forschenden. Dank der Plattform *DeFacto* findet der Wissenstransfer weniger reaktiv auf Anfrage statt, sondern kann proaktiv erfolgen und ermöglicht es den Forschenden, die eigene Arbeit in einem anerkannten Forum breit zu platzieren.

Die Beiträge auf *DeFacto* werden ausschliesslich von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geschrieben, die über die von ihnen angesprochenen Themenfelder auch selber Forschung betreiben. *DeFacto* ist keine Meinungsplattform, sondern verlangt von allen Textbeiträgen eine theoretische Fundierung sowie die exakte Beschreibung der analytischen Vorgehensweise. Sprache, Illustrationen und Aufbau der Texte richten sich an ein breites Publikum. Gleich nach Erscheinen werden alle Beiträge auf *DeFacto* über soziale Medien verbreitet. Es besteht zudem die Möglichkeit, sich über einen RSS-Feed über die neusten Publikationen ebenso wie über einen monatlichen Newsletter zu informieren.

Die Plattform wird von einer vierköpfigen Redaktion betrieben und von einem Editorial Board getragen. Dem Editorial Board gehören Vertreterinnen und Vertreter aller Schweizer Institute für Politikwissenschaft sowie Forschungseinrichtungen an.

Das Projekt wird vom SNF im Rahmen des Förderprogramms *Agora* für eine Startphase von zwei Jahren unterstützt. In dieser Phase, die im Mai 2017 ausläuft, ist das Projekt am Institut für Politikwissenschaft der Universität Zürich IPZ<sup>7</sup> sowie FORS<sup>8</sup>, dem Schweizerischen Kompetenzzentrum für Sozialwissenschaften in Lausanne, angegliedert.

Nach Ablauf der Startphase kann der Betrieb von *DeFacto* durch die gemeinsame Finanzierung des IPZ, des Instituts für Politikwissenschaft der Universität Bern IPW, des Center for Comparative and International Studies CIS, der ETH Zürich und der Universität

<sup>4</sup> <http://www.wissenschaftsbarometer.ch/>

<sup>5</sup> <http://www.snf.ch/de/derSnf/auswahlverfahren/projektforderung/seiten/default.aspx>

<sup>6</sup> <http://www.defacto.expert/>

<sup>7</sup> <http://www.snf.ch/de/foerderung/wissenschaftskommunikation/agora/Seiten/default.aspx>

<sup>8</sup> <http://www.ipz.uzh.ch/de.html>

Zürich sowie des FORS bis voraussichtlich Ende 2018 aufrechterhalten werden. Die Plattform soll längerfristig als gemeinsames Projekt der Schweizer Politikwissenschaft etabliert werden. Nichtsdestotrotz bietet sie regelmässig auch Forschenden aus verwandten Disziplinen oder solchen, die an der Schnittstelle zur Politikwissenschaft tätig sind, die Möglichkeit, Ergebnisse zu publizieren.

### **5. DeFacto in der Praxis**

DeFacto ist seit Oktober 2015 in Betrieb und hat bisher 180 Beiträge von gesamthaft 175 Autorinnen und Autoren veröffentlicht, das heisst in der Regel werden zwischen zwei und drei Beiträge pro Woche freigeschaltet.

DeFacto publiziert Kurzfassungen von neu erschienenen Beiträgen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, Zusammenfassungen von Buchkapiteln aus wissenschaftlichen Monographien oder Forschungsberichten sowie eigens für die Plattform verfasste Analysen und Kommentare, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Zusammenhang mit aktuellen Ereignissen geschrieben werden. Wichtige Veranstaltungen der Schweizer Politikwissenschaft, beispielsweise die Aarauer Demokratietage, das 50-Jahr Jubiläum des Jahrbuchs *année politique suisse* oder die Spezialausgabe der Schweizer Zeitschrift für Politikwissenschaft über die Herausforderungen der Schweizer Demokratie, wurden im Rahmen einer mehrteiligen Serie auf DeFacto begleitet.

Während in den ersten Monaten noch alle Beiträge durch das Redaktionsteam bei Forschenden aller Schweizer Universitäten aktiv akquiriert wurden, kommen mittlerweile immer mehr Autorinnen und Autoren von sich aus auf DeFacto zu. Mittlerweile wird rund jeder fünfte publizierte Beitrag durch eine Autorin bzw. einen Autor direkt eingereicht. Die Redaktion bearbeitet die Texte redaktionell und setzt die gewünschten Abbildungen sowie teilweise sehr komplexen Graphiken um.

Die Autorinnen und Autoren, die auf DeFacto publizieren, sind mehrheitlich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler an einer Schweizer Hochschule tätig, ihr Anteil macht zwei Drittel aus. 15 Prozent der Schreibenden gehören einem Forschungsinstitut an, das an einer Hochschule angegliedert ist. Der Anteil der DeFacto-Autorinnen und Autoren, die einer ausländischen Hochschule angehören, beträgt ebenfalls rund 15 Prozent. Dabei handelt es sich mehrheitlich um Schweizerinnen und Schweizer oder um Forschende, die früher in der Schweiz tätig waren sowie um Co-Autoren von (Schweizer) Forschenden, die zu einem Thema forschen, welches einen Bezug zur Schweiz hat.

Was den akademischen Grad angeht, machen junge Forschende, die sich nach der Promotion in der Aufbauphase ihrer akademischen Karriere befinden, den grössten Anteil der Autorenschaft aus. Jeder dritte DeFacto-Artikel stammt aus der Feder einer Post-Doc bzw. eines Post-Doc. Die Professorinnen und Professoren sind die zweitgrösste Gruppe, ihr Anteil an den Beiträgen beträgt gut ein Viertel. Jeder fünfte Artikel stammt von Doktorierenden, jeder zehnte von Studierenden ohne ersten Abschluss. Studierende können allerdings nur auf DeFacto publizieren, wenn sie von einem Dozenten vorgeschlagen werden und dieser auch bereit ist, den studentischen Beitrag vor der Publikation gegenzulesen.

Alle Beiträge, die auf DeFacto erscheinen, werden automatisch auch via Twitter und Facebook verbreitet. In der Regel werden die Beiträge dann auch rege geteilt und teilweise kommentiert. Bisher wurde ein Viertel aller Beiträge nach der Publikation auf DeFacto von anderen Medien in irgendeiner Form aufgenommen bzw. die Autorinnen bzw. Autoren kontaktiert. Beispielsweise führte ein Beitrag von Stefanie Walter (IPZ, Universität Zürich) zu Globalisierungsgewinnern und -verlierern auf DeFacto zu einem Interview mit der Autorin im Schweizer Monat<sup>9</sup>. Ein Beitrag auf DeFacto von Andreas Ladner (idheap, Universität Lausanne) über die Teilnahme an Gemeindeversammlungen wurde von swissinfo aufgenommen und in mehrere Sprachen übersetzt. Ein Beitrag von Andreas Goldberg, Simon Lanz und Pascal Sciarini von der Universität Genf über die Wahlteilnahme in der Schweiz führte zu diversen Folgebeiträgen, z.B. einem Interview im Tages-Anzeiger<sup>10</sup>. Stefanie Bailer (Universität Basel) wurde auf Grund eines Beitrages auf DeFacto<sup>11</sup> über die Professionalisierung von Schweizer Parteien mehrfach als Expertin für Medienbeiträge beigezogen, ebenso Silja Häusermann (Universität Zürich), die auf DeFacto regelmässig über ihre Forschungsergebnisse zur laufenden Altersreform2020<sup>12</sup> publiziert und in der Folge oft von Medien kontaktiert wurde.

Mehrere Medienhäuser waren an Content Partnerschaften mit DeFacto interessiert. Effektiv zu Stande gekommen ist sie mit #deardemocracy, der Plattform für die Auseinandersetzung mit direkter Demokratie von Swissinfo.

### **6. Ausblick**

Die politikwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Forschung wird für ein breiteres Publikum und

<sup>9</sup> <https://www.schweizermonat.ch/artikel/die-schmerzgrenze>

<sup>10</sup> <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/So-haeufig gehen-Schweizer-abstaermmen/story/17554430>

<sup>11</sup> <http://www.defacto.expert/2015/12/22/professionalisierung-parteien/>

<sup>12</sup> <http://www.defacto.expert/2016/10/04/forschungsprojekt-renten2020/>

für politische Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung niederschwellig zugänglich. Dadurch erhöht sich die Sichtbarkeit sozialwissenschaftlicher Institute und der bei ihnen tätigen Forschenden, die proaktiv eigene Forschung in einem anerkannten Forum breit platzieren können. Wie sich gezeigt hat, publizieren gerade jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die am Anfang ihrer akademischen Karriere stehen, gerne auf *DeFacto*, um so ein interessiertes Publikum ausserhalb ihrer Fachschaft zu erreichen und ihren Bekanntheitsgrad zu erhöhen.

Für viele Forschende ist diese Art des Wissenstransfers ungewohnt und es herrscht eine gewisse Skepsis vor, ob die Analyse komplexer Phänomene auf einer Online-Plattform in der notwendigen Differenziertheit dargelegt werden kann. Es zeigt sich aber, dass die bisher auf *DeFacto* publizierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dieser neuartigen Textform zureckkommen und die Kernaussagen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten auch in kürzeren Beiträgen – dank tatkräftiger Unterstützung der Redaktion – ohne grössere Schwierigkeiten umsetzen können.

Es sind einige Artikel in Schweizer Medienhäusern über *DeFacto* erschienen, beispielsweise in der NZZ, Die Zeit, bei swissinfo oder in universitätsinternen Publikationen. Das Projekt wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Veranstaltung an der Schweizerischen Jahreskonferenz des Wissenschaftsjournalismus *ScienceComm*<sup>13</sup> im September 2016 und am *Forum de mobilisation des connaissances en affaires internationales* des CERIUM<sup>14</sup> – Monde68 im April 2016 in Montréal (Kanada) vorgestellt. Aufgrund dieser Präsentation wird in den nächsten Monaten eine Zusammenarbeit mit der *Université de Montréal* aufgebaut, da in Kanada ein ähnlich gelagertes Projekt im Begriff zu starten ist. ■

---

<sup>13</sup> <http://forscenter.ch/de/>

<sup>14</sup> <http://cerium.umontreal.ca/accueil/>

## Politische Bildung – der Schlüssel zu mehr politischer Partizipation?

Flavio Bundi\*

Sind junge Erwachsene tatsächlich so politisch desinteressiert, wie dies häufig kolportiert wird? Und kann (mehr) politische Bildung der Schlüssel zu mehr politischer Partizipation sein? So einfach diese zwei Einstiegsfragen tönen, so schwierig sind sie zu beantworten. Betrachtet man die Zahlen, zeigt sich ein klares Bild: Von den 600'000 jungen Schweizerinnen und Schweizern, die gemäss Bundesamt für Statistik (BfS) im Jahr 2015 zwischen 18 und 25 Jahre alt waren, hätten etwa 30 Prozent oder 180'000 voraussichtlich ohne zusätzliche Massnahmen an den eidgenössischen Wahlen 2015 teilgenommen. Wie aber können die restlichen 70 Prozent der jungen Erwachsenen überzeugt und motiviert werden, ihrer Bürgerpflicht nachzukommen? Die Argumente gegen eine Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen sind vielfältig: Die Sprache der Politikerinnen und Politiker ist zu kompliziert, die Abstimmungen lösen Probleme nicht, Zeit ist Mangelware, die Politik und die Politiker versagen, die Umsetzung der Volksentscheide entspricht nicht dem Volkswillen, oder Politik interessiert schlachtweg nicht. Genau hier setzt der Dachverband Schweizer Jugendparlamente (DSJ) mit seinem Programm *easyvote* an: Auf dem Weg zu mehr Partizipation junger Erwachsener geht es stets darum, Interesse zu steigern und Überforderung abzubauen.

Im März 2017 erscheint zum ersten Mal der *easyvote*-Politikmonitor – eine quantifizierte Evaluierung der Kampagnentätigkeit von *easyvote* seit 2014. Die Grundlage der Auswertung bildet eine Befragung von 1'477 Schülerinnen und Schülern aus 25 verschiedenen Schulen im Oktober und November 2016. Sämtliche Sprachregionen der Schweiz wurden dabei berücksichtigt. Die Umfragereihe zu Themen der politischen Partizipation und der politischen Bildung führt das gfs.bern künftig jährlich im Auftrag

des DSJ durch. Im Vordergrund stehen dabei Fragen zum Stimm- und Wahlverhalten von jungen Erwachsenen sowie zu den Angeboten von *easyvote*.

Anhand dieser aktuellen Ergebnisse wird im vorliegenden Artikel das Programm *easyvote* samt seinen Massnahmen vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem neuen Projekt *easyvote-school*, welches im Frühjahr 2017 lanciert wird und mit welchem der politischen Bildung in den Schulen mehr Gewicht beigemessen werden soll.

### 1. Klare Vision

Die Vision ist klar: Die Wahl- und Stimmbeteiligung der 18- bis 25-Jährigen beträgt langfristig 40 Prozent. Doch wie soll dies erreicht werden?

*easyvote* setzt auf den Abbau von Überforderung und die Förderung des Interesses junger Erwachsenen an der Politik – einerseits durch einfach verständliche und ausgewogene Abstimmungs- und Wahlinformationen, andererseits durch die Begünstigung von Gesprächen im sozialen Umfeld. So werden die *easyvote*-Abstimmungsbroschüren schweizweit dank der Unterstützung von über 355 Gemeinden bereits an knapp 100'000 junge Erwachsene verschickt. Darin werden sämtliche nationale und gewisse kantonele Abstimmungsvorlagen einfach verständlich und unparteiisch dargelegt. *easyvote* holt die Zielgruppe auch dort ab, wo sie sich am meisten aufhält, nämlich im Web. Mit selbst produzierten Informationsclips, Informationsgrafiken und Hintergrundtexten zu Wahlen, Abstimmungen und aktuellen politischen Themen wird versucht, adressatengerecht das Interesse und die Faszination für die Politik zu steigern. Hierzu ist *easyvote* auf der eigenen Website, aber auch auf den wichtigen sozialen Kanälen wie Facebook, Instagram, Twitter und YouTube vertreten.

Abbau von Überforderung und Förderung des politischen Interesses wird aber vor allem über politische Bildung erreicht. 2016 wurde daher mit dem neuen Projekt *easyvote-school* ein Angebot geschaffen, dank welchem Lehrpersonen der Sekundarstufe II aktuelle politische Themen im Unterricht behandeln können.

### 2. Klare Zielgruppe

Während bei den 60- bis 69-Jährigen die Teilnahme rund 58 Prozent betrug, nahmen von den 18- bis 25-Jährigen nur 28 Prozent an den eidgenössischen

\* Dachverband Schweizer Jugendparlamente (DSJ), Seilerstrasse 9, 3011 Bern.

E-mail: [flavio.bundi@dsj.ch](mailto:flavio.bundi@dsj.ch)  
[www.easyvote.ch](http://www.easyvote.ch)  
[www.dsj.ch](http://www.dsj.ch)



**Flavio Bundi**, BA Germanistik und Sozialwissenschaften, Universität Bern, Masterstudium Germanistik und Politikwissenschaften, Universität Bern. Bereichsleiter *easyvote*, stv. Geschäftsleiter Dachverband Schweizer Jugendparlamente (DSJ).

Abstimmungen im Juni 2016 teil.<sup>1</sup> Bei der Wahlbeteiligung zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Wahlbeteiligung der 18- bis 25-Jährigen hatte seit 1995 auf tiefem Niveau stetig zugenommen. Bei den Wahlen 2011 ging die Wahlbeteiligung der jungen Schweizerinnen und Schweizer jedoch hinter den Stand vom Jahr 2003 zurück und blieb auch 2015 auf verhältnismässig tiefem Niveau. Die Wahlbeteiligung nimmt insgesamt weiterhin zu, die Schere zwischen der Wahlbeteiligung der Jugendlichen und jener der Erwachsenen ist jedoch stark auseinander gegangen.<sup>2</sup>

Die Sozialisation im Bereich der politischen Partizipation bei den Jugendlichen erfolgt zum grössten Teil zwischen 18 und 25 Jahren. Wer in dieser Zeit bereits einige Male an Abstimmungen und Wahlen teilnimmt, wird höchstwahrscheinlich auch im späteren Leben immer wieder an die Urne gehen. Wer jedoch bis zum 25. Altersjahr nie an der Urne war, wird es später sehr wahrscheinlich auch nicht tun. Aufgrund einer Zielgruppen-Analyse (in Zusammenarbeit mit dem gfs.bern 2014 erstellt) ergaben sich für *easyvote* innerhalb der gesamten Gruppe der 18- bis 25-Jährigen folgende drei Unter-Zielgruppen, die durch verschiedene Massnahmen anlässlich der eidgenössischen Wahlen 2015 mobilisiert wurden: Die *Engagierten*, die *Gelegenheitsstimmer und -wähler* sowie die *Internetaffinen*. Während Erstere ganz sicher an Wahlen teilnehmen und ein überdurchschnittliches Interesse an Politik aufweisen, interessieren sich Gelegenheitsstimmer und -wähler generell für das Weltgeschehen und auch für konkrete Abstimmungsthemen, die den eigenen Alltag berühren. Die Internetaffinen möchten sich auch im politischen Bereich primär über das Internet informieren und sich via Onlinekanäle am politischen Leben beteiligen. Die Ergebnisse aus dem aktuellen *easyvote*-Politikmonitor<sup>3</sup> zeigen sehr ähnliche Partizipationstypen wie jene von 2014. Die direkte Vergleichbarkeit ist allerdings nicht ganz gegeben, da 2014 der Fokus vor allem auf den Wahlen und nicht wie 2017 auf den Abstimmungen lag. Dennoch zeigt sich, dass etwa die Gruppe der Engagierten in beiden Jahren genau gleich gross ist. Junge Erwachsene, die hier dazugehören sind im Allgemeinen sehr politisch, beteiligen sich an konventionellen politischen Tätigkeiten wie Abstimmungen oder Wahlen und diskutieren gerne mit Freunden über politische Inhalte. Gleichzeitig sind sie auch daran interessiert, in Interessengruppen

<sup>1</sup> Céline Colombo et al., VOX 121. Analyse der eidgenössischen Abstimmung vom 5. Juni 2016 vom Forschungsinstitut gfs.bern und der Universität Zürich, Bern/Zürich 2016, S. 4.

<sup>2</sup> Georg Lutz, Eidgenössische Wahlen 2015. Wahlteilnahme und Wahlentscheid. Selects – FORS, Lausanne 2016, S. 5.

<sup>3</sup> gfs.bern (2017): Aktualität, Betroffenheit und Emotionalität: was junge Erwachsene zur politischen Teilnahme bewegt. *easyvote*-Politikmonitor, Bern.

mitzumachen oder gar ein politisches Amt zu bekleiden. Ein Viertel der befragten Jugendlichen gehört zu den konventionell Partizipierenden, die ab und zu ein Referendum oder eine Petition unterschreiben, gelegentlich an Wahlen und Abstimmungen teilnehmen und mit ihren Freunden oder Verwandten diskutieren. Schliesslich können die Aktivitäten von rund zwölf Prozent der Jugendlichen am besten dem digitalen Aktivismus zugeordnet werden. Diese Jugendlichen nehmen zwar ihr Stimm- und Wahlrecht wahr, wie dies auch bei konventionell Partizipierenden der Fall ist, ihr Schwerpunkt liegt aber klar auf der Partizipation via Internet. Sie sind lieber online politisch aktiv als auf der Strasse. Sie diskutieren mehr als andere Gruppen via *Social Media* und nehmen dort auch mehr an Aktionen teil. Diskussionen rund um die Politik finden bei diesen Jugendlichen vor allem über WhatsApp, Facebook oder etwa Twitter statt.

Als weitere Partizipationstypen wurden die sogenannte *analogen Aussenseiterinnen und Aussenseiter* sowie die *Apolitischen* definiert. Während erstere überdurchschnittlich oft dazu bereit sind, an Demonstrationen teilzunehmen und so ihre politischen Interessen zu manifestieren, wollen sich die Apolitischen überhaupt nicht am politischen Prozess beteiligen.

Um das Ziel zu erreichen, dass 40 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren an Wahlen und Abstimmungen teilnehmen, konzentriert sich *easyvote* auf einzelne Partizipationstypen. Während die Engagierten als Multiplikatoren gewonnen und als sogenannte Botschafter und Ehrenamtliche eingesetzt werden können, liegt der Fokus für die Zielgruppe von *easyvote* vor allem auf den konventionell Partizipierenden und den jungen Erwachsenen, deren Aktivitäten als *digitaler Aktivismus* beschrieben werden können. Diese Gruppen können noch vermehrt dazu motiviert werden, regelmässig abzustimmen und wählen zu gehen. Während *easyvote* für die Kampagnentätigkeiten gewisse Zielgruppen fokussieren muss, können über die Schulen neu sämtliche Partizipationstypen angesprochen werden. Dies ist ein wichtiger Grund, weshalb mit *easyvote-school* ein schulisches Projekt lanciert wird, welches die politische Bildung an Berufsschulen und Gymnasien fördern soll.

### 3. Politische Bildung an den Schulen ist Trumpf

Die politische Bildung wird von verschiedenen Akteuren als wichtig empfunden. Dies zeigen nicht zuletzt auch verschiedene politische Vorstösse auf kantonaler und nationaler Ebene, welche in diese Richtung zielen. Nebst dem Elternhaus ist die Schule gemäss *easyvote*-Politikmonitor der ideale Ort, um das politische Interesse und somit gesellschaftsrelevante Kompetenzen zu steigern – so Analyse und

Wiedergabe, Kommunikation und Interaktion sowie Reflektieren, Urteilen und Beurteilen in einem politischen Kontext. Lehrpersonen bilden nach den Eltern die wichtigsten Personen, dank welchen junge Erwachsene für politische Aktivitäten motiviert werden können. Doch gerade sie scheuen sich oft vor der Herausforderung, aktuelle politische Themen im Unterricht zu behandeln. Dies ist umso bedauerlicher, zeigen die Ergebnisse des *easyvote*-Politikmonitors doch ein klares Bekenntnis seitens der Schülerinnen und Schüler zu einer stärkeren Gewichtung der politischen Bildung in der Schule.

Junge Erwachsene wünschen sich vor allem eine inhaltliche Auseinandersetzung mit aktuellen Themen. Diskussionen über die Ausländer- und Asylpolitik der Schweiz etwa werden als wichtigstes Thema angegeben. Dies entspricht auch den Auswertungen des Sorgen- und Jugendbarometers der Credit Suisse<sup>4</sup>, welche die Asyl- und Ausländerfrage für Jugendliche zu den fünf grössten Problemen im Land zählt. Ein weiteres wichtiges Anliegen der Schülerinnen und Schüler an ihren Unterricht ist die generelle Auseinandersetzung mit dem politischen System der Schweiz.

Wie kann das Interesse für Politik bei Schülerinnen und Schüler gefördert werden? Und verhilft ein schulisches Angebot zur politischen Bildung überhaupt dazu, dass Schülerinnen und Schüler später auch vermehrt an Abstimmungen und Wahlen teilnehmen? Um ein wirkungsvolles Angebot für die Schule zu schaffen, werden bei *easyvote* sowohl die wissenschaftlichen Grundlagen bezüglich der Mobilisierung von jungen Erwachsenen berücksichtigt, als auch die didaktischen Grundlagen zur politischen Bildung mit einbezogen. Das persönliche Gespräch wurde gemäss verschiedenen Studien als wichtigstes Instrument zur Förderung des politischen Interesses erkannt. Im Lehrplan 21 findet die politische Bildung zwar als Unterrichtsgegenstand Erwähnung, ist jedoch nach wie vor kein eigenes Fach. Eine langfristige, stufenübergreifende politische Bildung wäre sehr zu begrüssen.

Aufgrund von Vision und Zielgruppe fokussieren die Angebote von *easyvote* auf Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II.<sup>5</sup> Die politische Bildung auf dieser Stufe ist uneinheitlich geregelt: Sowohl in Bezug auf den Schultyp als auch auf die (Sprach-)Regionen existieren Unterschiede. Zwar ist die politische Bildung (wenn auch mit grossen Differenzen bezüglich deren Umsetzung) im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen und in jenem für den allgemeinbil-

denden Unterricht für die Berufsschulen verankert<sup>6</sup>, insbesondere auf der Gymnasialstufe zeigen sich jedoch aufgrund des Schweizer Bildungsföderalismus kantonale Divergenzen in den Lehrplänen. Ein Expertenbericht zur politischen Bildung konstatiert, dass es eine hohe Korrelation zwischen der Verankerung der politischen Bildung in den Lehrplänen und der Wirkung dieser Lehrpläne gebe.<sup>7</sup> Wiesen die Lehrpläne im Bereich der politischen Bildung eine thematische Vielfalt auf, so behandelten die Lehrpersonen laut eigenen Angaben auch mehr politikrelevante Themen.<sup>8</sup> Dabei werde die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten weit stärker berücksichtigt als der Bereich «Interesse wecken»<sup>9</sup>. Doch gerade letzterer sei besonders wichtig für die politische Bildung. Die Förderung des politischen Interessens, so der Bericht, wirke sich positiv auf die Bereitschaft aus, sich politisch zu engagieren. Zudem beeinflusse das erhöhte Interesse das politische Wissen positiv.<sup>10</sup> Intern durchgeführt Workshops zeigen, dass Lehrpersonen in Zusammenhang mit der politischen Bildung oft die Forderung nach ausgewogenen Informationen stellen. Zudem ist klar, dass bei Lehrpersonen nicht von einer homogenen, an Politik interessierten Gruppe ausgegangen werden kann. Wie bei den jungen Erwachsenen können auch Lehrpersonen politisch engagiert bis apolitisch sein. Da die Stimm- und Wahlbeteiligung in der Regel mit dem Alter zunimmt, ist jedoch anzunehmen, dass Lehrpersonen prozentual weit häufiger abstimmen respektive wählen gehen als ihre Schülerinnen und Schüler. Dennoch wurde bei der Ausarbeitung des schulischen Angebotes von *easyvote* die Tatsache im Auge behalten, dass es nebst engagierten Lehrpersonen, die viel Vorbereitungs- sowie Unterrichtszeit in die politische Bildung investieren wollen, auch Lehrerinnen und Lehrer gibt, welche eher Angebote nutzen, die auf kurze Unterrichtssequenzen mit wenig Vorbereitungsaufwand ausgelegt sind. Nebst kantonalen Unterschieden gilt es zudem zu beachten, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen bei Gymnasien und Berufsschulen vorherrschen. Differenzen sowohl bezüglich des Zeitplans als auch des Anspruchsniveaus müssen bei der Ausarbeitung der Unterrichtsangebote berücksichtigt werden.

<sup>6</sup> Carsten Quesel, Dominik Allenspach, Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule. Erarbeitet zuhanden des Departements für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn, Solothurn 2007, 16.

<sup>7</sup> Stadelmann-Steffen, Koller, Daniela und Sulzer, Linda: Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. Expertenbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, nachfolgend Bericht SBFI, S. iv.

<sup>8</sup> Bericht SBFI, S. 53.

<sup>9</sup> Bericht SBFI, S. 32.

<sup>10</sup> Bericht SBFI, S. 75.

<sup>4</sup> Vgl. Credit Suisse Sorgenbarometer (2016): gfs.bern. Online: [<http://www.gfs-bern.ch/de-ch/Detail/credit-suisse-sorgenbarometer-2016>].

<sup>5</sup> Auf der Sekundarstufe I ist der Dachverband Schweizer Jugendparlamente (DSJ) mit seinem Projekt [engage.ch](http://engage.ch) tätig.

#### 4. Prinzipien politischer Bildung

Politische Bildung zu definieren, ist schwierig. Es gibt verschiedene Ausrichtungen der politischen Bildung und verschiedene Schwerpunktsetzungen. Bedeutsam für eine Definition ist der Beutelsbacher Konsens mit den drei didaktischen Prinzipien Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot, Ausgewogenheit beziehungsweise Kontroversität sowie Schülerinnen- und Schülerorientierung als Grundvoraussetzung. So dürfen etwa Lehrpersonen die eigene Meinung den Schülerinnen und Schülern nicht aufzwingen. Diese sollen sich selber eine Meinung bilden können. Themen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, sollen auch im Unterricht kontrovers dargestellt und mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden. Nebst diesen drei Grundvoraussetzungen zeigt sich jedoch, dass in der Praxis weitere Ausrichtungen vorliegen.

Für *easyvote-school* sind insbesondere die beiden ersten Punkte des Beutelsbacher Konsenses eine wichtige Grundlage und folgende Prinzipien stehen im Zentrum:

**1. Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot:** Sowohl bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien als auch bei den bereitgestellten Konzeptionen wird die Forderung nach freier politischer Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

**2. Ausgewogenheit:** Grundlage für die Unterrichtsmaterialien bilden die einfach verständlichen, neutralen Wahl- und Abstimmungsinformationen. Sie garantieren eine Berücksichtigung verschiedener politischer Standpunkte. Die Grundlagematerialien zielen stets darauf ab, die verschiedenen Positionen deutlich darzustellen. Für die Erstellung der *easyvote*-Broschüren etwa dient das offizielle Abstimmungsmaterial des Bundes und der Kantone als Grundlage. *easyvote* gibt folglich lediglich die offiziellen Abstimmungsmaterialien in vereinfachter und gekürzter Version wieder, so dass die Informationen von jungen Stimmberchtigten verstanden werden. Eine grosse Herausforderung ist es dabei, durch Vereinfachungen und Kürzungen nicht etwa Verkürzungen und unausgewogene Gewichtungen vorzunehmen – eine Gefahr, vor der übrigens auch die offiziellen Abstimmungsmaterialien nicht gefeit sind. Herausgeber der *easyvote*-Broschüren ist der DSJ, welcher gemäss statutarischem Zweck parteipolitisch und konfessionell neutral ist und dessen Partizipationsprojekt *easyvote* namentlich auf Basis des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes durch das Bundesamt für Sozialversicherungen BSV unterstützt wird. Die Vorgaben der Wahl- und Abstimmungsfreiheit werden somit gewahrt (unverfälschte Meinungsbildung) und die Neutralität jederzeit gewährleistet.

**3. Kontroversität:** Die Kontroversität steht im Zusammenhang mit dem Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot. Sie bildet jedoch den Kern des schulischen *easyvote*-Angebots. Das kontroverse Streitgespräch etwa steht im Mittelpunkt des Moduls «Interaktion» – entweder mittels Polittalks mit jungen Politikerinnen und Politikern oder mittels Polittalks mit den Schülerinnen und Schülern selbst im Rahmen des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit kontroversen Themen – seien dies aktuelle gesellschaftliche Themen oder Abstimmungsvorlagen – und müssen zu diesen argumentativ Stellung beziehen. Die Kontroversität ermöglicht auf Basis der neutralen *easyvote*-Unterrichtsmaterialien eine vertiefte Auseinandersetzung. Das kontroverse Gespräch zielt schliesslich darauf ab, das politische Interesse der jungen Erwachsenen zu fördern.

**4. Aktualität:** Jugendliche interessieren sich besonders stark für Themen, mit denen sie unmittelbar konfrontiert sind und die einen konkreten Bezug zu ihrem Alltag haben – insbesondere auch Abstimmungsvorlagen. Dadurch, dass *easyvote-school* ein webbasiertes Schulangebot darstellt, kann die Aktualität stets sichergestellt werden.

#### 5. *easyvote-school: Das neue Projekt*

Im Vorfeld der nationalen Wahlen 2015 mobilisierte *easyvote* schweizweit junge Erwachsene mit gezielten Massnahmen zum Wählen. Die Auswertungen zeigten, dass dort, wo *easyvote* stark präsent war, die Wahlbeteiligung der jungen Erwachsenen erhöht werden konnte. Als besonders wirkungsvoll stellte sich dabei das Projekt «Polittalk» heraus: Um das politische Interesse zu wecken, wurden in der ganzen Schweiz 55 Polittalks mit jungen Nationalratskandidatinnen und -kandidaten an Schulen durchgeführt. Ohne grossen Aufwand konnten Lehrpersonen über eine Webplattform junge Politiker und Politikerinnen zu Diskussionsrunden einladen. Beim neuen Angebot *easyvote-school* bilden die Polittalks weiterhin einen wichtigen Bestandteil. Die Pilotphase hat jedoch gezeigt, dass es auf Sekundarstufe II eines umfassenderen Angebots bedarf. *easyvote-school* schafft hier nun ein Unterrichtsangebot zur politischen Bildung in drei Modulen, welche auf den drei Kompetenzbereichen «Analysieren und Wiedergeben», «Kommunizieren und Interagieren» sowie «Reflektieren, Urteilen und Beurteilen» aufbauen. Im ersten Modul «Information» geht es vor allem darum, das Interesse an Politik dank lebensnaher Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen und Abstimmungsvorlagen zu stärken und zugleich das Wissen über politische Aktualitäten zu intensivieren. Lehrpersonen können hierzu via *easyvote*-Website Unterrichtsmaterialien (Clips, Grundlagentexte, Grafiken

usw.) herunterladen, welche thematisch in verschiedene Dossiers geordnet sind und den Lehrpersonen eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts bieten. Mit interaktiven Debatten, den sogenannten Polittalks, soll im zweiten Modul «Interaktion» das Gespräch über politische Themen an Schulen und im Schulunterricht gefördert werden. Anhand solcher Diskussionen erleben Schülerinnen und Schüler Politik lebensnah und können in einer entsprechenden Debatte auf Gegenargumente mit weiteren Argumenten reagieren und diese begründen, auch wenn sie in der Minderheit sind. Hierzu können Lehrpersonen über eine Buchungsplattform Jungpolitikerinnen und Jungpolitiker zu einer Diskussionsrunde in ihre Schule einladen. Via *Live-Voting-Tool* ist es für die Schülerinnen und Schüler dann möglich, sich in die Debatte einzuschalten und über Themen auch direkt abzustimmen. Im dritten Modul «Reflexion» geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem erweiterten Online-Angebot die Informationsbeschaffung und die Meinungsbildung reflektieren und ihre politischen Ansichten in der Schweizer Politiklandschaft verorten. Dieses dritte Modul steht derzeit in Entwicklung.

Über die Stärkung dieser Basiskompetenzen, «analysieren und wiedergeben», «kommunizieren und interagieren» sowie «reflektieren, urteilen und beurteilen», gilt es, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden und zu gesellschaftlicher Partizipation zu befähigen. Die drei Module Information, Interaktion sowie Reflexion bauen aufeinander auf, können aber auch unabhängig voneinander genutzt werden.

## **6. Ausblick: Früher Zugang, Nutzen von Synergien und intensivierte Förderung**

Mit Fachpersonen und Multiplikatoren wurde im Vorfeld der letzten eidgenössischen Wahlen 2015 in einem partizipativen Prozess eine praxisorientierte Campaigning-Analyse erarbeitet. Im Rahmen dieser Analyse zeigen die Autorinnen und Autoren Handlungsfelder und Massnahmen auf, wie Zivilgesellschaften (speziell Jugendorganisationen), Privatpersonen, die öffentliche Hand und engagierte Unternehmen aktiv werden können, um die Partizipation der Jugendlichen bei den Wahlen 2015 zu verbessern. Im Zentrum stand die Frage nach der Mobilisation junger Erwachsener. Eine Stakeholder-Analyse zeigte, dass nach dem Abschluss der Berufslehre oder der Matura junge Erwachsene zwischen 21 und 25 Jahren über institutionelle Stakeholder kaum mehr erreichbar sind. Die universitäre Ausbildung, der Berufseinstieg oder eine Zweitausbildung stehen bei dieser Altersgruppe im Fokus. Sowohl bei Universitäten und Arbeitgebern als auch bei Gewerkschaften existieren

zurzeit keine wirkungsvollen Kommunikationskanäle und Partnerschaften, um diese Zielgruppe abzudecken. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, Jugendliche bereits zwischen 16 und 20 Jahren über die Schulen abzuholen und so den Zugang zu ihnen auch im Hinblick auf einen späteren Zeitpunkt zu vereinfachen.

In der Schweizer Bildungslandschaft sind zahlreiche Akteure und Anbieter mit Fokus auf die politische Bildung tätig. Vielfältige Angebote stehen den Lehrpersonen zur Verfügung, die Orientierung dabei ist nicht einfach. Will eine Lehrperson ein konkretes Angebot zur politischen Bildung auf Sekundarstufe II finden, ist dies oft mit grossem Aufwand verbunden. Hier sollten verstärkt Synergien genutzt und Angebote gegenseitig beworben werden. Sodann gilt es, geeignete Tools für den Schulunterricht herzustellen. Diese sollten inhaltlich auf das Zielpublikum zugeschnitten und auch jugendgerecht aufbereitet sein. Des Weiteren ist darauf zu achten, dass die Lücke zwischen online und offline mit einem multimedialen Angebot möglichst geschlossen wird. Lehrpersonen sollten die Möglichkeiten des Internet nutzen und gezielt in ihren Lektionen einsetzen können. Dies setzt natürlich eine gewisse Auseinandersetzung mit dem vielseitigen Angebot im Netz voraus.

Sind nun junge Erwachsene tatsächlich so politisch desinteressiert, wie dies häufig vermutet wird? Die Einstiegsfrage kann mit einem deutlichen Nein beantwortet werden. Dass sich junge Erwachsene sehr wohl für Politik interessieren, zeigen schliesslich auch engagierte Jungpolitiker und Jugendparlamentarier sowie neue politische Think-tanks, die zurzeit entstehen. Politisches Interesse gleichzusetzen mit der effektiven Teilnahme an Abstimmungen und Wahlen, scheint zu kurz gegriffen. Junge Erwachsene kommen auf verschiedenen Wegen mit Politik in Berührung, sei dies im Elternhaus, in der Schule, im Gespräch mit Gleichaltrigen oder aber auch über die Medien. Will man nun, dass junge Erwachsene auch mehr an Wahlen und Abstimmungen partizipieren, bedarf es auch vermehrter politischer Bildung in der Schule. *easyvote* bietet mit dem Angebot *easyvote-school* eine konkrete Möglichkeit, sich mit der Vielfalt an politischen Themen auf einfach verständliche Art auseinanderzusetzen. Politische Bildung in der Schule darf nicht fern ab von den Interessen der jungen Erwachsenen gestaltet werden, sie muss auf die Aktualität Bezug nehmen, Betroffenheit schaffen und zum Nachdenken anregen. Das Interesse an Politik ist bei jungen Menschen vorhanden, und diese fordern auch mehr politische Bildung ein, dies zeigen die Ergebnisse des *easyvote*-Politikmonitors deutlich. Diese gilt es auch dementsprechend zu fördern. ■

## Learning to deliberate across deep divisions

Jürg Steiner\*

We live in a world with increasing deep divisions including the United States and the European Union, not to speak of war torn countries like Syria, Ukraine and South Sudan. Schools can play an important role to teach students of how to overcome such deep divisions. The key is that students learn to listen with respect to arguments of the other side and to be willing to yield to the force of the better argument. Based on our research in deeply divided societies, we propose and begin to implement devices of how students can learn such behaviour. We work within the deliberate model of democracy, which goes back to philosophers like Aristotle and Immanuel Kant.<sup>1</sup> Jürgen Habermas is the most prominent contemporary philosopher who has worked on this model.<sup>2</sup> Its main feature is the assumption that human beings are sometimes able and willing to consider not only their self-interest but also the wellbeing of others. This deliberate model contrasts with a model that goes back to philosophers like Niccolò Machiavelli and Thomas Hobbes, who assumed that human beings always pursue their self-interest. These two models are based on different assumptions of human nature. They are heuristic models that ultimately cannot be proved one way or the other. How we perceive human nature, however, is malleable. Thereby, schools play an important role, from Kindergarten to universities. If we constantly tell students that human beings are by nature egotistical, many are likely to believe it. If, by contrast, we tell them that human beings have the potential to be altruistic, they will likely look at human nature from a different perspective.

There is much research showing that schools play indeed an important role of how students look at egoism and altruism. The Lab for Experimental Economics & Decision Research at Cornell University is particularly fruitful in this respect. In one study, students in a large class in economics were randomly divided in two groups. In one group, classical macro and micro economics were taught, in the other group the emphasis was on topics like hunger in the third world and climate change. At the beginning and the end of the semester, questionnaires about egoism and altruism were administered, and significant differences

between the two groups emerged. In the group on micro and macroeconomics, the lectures were based on the classical assumption that economic activities are driven by the motive of individual profit maximization, and the students became more egotistical in the course of the semester. In the other group, students became more altruistic having heard about the impact of climate change on future generations and that so many people suffer in the third world.

It is a hard test for the deliberate model to apply it to deeply divided societies. We were interested to see whether each side in such societies always just looks for its own interest or whether there are sometimes instances where efforts are made to reach over to the other side to find common ground. To answer this question we investigated Colombia, Brazil and Bosnia. In each of these three countries, we organized discussion groups, which had to address the question of how to arrive at a more peaceful culture. In Colombia, we brought together ex-guerrillas and ex-paramilitaries, in Brazil police officers and locals in the favelas (slums), in Bosnia Serbs and Bosnjaks in Srebrenica. We found that there were indeed sequences in the discussions with quite a high level of deliberation, of course with many sequences where deliberation was at a low level or not existent at all. On the cover of the book on this research, there are two abstract figures, who hold up their hands to reach over to the other side.<sup>3</sup> This cover should symbolize some hope that even in deeply divided societies differences may be overcome. We bring

<sup>3</sup> See Jürg Steiner, Maria Clara Jaramillo, Rousiley C. M. Maia, and Simona Mameli, *Deliberation across Deeply Divided Societies. Transformative Moments*, Cambridge University Press, 2017.

\*Untere Wart 30, 3600 Thun

E-mail: [jsteiner@email.unc.edu](mailto:jsteiner@email.unc.edu)



Jürg Steiner, Dr. phil., is professor emeritus of political science at both the University of North Carolina at Chapel Hill and the University of Bern. For some time he held the Swiss Chair at the European University Institute in Florence. His main research interest is in the interplay between philosophical and empirical aspects of the deliberative model of democracy. His books on deliberation, all with Cambridge University Press, are *Deliberative Politics in Action*, 2005 (with André Bächtiger, Markus Spörndli, and Marco R. Steenbergen), *The Foundations of Deliberative Democracy*, 2012 (sole author), *Deliberation across Deeply Divided Societies*, 2017 (with Maria Clara Jaramillo, Rousiley C. M. Maia, and Simona Mameli).

<sup>1</sup> For an overview of the deliberate model see Jürg Steiner, *The Foundations of Deliberative Democracy. Empirical Research and Normative Implication*, Cambridge University Press, 2012.

<sup>2</sup> Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1983.

this hope to the classrooms of these countries in making available the tapes and transcripts of all the discussions on the website [www.ipw.unibe.ch/content/research/deliberation](http://www.ipw.unibe.ch/content/research/deliberation). Since the website also contains the English translations, other countries, too, may profit from our research material. Before we present how this works in the classrooms, we need to explain the specifics of our research, so that the reader gets an impression of what the students will be confronted with.

First, let us look at the deep divisions in these three countries. *Colombia* was a particularly deeply divided society at the time of our research, in particular between leftist guerrillas and rightist paramilitaries. When we did our research in 2008, the Colombian government had a program of decommissioning under way. This program applied to combatants of both left guerrillas and paramilitary forces at the right. Would ex-combatants, who a short while ago still were shooting at each other, be willing to sit around the same table? This was the challenge of our research, and it took patience to organize 28 discussion groups with altogether 342 participants. The work in the field was done by Maria Clara Jaramillo and Juan Ugarriza. At the beginning of the discussions, the moderators stated the following topic: 'What are your recommendations so that Colombia can have a future of peace, where people from the political left and the political right, guerrillas and paramilitaries, can live peacefully together.' Moderators did not intervene to encourage deliberative behaviour. It was precisely our research interest to see to what extent ex-combatants were willing and able to behave in a deliberative way without any outside help. In *Brazil*, poor residents in the favelas have a contentious relationship with the police. The police actions are characterized by human rights violations and abusive force, particularly against minority populations. The growing power of criminal organizations and drug trafficking led to an escalating violence in the slums. This is the context in which we organized in 2014 six discussion groups. Participants were poor community residents and local police officers, altogether 76 persons. The research in the field was directed by Rousiley Maia. The organization of the discussions followed the same guidelines as in Colombia. The question to be discussed was: 'How is it possible to create a culture of peace between poor community residents and the local police?' *Bosnia-Herzegovina*, with its recent internal armed conflict, was also a difficult place to do our research. We did it in Srebrenica, where in 1995 the horrendous massacres of Bosnian men and boys by Serbs took place. In 2010, Simona Mameli organized six discussion groups between Serbs

and Bosniaks with altogether 40 participants. The organization of the discussion was the same as in Colombia and Brazil. Here the task for the group was to 'formulate recommendations for a better future in Bosnia-Herzegovina'.

For all these group discussions, we established the level of deliberation. What are the main features of the deliberative model of democracy? One dimension is how well arguments are justified with reasons. Personal stories also count as good justifications as long as they are linked to the issue under discussion. A second dimension refers to the respect that is paid to other actors and the arguments they present. A third dimension asks to what extent arguments are justified in terms of the public good; self-interests are compatible with good deliberation, if they come from underprivileged persons and groups in the sense of the philosophy of social justice of John Rawls that the greatest benefits shall go "to the least advantaged."<sup>4</sup> A fourth dimension has to do with the outcome of a group discussion; from a deliberative perspective, consensus is a good outcome, but it may be sufficient if the actors acknowledge that the other side has valid arguments. A fifth dimension asks whether all actors are free to speak up or whether they are constrained, especially by unwanted interruptions or other intimidations. The last dimension deals with the question whether actors are truthful, actually meaning what they say. In empirical reality, there are hardly any situations that reach a maximum of deliberation on all these dimensions. As Jürgen Habermas put it, the ideal form of deliberation is as rare as "islands in the ocean in everyday praxis."<sup>5</sup> It is not even desirable that a political system consists only of deliberation; we also need competitive elections, bargaining, administrative rulings, street demonstrations and so on.

The dynamic of group discussions is usually characterized by an up and down of the level of deliberation. To get a handle at this dynamic, we have developed the concept of Deliberative Transformative Moments (DTMs). We define them at an abstract level as a change from a low level of deliberation to a high level or vice-versa. To identify such situations, we use an approach that has much to do with linguistics, social psychology, and rhetoric. Thereby, it will not be easy to apply the abstract concept to specific situations. One and the same word may have different meanings depending on the specific situation in an ongoing discussion. We proceed in our analysis in

<sup>4</sup> John Rawls, *A Theory of Social Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971), p. 83.

<sup>5</sup> Jürgen Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996, S. 323.

such a way that we try to put ourselves in the context in which each actor speaks up. We chose as our units of analysis the individual *speech acts*. Whenever an actor makes any kind of utterance, this counts as a speech act, however brief or long the utterance is. So a speech act has a clear beginning and a clear ending. When an actor makes another intervention later in the discussion, this counts as another speech act. We proceed step by step and consider in our analysis only the speech acts that are already uttered and not those that follow. Time and again, we go back to what was said before, checking the recordings and the transcripts making sure that we have a good feeling for the context, in which an actor intervened in the discussion. In this way, we try to follow the narrative of the discussion *quasi life*, which means as it is experienced by the participants themselves, who obviously do not know what will happen after they speak. To get an empirical handle at the concept of DTM, we see deliberation as a continuum from no deliberation to full deliberation. On this continuum, we establish a cut-off point between high and low levels of deliberation, with the latter including no deliberation at all. The basic criterion is that at a high level of deliberation the discussion *flows* in the sense that the actors listen to each other in a respectful way, while at a low level of deliberation the discussion does not flow in the sense that actors do not listen to each other or do so only without respect.

For the present paper, I give an example for each country of one upward DTM, which is most useful to introduce our research material into the classrooms. Students can learn about the situations where discussions could be transformed from a low to a high level of deliberation. I begin with the ex-combatants in Colombia. With the following personal story ex-paramilitary Ernesto helped to transform the discussion back to a high level of deliberation.

*That is one of the things I used to say when I was young, I said, well, if I am Colombian, I am able to go everywhere I want to. Later, when I started to live with the conflict, I realized that there were places where people would tell you "go away from here, we don't know you". You knew that you were in danger. When I came to Bogotá, I was with a cousin and a friend of mine in one of the northern and wealthy neighbourhoods, we were kind of lost. Then the police came, at first they asked us what we were doing; as my friend couldn't respond, at the end the police said they didn't want to see us around anymore, because neighbours had called to let them know that there were some strange and suspicious people, and they didn't want you here. What I feel is what you said about stratification, it is more than levels one, two or*

*three of a scale; it is discrimination, that is the hard thing.*

This story is relevant for a discussion among ex-combatants about the peace process in Colombia. Ernesto begins the story with his optimistic expectation that when he was young he could go anywhere in the country. He felt that as a Colombian he was not discriminated. Ernesto then continues that later in life in the context of the civil war he had to learn that unfortunately discrimination existed in Colombia and that he encountered this at a very personal level. He illustrates this claim with a story about a bad experience that he had in a wealthy neighbourhood in Bogotá. Because he, his cousin and his friend looked suspicious, wealthy neighbours called the police to chase them away. Ernesto characterizes this episode as putting them in danger, because they were anxious not knowing what the police would do with them. This story is relevant for the peace process, because Ernesto can show to the other participants that there are huge social and economic inequalities in Colombian society. More specifically, he can show how ex-combatants in particular suffer under these inequalities. Through his story, Ernesto tells the other participants that these inequalities are not just a legal concept with abstract levels of one, two and three, but something that is revealed in everyday life as real discrimination. Ernesto does not explicitly link such discrimination to the ongoing civil war, but he tells his story in such vivid terms that it is implicitly clear that such inequalities are a major obstacle on the way to peace. Discrimination of ex-combatants is particularly damaging for the peace process, because their successful reintegration into society is a key pillar of the governmental peace plan of decommissioning and reintegration. If ex-combatants are dissatisfied with their situation, they may go back to fight in the jungle, as many have already done so. All this shows that the story of Ernesto touched an important nerve in the peace process. His story helps to make the argument that discrimination of the ex-combatants and more generally of the large masses of poor people has to be overcome if there is any chance for peace. The story helped the group to take a perspective on their common discrimination as ex-combatants, irrespective whether they come from the side of the guerrillas or the side of the paramilitaries. In this way, the story helped the group to develop a common life world in the sense of Habermas.<sup>6</sup> Laura W. Black also sees great potential in storytelling to enhance deliberation; for her "stories encourage listeners to understand the perspective of the storyteller. In this

<sup>6</sup> Jürgen Habermas, *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1981, S. 159.

way, storytelling can provide group members with an opportunity to experience presence, openness, and a relational tension between self and other.”<sup>7</sup>

We now turn to the discussions of Serbs and Bosnjaks in Srebrenica. Milena from the Serb side offers a good example of how a rational argument can help to transform the discussion back to a high level of deliberation. Before she spoke up, Svetlana, also from the Serb side, had expressed utter despair claiming that political parties hand out jobs only among their supporters, and as protest she will not give her vote to any party. With such despair, she keeps the discussion at a low level of deliberation. Milena picks up the election issue with the following rational argument:

*If you don't vote for anyone, those votes will help the current authorities.*

Milena is interactive and offers Svetlana an argument why abstention in elections is counterproductive because it helps the current authorities. This argument is based on good knowledge of how elections work, and Milena links in a rational way a cause with a conclusion, transforming the discussion back to a high level of deliberation in opening space to discuss of how to use elections in an effective way.

Finally, we turn an example from the discussions in the Brazilian favelas between police officers and local inhabitants. A good case of an upward DTM was launched by Carolina, who at the time was only a 14 year old high school student:

*The people in the community only have bad things to say about policing, which is rude, but they do not see the sacrifice the police makes every night, right? Oh, I think what is missing is for the community to communicate with the police. When they have their break, community members should come up and tell the police what they think, to communicate with them. Because I think that it is a lack of communication between them. Because if you have perfect communication, the people will become more relaxed about security.*

As a teenager, Carolina shows great wisdom in making a proposal very much in a deliberative spirit. At first, she shows good will towards the police acknowledging their sacrifices. Then she identifies the reason for the lack of a culture of peace that the community does not make any effort to communicate with the police. Furthermore, Carolina makes a concrete proposal how the situation can be remedied in asking the members

of the community to come up to the police officers when the latter have their regular work breaks and to tell them what they have in mind. She concludes that such communication would relax the relations between the police and the community. This is all very well argued; the problem is clearly stated, and a specific solution is proposed how the problem can be solved. To emphasize the importance of communication is a key element in the deliberative model, and it is amazing how well Carolina is able to express it in simple terms. As the next speaker, police officer Roberto agrees with Carolina that communication is key and applauds the “interaction as we do it now” (in the discussion group). So the discussion continues with Roberto at a high level of deliberation.

Based on the analysis of all our cases from the three countries, we arrived at our conclusions. Our baseline null hypotheses was that, given the deep divisions, the group discussions would mostly be at a low level of deliberation with minor fluctuations up and down. This null hypothesis is rejected. There were many cases where the group dynamics led the discussion from a low to a high level of deliberation and vice-versa. What mechanisms helped to transform a discussion from a low to a high level of deliberation? Our initial interest focused on the comparison between the effects of rational arguments and personal stories. We tried to throw light on the controversies in the deliberative literature on the role of these two mechanisms.<sup>8</sup> We found that rational arguments and personal stories were about equally successful to transform discussions from a low to a high level of deliberation. When it came to transformations in the opposite direction, from a high to a low level of deliberation, the responsibility was much more often with personal stories than with rational arguments. There was indeed only a single case where a rational argument was presented with so much arrogance that the other participants were intimidated. We conclude from these findings that rational arguments keep the upper hand for their deliberative functions; they often help to transform a discussion to a higher level of deliberation and are hardly ever responsible, when a discussion drops to a lower level. Personal stories, by contrast, have about equally often a positive and a negative influence on the level of deliberation. Deliberation is most helped when an actor makes a rational argument and supports it with a relevant personal story.

Besides rational arguments and personal stories, we found other mechanisms that helped to transform discussions from a low to a high level of deliberation

<sup>7</sup> Laura W. Black, “Deliberation, storytelling, and dialogic moments”, *Communication Theory*, 18 (2008), 109.

<sup>8</sup> See Steiner et al., *Deliberation across Deep Divisions*, chapters 1 and 2.

or vice-versa. Good chosen humour can have a positive effect on deliberation, but when it turns to sarcasm, the effect can be negative. A mute reaction to an offensive remark can help that the discussion quickly returns to a high level of deliberation. At the individual level, we found that there were actors who played the role of deliberative leaders or deliberative spoilers. For upward DTM's it is particularly noteworthy that self-criticism and respectful criticism can have positive effects on deliberation. For downward DTM's, it is not surprising that in these war-torn countries the expression of despair and hopelessness often functioned as a deliberation killer.

Our research should be relevant for the practice of deliberation. The challenge is to up-scale the results from our group discussions to society at large. Of prime importance is that students in schools learn to deliberate. In this vein, Eamonn Callan has stressed that "moral dialogue in schools would seem necessary if we are to cultivate the respect for reasonable differences."<sup>9</sup> This captures well what we propose as a practical result of our research. Matthijs Bogaards and Franziska Deutsch have already shown how deliberation can be taught in schools. They did this for university students at Jacobs University Bremen.<sup>10</sup> Their project "was designed to combine political theory, research methods, and civil engagements."<sup>11</sup> There was first an eight weeks period of introduction into deliberative literature. For the second part of the class, students organized themselves a Deliberation Day on campus. The authors consider the event as a success, "the deliberative experience increased the knowledge of the participants, which resulted in opinion change and stimulated engagement."<sup>12</sup> From a philosophical perspective, Tomas Englund argues in the very title of his paper that schools can be "sites of deliberation."<sup>13</sup> He begins in a creative way telling the story of pianist and conductor Daniel Barenboim, who for many years brought together in the West-Eastern Divan Orchestra young talented musicians from both sides of the conflict between Israel and Palestine for musical events and political dialogue.<sup>14</sup> According to Englund, such dialogue across deep divisions

should also be possible in schools, "namely as spaces for encounters between students from different environments exercising common interests, political dialogue and fraternization."<sup>15</sup> Englund wants "an interactive universalism in which schools constitute an arena for encounters between different social, cultural, ethnic and religious groups that attaches importance to developing an ability and willingness to reason on the basis of the views of others and to change perspectives."<sup>16</sup>

This focus of Tomas Englund for schools to overcome deep divisions fits exactly what we have in mind as practical conclusion of our research. We want students to be exposed to authentic material of our research about deliberation across deep divisions. The prime task will be to make future and current teachers familiar with the deliberative model. In listening to the recordings and reading the transcripts of our group discussions teachers get an understanding what it means to deliberate. They learn what factors help and what factors hurt deliberation. Teachers will then have to be taught of how our research material can be used as a teaching tool. Students should learn to deliberate in critically evaluating what went on in our discussion groups. In Bosnia-Herzegovina, for example, students should listen to the recordings of the discussions of Serbs and Bosnjaks in Srebrenica and evaluate what reduced the division between the two ethnic groups and what increased the division. To be successful, teachers have to use the right pedagogy to bring our research material into the classroom. It would be in a deliberative spirit if teachers would somewhat stand back and let the students analyse for themselves the research material. This should be done in small groups, where all the students can get actively involved. In this way, students learn not only about deliberation in our discussion groups but get themselves a hand-on experience in deliberation. A good pedagogical devise would be if the small groups would then report their results to the entire class, where a discussion in a larger circle can take place. Here, students learn to speak up to a larger audience, a necessary skill for their later role as citizens. In all such activities, teachers have a delicate and important role. Without intervening too much in the discussions of the students, they still should give some deliberative guidance.

Teaching the skills of deliberation must be a long-term process beginning already at an early age in schools. Having understood deliberative lessons, students may also influence their parents leading to

<sup>9</sup> Eamonn Callan, *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon 1997, section 56 of electronic version.

<sup>10</sup> Matthijs Bogaards and Franziska Deutsch, „Deliberation, by, with, and for university students”, in: *Journal of Political Science Education*, vol. 11 (2015), 221-32.

<sup>11</sup> Bogaards and Deutsch, "Deliberation, by, with, and for university students", p. 222.

<sup>12</sup> Bogaards and Deutsch, "Deliberation, by, with, and for university students", p. 221.

<sup>13</sup> Tomas Englund, "Potential of Education for Creating Mutual Trust. Schools as Sites for Deliberation", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43 (3), 2011, 236-48.

<sup>14</sup> Englund, "Potential of Education for Creating Mutual Trust. Schools as Sites for Deliberation", p. 236.

<sup>15</sup> Englund, "Potential of Education for Creating Mutual Trust. Schools as Sites for Deliberation", p. 237.

<sup>16</sup> Englund, "Potential of Education for Creating Mutual Trust. Schools as Sites for Deliberation", p. 244-45.

a snowball effect up the generations. It would also be helpful if the media, in particular social media, report about such new teaching experiences. When students become later citizens, they should have learned to respect people with whom they differ with regard to ideology, ethnicity, race, religion, social class and other such aspects. A culture of peace and tolerance may develop. Our practical argument is that deliberation is a skill that can be learned like any other skill. It would be gratifying for our research team if our research material could help in this learning process of deliberation. We are aware, however, that even

when students have learned to deliberate in schools, these countries may have so much power inequalities that effective deliberation in political practice may be difficult. Perhaps efforts to engage in deliberation by young people may help to reduce existing power inequalities. Deeply divided societies are most in need of deliberation but encounter also the greatest obstacles to deliberation. Our research has shown that these obstacles make deliberation difficult but not impossible. Teaching deliberation in schools may help to make deliberation more prevalent in such deeply divided societies. ■

## Fiktion und Algorithmen: Politische Bildung im Wandel

Regula Stämpfli

### Auftakt

Politische Bildung und Demokratie waren lange Zeit in ihrer Zielsetzung deckungsgleich: Jeder Bürgerin und jedem Bürger sollte ermöglicht werden, an der in der Öffentlichkeit geführten Auseinandersetzung teilzunehmen.

Das Netz transformiert nun alles. Einerseits begünstigt es Partizipation und Demokratisierung: User verändern das politische Setting kommunikativ via Technik und treiben damit die digitale Revolution voran. Gleichzeitig macht sich mit O/1 ein Reduktionismus bemerkbar, bei dem das politische Geschehen nur noch Clouds, Ratings und Influencer-Klicks gehorcht. Wer Demokratie ausschliesslich auf Daten reduziert, schafft sie ab.

Die Umfrage-Demokratie war dabei effizienter Vorläufer dieser Entwicklung – sie hat den Verlust des Politischen eingeleitet. Das Wissen um politische Zusammenhänge wurde irrelevant – Hauptsache, die betreffende Partei, Institution oder Regierung hatte gute Umfragewerte. Umfragen machten politische Themen wie Umweltschutz, Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu einer Ware wie jede andere auch. Umfragen entschieden über den Verkaufswert des Politischen – sie wurden sozusagen zum «Fast Food» der Demokratie, das nur oberflächlich nährt, langfristig jedoch Mangelerscheinungen mit sich bringt. Leider ging die Einsicht in dieses zentrale Charakteristikum postmoderner Demokratien auch an den politischen Bildungsverantwortlichen vorbei. Die Historizität des Kontrollwahns durch Zahlen blieb unerkannt und richtete in den letzten zwanzig Jahren wahre Verwüstungen in den europäischen Demokratien an. Die besserwisserische Irrelevanz apolitischer und damit demokratieferner Datenerhebung bringt Hannah Arendt auf den Punkt: «Menschen sind nur darum zur Politik begabte Wesen, weil sie mit Sprache begabte Wesen sind. Wären wir töricht genug, auf die von allen Seiten neuerdings erteilten Ratschläge zu hören und uns dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaften anzupassen, so bliebe uns nichts anderes übrig, als auf das Sprechen überhaupt zu verzichten. Denn die Wissenschaften reden heute in einer mathematischen Symbolsprache, die ursprünglich nur als Abkürzung für Gesprochenes gemeint war, sich aber hiervon längst emanzipiert hat und aus Formeln besteht, die sich auf keine Weise zurück in Gesprochenes verwandeln lassen. Die Wis-

senschaftler leben also bereits in einer sprachlosen Welt, aus der sie qua Wissenschaftler nicht mehr herausfinden. Und dieser Tatbestand muss, was politische Urteilsfähigkeit betrifft, ein gewisses Misstrauen erregen.»<sup>1</sup>

Nun wird die Umfrage-Demokratie von der Netz-Demokratie abgelöst. Auch diese schöpft ihre Kraft aus Daten, verfügt aber über unterschiedliche Formen und Deutungen, diese in den politischen Diskurs einzubringen. Die Netz-Demokratie hat für die politische Bildung enormes Potential, sie leidet aber unter einem Grundwiderspruch: Das Internet eignet sich zwar für politische Debatten, aber noch nicht für die institutionelle Verankerung demokratischer Partizipation. Demokratie braucht, wenn sie nicht alternativlos werden will, grossen Spiel- und Deutungsraum. Dieser wurde in den letzten Jahren durch die Daten-Diktatur der *Global Players* wie Google et al. nach einer ersten Aufbruchsphase wieder eingerückert. Die Demokratie als Tasten- und Zahlenverhältnis in den Händen von Monopolunternehmen muss daher der Kernpunkt politischer Bildung und Aufklärung werden.

Was das Netz für die politische Bildung bedeutet, haben Tina Piazz und Stefan Seydel schon angedeutet: «Es hat sich gezeigt, dass sich die Zeichen der Schrift noch viel konsequenter analysieren, reduzieren und

<sup>1</sup> Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München, 2002, S. 11

\* Gmeindstrasse 5, 9444 Diepoldsau, Deutschland

E-mail: [regula.staempfli@yahoo.de](mailto:regula.staempfli@yahoo.de)  
[www.regulastaempfli.eu](http://www.regulastaempfli.eu) und [www.regulastaempfli.ch](http://www.regulastaempfli.ch)



**Regula Stämpfli**, Dr. phil., Dipl. Coach, ist seit der Geburt ihres ersten Kindes 1994 als Politologin/Autorin/Beraterin national und international selbstständig tätig. Die promovierte Historikerin und politische Philosophin war bis 2012 Dozentin für Politik an der Schweizer Journalistenschule und bis 2014 Leiterin des Internationalen Forums für Gestaltung IFG in Ulm. Seit 2008 unabhängige Forschungsexpertin für die Europäische Kommission; bis 2013 Hochschulrätin der Fachhochschulen Köln, bis 2012 Mitglied des Ethikrates für öffentliche Statistik und seit 2014 diplomierte systemische Coach. Betreuung mehrerer nationaler und internationaler Forschungsprojekte zu politischer Kultur (1991), Medienvorschung (2011), Populismus in der EU (2007) und Konstruktion von Gender in Militär-, Sozial-, Wirtschafts- und Mediengeschichte (2002). Sie ist Autorin zahlreicher Bücher u.a. zur politischen Philosophie von Hannah Arendt.

maschinisieren lassen. Auf ganze zwei Ziffern. Null und Eins. Genauer: Auf ganze zwei Zahlen. 0/1. Beser: Auf ganze zwei «Zustände». Nicht/Strom».<sup>2</sup> Algorithmen kreieren in den Händen, Köpfen und Ideen von Menschen neue Formen von Politik und politischer Bildung – so geschehen im arabischen Frühling 2011, der jedoch mit restaurativer institutioneller Gewalt niedergeschlagen wurde. Seitdem bewegt sich die digitale Revolution überall auf der Welt weniger in Richtung Freiheit, als vielmehr in Richtung autoritativer Systeme, insofern politische Diskurse identitär und privatisiert auf Formen statt auf Inhalte rekurrieren. So schliessen sich Mark tideologie und Big Data in vielen Bereichen zusammen. Feminismus beispielsweise dreht sich oft nicht mehr um klassische politische Ziele wie die Beseitigung von Ungerechtigkeiten, als vielmehr um die Etablierung einer Marke. Fred Turner beschreibt diesen Weg als Prozess von einer «counterculture» hin zu einer «cyberculture», von einer utopischen Demokratie hin zu einer Überwachungs-Ökonomie.<sup>3</sup> Gegenwärtig scheint es so, als vermöchte die Verbandlung von Technologie und Politik, von Silicon Valley und Geheimdiensten, alle Illusionen netzdemokratischen Aufbruchs zu vernichten.

Doch lassen wir uns nicht täuschen: Die Prozesse, die uns gestalten und deren Teil wir sind, haben nicht nur mit der digitalen Revolution zu tun, sondern auch mit der Art und Weise, wie in den letzten Jahren der öffentliche und politische und somit der demokratische Gestaltungsraum verschwand. Unter diesen Vorzeichen gilt es, die Inhalte der politischen Bildung zu diskutieren.

### **Das Ende der Demokratie: Corporate Design und Bildung im Kreditkartenformat**

Es war eine von der Öffentlichkeit weitgehend unbeachtete Revolution, die 2007 stattfand. Die politischen Institutionen wie Bund, Kantone und Gemeinden drehten der «Willensnation» Schweiz den Rücken und verpassten sich ein Corporate Design. «Logo» statt Politik scheint seitdem den demokratischen Entscheidungsprozess zu prägen.<sup>4</sup> Die gesamte Bundesverwaltung tritt einheitlich mit Schweizer Wappen und der Bezeichnung «Schweizerische Eidgenossenschaft» in Erscheinung. Die Neue Zürcher Zeitung, die zehn Jahre später über die Verrohung des politischen Diskurses klagt, lobte damals die Vereinheitlichung in höchsten Tönen, weil damit endlich dem «bisherigen Wildwuchs an Logos und eigenständigen graphischen Auftritten der verschiedenen Ämter und Departemente beendet

war». Auch bildungspolitischen Verantwortlichen fiel in der Lobeshymne zum Corporate Design der «Nati on Schweiz» nicht auf, dass es «unschweizerisch ist, schweizerisch zu sein» (Edgar Bonjour). Dabei war ein geschärftes Gespür für das Kommende schon damals möglich: «Die Verschiebung von Repräsentativität zur Identität, von relevant zu irrelevant, von Allgemein zu Einzelinteressen, von Thema zur Person, von Politik zur Biologie, von Argument zu Schlagworten, von Diskussion zu Propaganda, von Kompetenz zu Prominenz, von Wahrhaftigkeit zu Image, von weise zu sexy, von Komplexität zur Plakatierung, von Langfristig- zur Kurzfristigkeit, von grossen Linien zur Nanowahrnehmung, von liberaler Argumentationsdemokratie zur Demoskopie-Demokratie bringt ein Rauschen, das letztlich jede Zahl, damit die Norm, die Vereinheitlichung über das Leben stellt.»<sup>5</sup> Diese Warnung vor dem Politischen als Marktinstrument und Corporate Design fand 2007 noch kein Gehör. Dass das «Nati on branding» der Eidgenossenschaft Teil hat an der Zersetzung der Demokratie, war nur Diskussion unter den Gestaltern, die seit den 1930er Jahren um die Verantwortung sogenannt ästhetischer Kommunikation wissen.

Was hat dies alles mit dem Stand der politischen Bildung 2017 zu tun? Politische Bildung hängt eng mit Politik, der Form der Politik und deren Erkenntniswert zusammen. Das ist nicht banal. Mit dem Corporate Design öffentlicher Institutionen werden einheitliche Linien vorgezeichnet, mit dem Ziel, dem einheitlichen Design die einheitliche politische Kontrolle folgen zu lassen. Demgegenüber müssen Demokratie und die darin gepflegte politische Bildung Raum bieten für Öffentlichkeit und plurale Diskurse, sie dürfen nicht uniform erscheinen, sondern nur plural. Demokratie braucht mehrere Begriffe, Bilder, Ansprechpartner nebeneinander. Dies war über Jahrzehnte Selbstverständnis der politischen Bildung in der Schweiz. Die Gleichzeitigkeit der ästhetischen Gleichschaltung politischer Institutionen mit der «Harmonisierung» – d.h. die weitgehende Einebnung aller Unterschiede – auch in der Bildung war nicht zufällig. «Bologna-Reform», «Harmos» und Lehrplan 21 reihen sich ein in die Bestrebungen, visuelle und inhaltliche Vergleichbarkeit mittels Corporate Design auf allen Ebenen durchzusetzen. Nicht zufällig ist es deshalb, dass die Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich seit Jahrzehnten kritisch mit Gleichschaltung, ästhetischen Diktaten und der Privatisierung öffentlicher Güter, Institutionen und Dienstleistungen befassen, der «Effizienz», dem «Businessplan» und der «Optimierung» weichen müssen – oder diese verinnerlicht haben.

<sup>2</sup> Tina Piazz / Stefan Seydel: *Die Form der Unruhe*. 2011, S. 33.

<sup>3</sup> Süddeutsche Zeitung, 9.3.2017

<sup>4</sup> BAZ, 5.2.2007. Zur Diskussion Demokratie und Corporate Design siehe auch Lehrgang „Brave New Democracy“ 2010-2012

<sup>5</sup> Regula Stämpfli, *Die Macht des richtigen Friseurs*, Brüssel 2007, S. 9

Politische Bildung besteht heute aus einem Gemisch von Zeichen und Codes, von Posts und Tweets, von Skandalisierung und Personalisierung, von Freund-Feind-Schemata – aus Kollektivprodukten, die via Corporate Design, Datenanalyse und Umfragewerten das Denken standardisieren. Politische Bildung ist weitgehend medial vermittelt und gehorcht medialen Logiken. Diese sind sowohl emotional als auch kognitiv und verknüpfen sich in einem Wiedererkennen von politischen Botschaften. So schleichen sich banale Slogans in komplexe Lehrpläne. Symptomatisch hierfür ist die Kennzeichnung aller öffentlichen Mitgliedschaften in einem Kreditkartenformat: Identitätskarte, Museumsmitgliedschaft und Schülerausweis unterscheiden sich formal in nichts von einer Cumuluskarte. Politische Bildung wird durch den Zwang, sich in Kreditpunkte einordnen zu lassen, die auf einer Bildungs-Kreditkarte gesammelt werden, ihres Kerns beraubt. Die flächendeckenden Checks mit inhaltsneutralen «*teaching to test*»<sup>6</sup> entsprechen keiner Bildung, sondern einem stupiden Auswendiglernen. Wer die Namen der amtierenden Bundesräte kennt, weiss nichts über deren Politik. Doch dieses, den gängigen Quizformaten der Medien angepasste Abfragen, wird schweizweit zum Standard erhoben. Die politischen Wissenschaften versammeln sich in politischen Labors, in welchen Demokratie nach völlig unpolitischen Kategorien gewogen und vermesssen wird. Wahlen und Abstimmungen folgen dem Skript von Umfragen und Datenanalysen statt den politischen Programmen.

Der Kulturanthropologe David Graeber redet in diesem Kontext von der «Utopie der Regeln» in Bildungsinstitutionen, die nicht dem aufklärerischen Impetus von Gleichheit, Freiheit und Solidarität, sondern den Mechanismen einer funktionellen Bildungsbürokratie gehorchen.<sup>7</sup> Die Form, also die mediale Präsentation, ist dabei verräterisch uniform. Dass Schulen und Universitäten beispielsweise zu «Betriebseinheiten» mutieren, ist mehr als nur eine semantische Transformation, insofern sich damit «unnützes» Wissen reduzieren lässt. Wenn Schülerinnen und Studenten als «Klientinnen» operieren, dann sind sie keine Bürgerinnen und Bürger der Zukunft, sondern multifunktionell einsetzbare «*human resources*», die den Bedürfnissen von Wirtschaft und Macht gehorchen. Folgerichtig werden von Schulleitern zunehmend Managementqualitäten erwartet. Entscheidend sind nicht die Inhalte, sondern das ausgeglichene Budget. Zudem stehen (Hoch-)Schulen global miteinander im Wettbewerb. Wozu braucht es in einem solchen System überhaupt noch

politische Bildung? Unternehmen kennen keine Nationalität. Formulare, Berichte, Anwaltsvorschriften, Behörden, wechselnde Studienlehrpläne und intransparente Ratings treten an die Stelle der relativ banalen Feststellung der Verfassungsväter von 1848, dass der Einführung des allgemeinen Männerstimmrechts die obligatorische Schulpflicht an die Seite zu stellen sei. Lehrmittel, Lehrpläne, Testmatrices, Standards, Excel-Tabellen, pädagogische Ausbildung etc. dienen heutzutage vor allem dem Standort-Marketing.<sup>8</sup> Ausdrucksstark in diesem Zusammenhang sind die ECTS – jene Abkürzung für Leistungspunkte im Rahmen des «European Credit Transfer System»: Bildung ist eingebunden in ein internationales Kreditsystem; die ECTS-Punkte sind Leistungsmesser für die Ausbildungs-Spartenabteilungen innerhalb des globalen Finanzkapitalismus.

Kein Wunder ist die politische Bildung nicht mehr kreditwürdig, wenn man heute von verantwortlicher Seite hört, dass es die Geisteswissenschaften braucht, um die Gesellschaft auf die technischen Errungenschaften, zum Beispiel der Life Sciences, vorzubereiten.<sup>9</sup> Solche Sätze klingen wie das propagandistische Stahlbad für künftige undemokratische Kontrollwelten. Dazu wiederum Hannah Arendt: «Vergleicht man die moderne Welt mit den Welten, die wir aus der Vergangenheit kennen, so drängt sich vor allem der enorme Erfahrungsschwund auf, der dieser Entwicklung inhärent ist. Nicht nur, dass die anschauende Kontemplation keine Stelle mehr hat in der Weite spezifisch menschlicher und sinnvoller Erfahrungen, auch das Denken (...) ist zu einer Gehirnfunktion degradiert (...). Die Gesetze der Statistik sind überall da gültig, wo sehr grosse Zahlen oder sehr lange Zeitabschnitte ins Spiel kommen: vom statistischen Standpunkt aus gesehen sind Taten oder Ereignisse in ihrer Vereinzelung blosse Abweichungen oder Schwankungen. (...) Wendet man also die Gesetze, deren Gültigkeit sich überhaupt nur an grossen Zahlen und langen Zeitabschnitten erweisen kann, unbesehen auf die Gegenstände der Politik und der Geschichte an, so hat man diese Gegenstände bereits unter der Hand eliminiert (...).»<sup>10</sup>

Die Logik globaler Bildungs-Unternehmen mit Standortmarketing und Wachstumsmarkt bei Studierenden und Studienlehrgängen ist in ein System gebettet, das politische Bildung als Störfaktor empfindet. Das auf marktkonformes Denken und Handeln eingeschworene verinnerlichte Weltbild wurde von Paula

<sup>8</sup> Karl-Heinz Dammer et al. (HG), Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik, München 2016.

<sup>9</sup> BAZ, 22.12.2015

<sup>10</sup> Hannah Arendt, Vita activa oder Vom täglichen Leben, Taschenbuchausgabe Piper, München 2002, S. 410.

<sup>6</sup> Einspruch! Kritik zu Bologna, Harmos und Lehrplan 21, Basel 2016.

<sup>7</sup> David Graeber, Bürokratie. Die Utopie der Regeln, Stuttgart 2015.

Chakravarty und Dan Schiller in einer aufsehen-erregenden Studie namens «*Bankspeak*» belegt.<sup>11</sup> Für die politische Bildung bedeutet dies die Aneignung ökonomischer Logiken in einem Bereich, der seit den alten Griechen von Ökonomie, d.h. dem Privaten, dem Notwendigen, dem Haus, unangetastet bleiben sollte.

### **Politische Bildung im Zeitalter der binären Codes**

In postdemokratischen Demoskopie-Ländern hat sich die klassische staatsbürgerliche Bildung von der republikanischen Grundlage zur ideologisch aufgeladenen Expertokratie gewandelt. Ratingagenturen und Umfrageinstitute übernehmen den politischen Diskurs. Nicht mehr die klassischen politischen Leistungen (zum Beispiel Währungsstabilität, Frieden, Sicherheit, gute Verteilungsgerechtigkeit, Umweltschutz) sind entscheidend, sondern nur noch die Symbole, das Image und die auf Wiederwahl oder Neuwahl gerichtete Erzählung dominieren den politischen Diskurs. So ersetzen Demoskopen und Moderatoren die politischen Akteure und treten an ihre Stelle. Damit wird die vom Stimmvolk gewählte Politikerin enteignet: Nicht wie sie handelt, ist für ihre Neu-, Wieder- oder Abwahl entscheidend, sondern die Projektion eines Bildes, einer Fiktion von ihr. Eine Fiktion, die sich auch in den digitalen Medien niederschlägt.

Das brandgefährliche Gemisch von Mainstream-Politik, die seit Jahren auf «*Poltainment*» fixiert ist, bringt politische Karrieren hervor, die eigentlich schon längst hätten beerdigt sein sollen. Dabei erfasst die umfassende crossmediale Kommunikation auch die öffentlich-rechtlichen Kanäle. Die begleitenden Medienangebote, die online nahegelegt werden wie Hintergrundinformationen zu Polit-Talks, Interviews mit Experten, Gespräche mit Dok-Machern, Bücher etc., werden in die Social Media eingespeist und verbreiten die politischen Fiktionen auf allen Kanälen. Form und Funktion haben sich gewandelt: Nicht der Inhalt entscheidet über die Form, sondern die Formen selber – Twitter, Facebook, Google, Wikipedia et al. – machen die Inhalte. Der Hybridisierung von Sujets, Hyperlinks und Genres, von Inhalten und Formen sind keine Grenzen gesetzt. Wahlen und Abstimmungen werden mehr und mehr durch gut geschnürte Datenpakete gewonnen, nicht durch Mehrheiten.

Vor diesem Hintergrund müsste die politische Bildung der Zukunft unbedingt die Freiheit zu Google und die Freiheit von Google thematisieren. Dazu

braucht es technisches Wissen, aber noch mehr kritisches Denken, das sich nicht entlang von Datenströmen, sondern anhand von Argumenten entwickelt. Gleichzeitig drängt sich eine Datentransfersteuer (pro-Klick-Steuereinnahmen) auf.<sup>12</sup> Denn es geht nicht an, dass sich die liberale Logik des «keine Steuern ohne politische Repräsentation» in globale Daten-Diktaturen in den Händen einiger Unternehmensmogule oder Staatskapitalisten verwandelt. Politische Bildung muss aufzeigen, dass Menschen heute – viel stärker als dies Karl Marx je hätte voraussagen können – in gewinnbringende Einheiten zusammengestutzt werden. Politische Bildung heute hiesse, über die Rechte und die Pflichten der Datenherrscher und der Datenbürger zu informieren, anstatt weiterhin Fiktionen klassischer Staatsrechtslehre aufrecht zu erhalten.

### **Ausblick**

Die demokratischen Systeme befinden sich spätestens seit dem Medienwandel unter Druck – damit auch die politische Bildung. Unter dem Druck dieses technischen Wandels verändern sich die Demokratie und damit das Wissen und die Vermittlung über sie. Interessanterweise sind die meisten Menschen heutzutage besser über aktuelle und globale Ereignisse informiert als Generationen vor ihr, doch bestehen diese Informationen aus fragmentierten Fakten und stellen noch kein Wissen dar, das kollektive Aktionen als demokratische Willensdemonstrationen ermöglichen würde. Viel zu oft vertrauen politische Akteure technischen und medialen Fiktionen.

### **Was bedeutet dies für die politische Bildung?**

Setzen wir «Bürgerin» einmal dem Begriff des Users gleich. User verstehen etwas von Programmen und sie tun mit der Politik genau das, was sie sich gewohnt sind: Sie verändern das Setting, wenden Variationen an, loggen in, ein und durch, erfinden neue Players oder gar Games. User wählen nicht mehr unbedingt den Stimmzettel, sondern die Klicks. User können Ungerechtigkeiten ebenso aufdecken wie Shitstorms anzetteln. Die Frage bezüglich politischer Bildung ist: Können sie dies auch ohne Strom, das heißt ohne die klassischen Macht- und Beteiligungsverhältnisse inklusive traditionellem Wissen darüber? Welche realen und virtuellen Schritte muss die Userin auf dem Weg zur Bürgerin noch leisten? Die meisten User können sich schon jetzt, wenn sie dies wollen, aus irgendeinem Winkel der Welt politisieren. Menschenrechte, Kompetenz und Freiheit sind jedoch nicht an Hashtags, sondern an die reale Welt gebunden. Welche Bastille sollen Facebookler, Googlerinnen und Twitter-Fans denn eigentlich stürmen? Wie

<sup>11</sup> Paula Chakravarty, Dan Schiller, *Neoliberal Newspeak and Digital Capitalism in Crisis*, International Journal of Communication 4 (2010) 670-692.

<sup>12</sup> Regula Stämpfli, *Do we need new taxes?* TEDx-Conference Bern 2017.

transformiert man Algorithmen? Wie klärt man über sie auf? Trotz dieser Einschränkung werden die Chancen der neuen Medien für die politische Bildung unterschätzt. Neue Konzeptionen, demokratische Partizipationsmodelle und politische Transformation finden heutzutage auch im Netz statt.

Politische Bildung müsste also heißen: Lernt alle programmieren. Was indessen die reale Welt des Politischen betrifft, so müssen die klassischen Institutionen eines Rechtsstaates gestützt werden, der

die Internalisierung aller externen Kosten als Auftrag der Freiheit vom Staat für jede einzelne Bürgerin und jeden einzelnen Bürger wahrnimmt. Noch bestehen Verfassungen, die auch eingeklagt werden sollten. Und deshalb lautet der politische Bildungsauftrag im Jahre 2017: die Eroberung der Welt nicht als Zahl, sondern als Denken. Das Dogma, das behauptet, Leben sei im wesentlichen Datenverarbeitung, muss gestürzt werden. Denn die Welt ist keine algorithmische Scheibe – ein Zustand von 0 und 1, sondern sie dreht sich. ■

## Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles

Einmal pro Jahr bringen wir an dieser Stelle einen von nahezu allen Hochschulleitungen unterstützten Überblick über einige wichtige Punkte aus dem Leben der schweizerischen universitären Hochschulen. Die Berichte werden freiwillig abgegeben und die Liste ist daher nicht vollständig.

Für das Jahr 2016 finden sich auf den folgenden Seiten Berichte der unten genannten acht Hochschulen. Wir danken der Verfasserin und den Verfassern für die gute Zusammenarbeit.

### **ETH Zürich**

Ulrich Schutz, Stab Rektorin, [ulrich.schutz@sl.ethz.ch](mailto:ulrich.schutz@sl.ethz.ch)

### **Universität Basel**

Hans Amstutz, Generalsekretär, [hans.amstutz@unibas.ch](mailto:hans.amstutz@unibas.ch)

### **Universität Bern**

Dr. Christoph Pappa, Generalsekretär, [christoph.pappa@gs.unibe.ch](mailto:christoph.pappa@gs.unibe.ch)

### **Universität Luzern**

lic. phil. Dave Schläpfer, Mitarbeiter Öffentlichkeitsarbeit, [dave.schlaepfer@unilu.ch](mailto:dave.schlaepfer@unilu.ch)

### **Université de Neuchâtel**

Fabian Greub, Chargé des relations publiques, [fabian.greub@unine.ch](mailto:fabian.greub@unine.ch)

Françoise Voillat, Adjointe au rectorat, [francoise.voillat@unine.ch](mailto:francoise.voillat@unine.ch)

### **Universität St. Gallen HSG**

Marius Hasenboehler-Backes, Leiter Kommunikation, [marius.hasenboehler-backes@unisg.ch](mailto:marius.hasenboehler-backes@unisg.ch)

### **Università della Svizzera italiana**

Albino Zgraggen, Segretario generale, [albino.zgraggen@usi.ch](mailto:albino.zgraggen@usi.ch)

### **Universität Zürich UZH**

Dr. Rita Stöckli, Generalsekretärin, [rita.stoeckli@gs.uzh.ch](mailto:rita.stoeckli@gs.uzh.ch)

### **ETH Zürich**

Ulrich Schutz

#### **Lehrpolicy und Qualität der Lehre**

Im Herbst hat die Schulleitung mit der «Lehrpolicy» und der «Qualität der Lehre an der ETH Zürich» die Grundsätze für die Lehre definiert. Während die Lehrpolicy die handlungsleitenden Werte für die Lehre beschreibt, definiert die «Qualität der Lehre an der ETH Zürich» nicht nur die Qualitätskriterien für Studiengänge und Lehrveranstaltungen, sondern hält auch die Erwartungen an die im Lehrbetrieb beteiligten Personen von der Studiengangsleitung über die Dozierenden bis hin zu den Studierenden fest. Die beiden Papiere dienen den in der Lehre beteiligten Personen als Orientierung, sie stellen aber auch ein zentrales Instrument des Prorektors für Currriculumsentwicklung dar, der an der ETH Zürich die Studiengangsrevisionen begleitet.

#### **Critical Thinking**

Zu Beginn des Jahres hat die Schulleitung Prof. Dr. Gerd Folkers, Präsident des Schweizerischen Wissen-

schafts- und Innovationsrates, zum Leiter der «Critical Thinking»-Initiative ernannt. Im Rahmen der Initiative wurde im Sommer zum zweiten Mal die ETH-Woche durchgeführt, eine interdisziplinäre Projektwoche zum Thema «Challenging Water», an der 180 Studierende aus 20 Ländern und allen 16 Departementen teilgenommen haben.

#### **Lehre**

Wichtige Impulse für die Entwicklung der Lehre hat der Lehr-Retreat des Jahres 2015 gegeben, der – ganz im Sinne der «Critical Thinking»-Initiative – unter dem Titel «Freiräume schaffen» stand. Im Rahmen dieses Retreats haben die in der Lehre beteiligten Personen und Vertreterinnen der Stände daran gearbeitet, wie die ETH-Studiengänge entschlackt, wie den Studierenden ein Optimum an Wahlmöglichkeiten eingeräumt und nicht zuletzt die Interdisziplinarität verstärkt werden kann. Im Rahmen von laufenden und bereits er-

folgten Studiengangsrevisionen wurden zentrale Punkte aus dem Lehr-Retreat bereits umgesetzt.

In vier Departementen wurde ein Pilotprojekt lanciert, das es erlaubt, die Basisprüfung, die bisher nach dem ersten Studienjahr abgelegt werden musste, in zwei unabhängigen Blöcken zu absolvieren und damit auf zwei Semester aufzuteilen. Ziel des Projekts ist es, den Studierenden so früh wie möglich eine Rückmeldung zum Lernverhalten und zur Eignung fürs Fach geben zu können und damit den Studienerfolg zu erhöhen. Die Evaluation des Projekts wurde zudem mit einer Studie kombiniert, deren Ziel es ist, Ressourcen und Hinderisse für den Studienerfolg von Studentinnen und Studenten im Basisjahr wie z.B. Motivation, Vorwissen und Lernstrategien zu identifizieren.

Zum Ende des Jahres 2016 hat die Rektorin das Testat als Zulassungsbedingung zu Prüfungen definitiv abgeschafft. Anstelle des Testats sollen andere Formen von Feedbacks (z.B. freiwillige Midterms) eingesetzt und weiterentwickelt werden, die stärker auf die Eigenverantwortung der Studierenden setzen und eine bessere Lernerfolgskontrolle erlauben. Wichtige Impulse hierzu soll der zweite Lehr-Retreat im Frühjahr 2017 bringen, der unter dem Titel «Von Lernnachweisen zu Bildungsausweisen» steht.

Im Jahr 2016 wurde zum ersten Mal der KITE-Award (*Award for Key Innovation in Teaching at ETH*) verliehen. Dieser Preis für innovative Lehre wird alle zwei Jahre verliehen und trägt dazu bei, erfolgreiche Lehransätze über Fachgrenzen hinweg bekannt zu machen. Der erste Preis wurde Prof. Dr. Mirko Meboldt für das «Innovationsprojekt» verliehen, eine Erstsemester-Lehrveranstaltung, in welcher 500 Studierende in 90 Teams eigenverantwortlich ein funktionierendes mechatronisches System als Lösung für eine kompetitive Problemstellung entwickeln.

Besonders zu erwähnen sind außerdem die Vorbereitungen des neuen Bachelorstudiengangs in Humanmedizin, der im Herbst 2017 starten wird und der den Absolventinnen und Absolventen den Wechsel in die konsekutiven Masterstudiengänge an den Partner-

universitäten von Zürich, Basel und der italienischen Schweiz erlauben wird. Eine Besonderheit des neuen Bachelorstudiengangs ist, dass die medizinischen und klinischen Module mit naturwissenschaftlichen verbunden sind, welche die Voraussetzung für die fünf medizinwissenschaftlichen Schwerpunkte *Drug Discovery* und Personalisierte Medizin, Medizintechnik, Medizinische Bildgebung, Medizininformatik sowie *Public Health* legen.

### Weiterbildung

Zur Förderung der Weiterbildung und zur Verstärkung des Wissens- und Technologietransfers hat die Schulleitung im September 2016 einen Massnahmenkatalog verabschiedet, der unter anderem verschiedene Anreize für Dozierende vorsieht, um neue Weiterbildungsprogramme und Fortbildungskurse insbesondere in den Schwerpunktgebieten der ETH-Forschung zu lancieren.

### Student Project House

Um den Studierenden an der ETH Zürich Raum für selbstständige, interdisziplinäre und extracurriculare Projekte zu eröffnen, plant die ETH Zürich an ihren Standorten je ein *Student Project House*. Diese Einrichtung soll als «Denk- und Werkstätte» mit einer offenen und inspirierenden Umgebung fungieren, die Raum zum Experimentieren bietet und als «Fabrikationsstätte» auch das Entwickeln von Prototypen erlaubt. Um das Betriebskonzept bis zur Eröffnung des *Student Project House* im ETH Zentrum im Jahr 2019 zu erproben, ist im vergangenen Jahr auf dem Hönggerberg die «Pilot Station» mit rund 200 qm Fläche eröffnet worden.

### Cybathlon

Ein besonderer Erfolg des vergangenen Jahres war die erste Ausgabe des «Cybathlon», einem internationalen Wettbewerb, in welchem sich 66 Teams in sechs Disziplinen in ihren Assistenztechnologien für Menschen mit Behinderung gemessen haben. Jeweils zwölf Teams sind in den Disziplinen wie Arm- und Beinprothesen in einem Parcours alltäglicher Herausforderungen gegeneinander angetreten. Aufgrund des grossen Erfolgs ist vorgesehen, den Cybathlon in vier Jahren erneut durchzuführen. ■

## Universität Basel

Hans Amstutz

Für die Universität Basel war das vergangene Jahr das dritte in der vierjährigen Leistungsperiode 2014–2017. Im Jahr 2016 haben alle sieben Fakultäten ihre Entwicklungs- und Strukturplanungen für die Leistungsperiode 2018–2021 durchgeführt, auf deren Basis der

Universitätsrat im Oktober 2016 den Trägerkantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft seinen Bericht und Antrag zur Universitätsfinanzierung für die vierjährige Periode ab 2018 zugestellt hat. Nachdem der Kanton Basel-Landschaft schon 2015 angekündigt hatte,

seine Beiträge an die Universität spürbar kürzen und den im Jahr 2006 abgeschlossenen Staatsvertrag über die paritätische Trägerschaft der Universität allenfalls kündigen zu wollen, hat der Kanton Basel-Stadt dem Partnerkanton auf vier Jahre verteilt 80 Mio. CHF zugesprochen mit der Auflage, dass während dieser Zeit auf eine Vertragskündigung verzichtet wird und Verhandlungen zur Anpassung des Finanzierungsmodus der Universität aufgenommen werden. Aufgrund dieser Ausgangslage stellt sich die Universität Basel für die neue Leistungsperiode in ihren Planungen auf eine Konsolidierungsphase ein. Der neue Leistungsauftrag und die Höhe der Globalbeiträge wird von den Regierungen im besten Fall bis Mitte 2017 ausgehandelt, die parlamentarische Beratung im Grossrat Basel-Stadt und im Landrat Basel-Landschaft wird aller Voraussicht nach erst in der zweiten Jahreshälfte stattfinden.

Abgesehen von diesen in der Universität mit einer gewissen Beunruhigung wahrgenommenen Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen war das vergangene Jahr für die Universität Basel ein Jahr der Kontinuität. Wenn inhaltlich und organisatorisch spektakuläre Ereignisse eher ausblieben, so heisst das nicht, dass an der Universität nicht in den verschiedensten Bereichen permanent Neues entwickelt oder Bestehendes optimiert wird – was im Folgenden an drei willkürlich ausgewählten Beispielen aus den Bereichen Infrastruktur, Forschung und Studierende veranschaulicht werden soll:

Das *Forum für Edition und Erschliessung* (FEE) ist eine neu aufgebaute Forschungsinfrastruktur an der Universitätsbibliothek Basel für die Erarbeitung von kritischen Editionen; zugleich bietet sie bibliothekarische und administrative Unterstützung bei der Durchführung von in Basel angesiedelten Editionsprojekten an. Die Einrichtung von FEE wurde mit verursacht durch Vorgaben des Schweizerischen Nationalfonds, der ohne ein Engagement der Universität editorische Langzeitprojekte nicht mehr unterstützt hätte. Die Struktur besteht aus einem Nutzerausschuss, in dem die Wissenschaftler vertreten sind, einem Büro, das diese administrativ und technisch unterstützt und einem Steuerungsausschuss, der die strategische Ausrichtung sowie die Priorisierung der Bedürfnisse und Verwendung der Ressourcen festlegt. Die einzelnen Editionen werden aus (Dritt-)Mitteln der Forschungsgruppen finanziert. Für die Koordination und technische Expertise zur Abwicklung dieser Projekte wurden zwei Mitarbeiterstellen eingerichtet. Nachdem FEE im Jahr 2014 in einem Probetrieb gestartet wurde, hat sich die Einheit inzwischen so weit konsolidiert, dass im November 2016 das Entwicklungskonzept FEE vom Rektorat bewilligt und die notwendigen Massnahmen zur strukturellen Absicherung vollzogen werden konnten.

Klare Konturen gewonnen hat im Jahr 2016 die Initiative *Personalized Health Basel*, mit der im Hinblick auf die in der BFI-Periode 2017–2020 erwarteten Ausschreibungen des Bundes einer der strategischen Schwerpunkte der Universität Basel gefördert und der Life Science-Standort in Zusammenarbeit mit dem Hochschulplatz Zürich gestärkt werden soll. Unterstützt durch eine Impulsfinanzierung der Trägerkantone zur infrastrukturellen Unterstützung und der Intensivierung der Forschung im zukunftsträchtigen Forschungsfeld der personalisierten Medizin konnte im Jahr 2016 nach langer Vorbereitung die komplexe Organisation und Governance von *Personalized Health Basel* genehmigt und in Kraft gesetzt werden. Prof. Dr. Radek Skoda, Departementsleiter Biomedizin an der Medizinischen Fakultät, wurde zum Leiter des vierköpfigen Executive Boards bestimmt. Drei Handlungsebenen stehen im Vordergrund: die Zusammenführung der lokalen Kompetenzen mit Abstimmung zwischen Universität (Forschung) und Kliniken (Gesundheitsversorgung), auf überregionaler Ebene die Etablierung der Zusammenarbeit Basel/Zürich und auf nationaler Ebene die Beteiligung am Kompetenzaufbau seitens des Bundes im Hinblick auf die BFI-Periode 2017–2020.

Das Projekt *Offener Hörsaal* beruht auf einer studentischen Initiative und will Flüchtlingen den Zugang zur Universität Basel erleichtern und den interkulturellen Austausch fördern. *Offener Hörsaal* hat sich als Verein konstituiert, der im Juni 2016 als Studentischer Verein der Universität Basel anerkannt wurde. Das Projekt ermöglicht Flüchtlingen mit akademischem Hintergrund Vorlesungen des Hörerprogramms der Universität Basel zu besuchen. Für teilnehmende Flüchtlinge werden die Hörlerngebühren durch das Projekt getragen. Sie können allerdings keine Prüfungen absolvieren. Daneben umfasst der *Offene Hörsaal* ein Buddy-Programm: Freiwillige Studierende, sogenannte Buddies, treffen sich vor Beginn der Vorlesungsphase und regelmäßig während des Semesters mit den Teilnehmenden. So können Informationen zu universitären Einrichtungen und Dienstleistungen unkompliziert vermittelt und Fragen und Probleme besprochen werden. Das Rektorat hat dem Projekt seine ideelle Unterstützung zugesagt. Während viele Universitäten in Europa und in der Schweiz eigens Stellen in der Verwaltung geschaffen haben, wird das Anliegen an der Universität Basel durch aktives Handeln von Studierenden aufgenommen. Damit der Verein weiterhin die Hörlerngebühren übernehmen kann, wurde ihm aus einem der Rektorin zur persönlichen Verfügung bereitgestellten Fonds als einmaliger Beitrag die Summe von 10'000 CHF zugesprochen. ■

## Universität Bern

Christoph Pappa

### Universitätsleitung

Einen grösseren Wechsel erfuhr im vergangenen Jahr die Universitätsleitung: Seit dem 1. August 2016 leitet Prof. Christian Leumann die Geschicke der Universität Bern. Er löste Martin Täuber ab, der nach fünf Jahren als Rektor in den Ruhestand trat. Christian Leumann war zuvor seit 2011 Vizerektor Forschung. Seine Tätigkeit an der Universität Bern begann er 1993 als ordentlicher Professor für bioorganische Chemie am Departement für Chemie und Biochemie.

Als Nachfolger des neuen Rektors im Vizerektorat Forschung wurde Prof. Daniel Candinas gewählt. Er ist seit 2002 ordentlicher Professor für Chirurgie an der Universität Bern und Direktor der Universitätsklinik für Viszeral Chirurgie und Medizin am Inselspital Bern. Bereits ab Februar 2016 übernahm Prof. Achim Conzelmann die Nachfolge des im Juli 2015 emeritierten Prof. Walter Perrig im Vizerektorat Entwicklung. Achim Conzelmann ist seit 2005 ordentlicher Professor für Sportwissenschaft an der Universität Bern und Direktor des Instituts für Sportwissenschaft.

Ein Meilenstein im baulichen Bereich war die Wiedereröffnung der Bibliothek Münstergasse im Mai, nach einer über zweijährigen Sanierung. Der älteste nichtkirchliche Bibliotheksgebäude der Schweiz beherbergt nun eine lichte und einladende Bibliothek, welche die eigene Geschichte sichtbar macht und den Bedürfnissen des Publikums besser gerecht wird.

### Forschung

Die Universität Bern erhielt im vergangenen Jahr vom schweizerischen Nationalfonds 13 Förderungsprofessuren zugesprochen. Ein Novum dabei ist der hohe Frauenanteil, der erstmals bei über 50 Prozent lag. Der herausragende Nachwuchs forscht in so unterschiedlichen Bereichen wie Weltraumforschung, Kunstgeschichte, Wirtschaftswissenschaften, Pflanzenkunde, Medizin, Umweltwissenschaften, Französische Literatur, Teilchenphysik, Psychologie und Islamwissenschaften.

Bei den Europäischen Programmen war die Universität Bern an mindestens 120 Gesuchen für europäische Projekte beteiligt. Im internationalen Bereich war zudem eine deutlich Zunahme der US-amerikanischen Forschungsgrants zu verzeichnen.

Neu ausgeschrieben wurden die sogenannten Interfakultären Forschungskooperationen (IFK). Diese interfakultären Verbundprojekte orientieren sich an den

strategischen Themenschwerpunkten der Universität Bern. Ziel ist, dass im Laufe des Jahres 2017 drei solcher IFK die Arbeit aufnehmen.

### Lehre

Zentral für die Universität ist die Qualität der Lehre – von den Studienprogrammen bis zu den einzelnen Veranstaltungen. In beiden Bereichen hat das Vizerektorat Lehre seine Unterstützung verstärkt und kommt mit seiner Begleitungs- und Beratungstätigkeit der steigenden Nachfrage der Institute entgegen.

Speziell für die Studierenden wurden zwei Videos und ein Flyer zum Thema Lerntechniken hergestellt. Ziel dieser Materialien ist es, die Resultate der Kognitionsforschung über Lernprozesse in einer ansprechenden und einfachen Weise zur Verfügung zu stellen.

### Doktoratausbildung

Die Universität Bern investiert zunehmend in strukturierte Doktoratsprogramme und Graduiertenschulen und vernetzt sich mit anderen Universitäten. Diese Massnahmen ergänzen das klassische Individualdoktorat mit vielfältigen Angeboten. Ziel ist, dass die Doktorierenden auf dem nationalen und internationalen Markt sowohl im akademischen als auch im forschungsnahen ausseruniversitären Bereich in ausgezeichneter Weise konkurrenzfähig sind. Von den rund 2'500 Doktorierenden der Universität Bern waren im Jahr 2016 fast die Hälfte in Graduiertenschulen und Doktoratsprogrammen eingebunden.

Ausgebaut wird zudem das Kursangebot zu überfachlichen respektive transversalen Kompetenzen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Dazu gehören etwa wissenschaftliches Schreiben, Präsentationstechniken oder Selbstmanagement. Solche Kenntnisse und Fähigkeiten stärken Doktorierende und Postdocs nicht nur während ihrer Qualifikationsphase, sondern auch für die weitere berufliche Tätigkeit.

### Gleichstellung

Der Frauenanteil auf Stufe Professur stieg an der Universität Bern 2016 auf über 20 Prozent. Das 2016 eingeführte Beratungsangebot für Dual Career Couples unterstützt Partnerinnen und Partner von neuankommenen WissenschaftlerInnen beim beruflichen Neustart in der Schweiz. Ebenfalls seit 2016 besteht ein kostenloses Coaching für Universitätsangehörige mit familiären Betreuungspflichten, um die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben zu verbessern.

Als weiteren wichtigen Schritt hat die Universität Bern als erste Schweizer Hochschule im Herbst 2016 die internationale Charta «Familie in der Hochschule» unterzeichnet. Die Universität hat sich damit die

Weiterentwicklung eines vereinbarkeitsfreundlichen Arbeits- und Studienumfelds sowie die Förderung einer vereinbarkeitsbewussten Führungskultur auf die Fahne geschrieben. ■

## Universität Luzern

Dave Schläpfer

Das Berichtsjahr an der Universität Luzern wurde von zwei grossen Themen dominiert: Zum einen nahm im Herbstsemester die vierte – die Wirtschaftswissenschaftliche – Fakultät den Lehrbetrieb auf. Zum anderen ist seit dem August 2016 Prof. Dr. Bruno Staffelbach als neuer Rektor im Amt.

### Wirtschaftsfakultät erfolgreich gestartet

Die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (WF) konnte Anfang September mit einem Festakt offiziell eröffnet werden. Rund 300 geladene Gäste wohnten dem Anlass bei. Dieser markierte das Ende eines langen Prozesses mit verschiedenen Hürden, die im Laufe der letzten Jahre zu nehmen waren: von der Debatte im Kantonsparlament über die Volksabstimmung im November 2014 bis zur erfolgreichen Einwerbung von Drittmitteln (über vier Millionen Franken).

Die neue Fakultät startete im Herbstsemester mit sieben Professuren, fünf ständigen Gastprofessoren und mit rund 200 Studierenden, davon knapp 100 Neustudierende. Die WF bietet vorerst einen Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaften an. In einem zweiten Schritt – voraussichtlich auf 2018/19 – ist ein Master mit den Vertiefungsrichtungen Politische Ökonomie, Unternehmerische Führung sowie Integriertes Gesundheitsmanagement und Gesundheitsökonomie vorgesehen. Mehr Informationen: [www.unilu.ch/wf](http://www.unilu.ch/wf)

### Neuer Rektor im Amt / Personalia

Im August nahm der neue Rektor, Prof. Dr. Bruno Staffelbach, als Nachfolger von Prof. em. Dr. Paul Richli seine Arbeit auf. Vor dem Antritt war Staffelbach während 24 Jahren Professor für Betriebswirtschaftslehre und Inhaber des Lehrstuhls für Human Resource Management an der Universität Zürich. An der Universität Luzern ist der 59-Jährige als Professor für Betriebswirtschaftslehre weiterhin in einem Teilstipendium wissenschaftlich tätig und bleibt so mit der universitären Forschung und Lehre direkt verbunden. Der neue Rektor wird – per Optimierung der Leitungsstruktur am 1. März 2017 – von drei Prorektorinnen und -rektoren unterstützt: Prof. Dr. Martin Baumann (Forschung), Prof. Dr. Martina Caroni (Lehre und Internationale Beziehungen) und Prof. Dr. Markus Ries (Universitätsentwicklung). Neben der Stärkung der

Prorektorate, dem Aufbau und der Weiterentwicklung der WF und des Doppelmasters Medizin (siehe unten) möchte Bruno Staffelbach u.a. das Doktoratstudium stärken und in der Weiterbildung vermehrt auf Akademien setzen.

2016 gab es verschiedene Berufungen auf ordentliche Professuren: Prof. Dr. Giovanni Ventimiglia (Theologische Fakultät; TF), Prof. Dr. Stefan Boes und Prof. Dr. Alexander Trechsel (Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakultät; KSF), Prof. Dr. Nicolas Diebold, Prof. Dr. Lorenz Droege, Prof. Dr. Barbara Graham-Siegenthaler, Prof. Dr. Malte-Christian Gruber, Prof. Dr. Klaus Mathis, Prof. Dr. Andrea Opel und Prof. Dr. Rodrigo Rodriguez (Rechtswissenschaftliche Fakultät; RF) sowie Prof. Dr. Reto Hofstetter und Prof. Dr. Bruno Staffelbach (WF). Zu Assistenzprofessorinnen bzw. -professoren berufen wurden Ass.-Prof. Dr. Lena Maria Schaffer (KSF), Ass.-Prof. Dr. Julia Hänni (RF) sowie Ass.-Prof. Dr. Karolin Frankenberger und Ass.-Prof. Dr. Lukas Schmid (WF).

Am Dies Academicus vom 10. November erhielten Sepp Riedener, Prof. em. Dr. Mieke Bal, Prof. em. Dr. Peter Locher und Prof. Dr. Iris Bohnet von den Fakultäten den Ehrendoktortitel zugesprochen.

### Forschung / Drittmittel

Im Herbstsemester startete mit «Wandel der Familie im Kontext von Migration und Globalisierung» nach dem Ende von «Religion und gesellschaftliche Integration in Europa» (REGIE) ein neuer universitärer Forschungsschwerpunkt (FSP). In den zunächst auf fünf Jahre angelegten FSP sind Forschende sämtlicher Fakultäten involviert. Das Leitungsteam besteht aus Prof. Dr. Bettina Beer, Prof. Dr. Martina Caroni und Prof. Dr. Stephanie Klein.

Bei der Einwerbung von Drittmitteln für die Forschung stachen im Berichtsjahr Erfolge von vier Nachwuchswissenschaftlern bei den Karriereinstrumenten des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) heraus: Zum einen erhielten die Doktoranden Johannes Saal (Politikwissenschaft) und Lukas Tobler (Geschichte) Doc. CH-Beiträge im Gesamtumfang von rund 0,4 Mio. Franken zugesprochen. Zum anderen werden die Habilitanden Dr. Diego Garzia (Politikwissenschaft) und Dr.

Nicola Diviani (Gesundheitswissenschaften und Gesundheitspolitik) mit Ambizione-Beiträgen von total gegen 1 Mio. Franken gefördert. Erfolgreich waren auch PD Dr. Mira Burri (Internationales Recht) und Ass.-Prof. Dr. Sophie Mützel (Soziologie), die mit ihren mit gesamthaft 1,2 Mio. Franken dotierten Projekten am Nationalen Forschungsprogramm 57 zum Thema «Big Data» teilnehmen können. Im Rahmen der SNF-Projektförderung wurden u.a. ein Forschungsprojekt von Prof. Dr. Giovanni Ventimiglia (Philosophie, TF) zu Metaphysik und Ontologie mit 0,45 Mio. Franken und eines von Prof. Dr. Andreas Furrer (Privatrecht) zum Kommissions-, Fracht- und Lagervertrag mit 0,4 Mio. Franken unterstützt.

## Doppelmaster Medizin

Im Berichtsjahr nahm der gemeinsame Masterstudiengang Medizin der Universitäten Zürich und Luzern Konturen an: Wie im November bekannt wurde, kann der geplante «Joint Master of Medicine» mit einem Bundesbeitrag von rund 7 Millionen Franken rechnen. Im Juli hatte der Luzerner Regierungsrat der Beteiligung der Universität Luzern am Kooperationsprojekt zugestimmt. Die beiden Universitäten möchten im Rahmen des Doppelmasters Medizin maximal 40 zusätzliche Studienplätze schaffen. Erste gemeinsame Abschlüsse sind auf 2023 vorgesehen. ■

## Université de Neuchâtel (UniNE)

Fabian Greub et Françoise Voillat

### Faits marquants

2016 peut être qualifiée comme une année de transition pour l'Université de Neuchâtel (UniNE). Au début du mois d'août, un nouveau rectorat entre en fonction sous la direction de Kilian Stoffel, professeur en systèmes d'information. Le nouveau recteur succède à Martine Rahier, première rectrice de l'histoire de l'UniNE, qui quitte son poste après deux mandats de quatre ans. Avec l'adoption, en novembre, d'une nouvelle loi sur l'Université, dont l'entrée en vigueur est fixée au 1er janvier 2017, le rectorat pose les bases pour mettre en œuvre les importants changements qu'elle implique: autonomie renforcée, nouvelle gouvernance et nouveaux statuts du personnel.

Côté visibilité, *Times Higher Education* classe l'UniNE dans le Top-20 mondial des meilleures universités de moins de 5000 étudiants (11<sup>e</sup> rang) et à la place 401–500 dans sa liste 2016–2017 des 980 meilleures universités mondiales. A cela s'ajoute la journée Festisciences, destinée au grand public et organisée par la Faculté des sciences. Elle attire plus de 5000 personnes venues de toute la Suisse romande. Les nombreux événements mis sur pied en 2016 soulignent la dynamique de toutes les équipes enseignantes et de chercheurs. Suite à la décision de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO) de participer au concours international «Ma thèse en 180 secondes», un doctorant de l'UniNE, Etienne Morel, décroche l'une des trois places réservées à la Suisse pour la finale internationale au Maroc.

### Formation

En termes d'offres de formation, un Master en ethnomusicologie unique en Suisse voit le jour à la rentrée universitaire. Cette formation interdisciplinaire asso-

cie l'Institut d'ethnologie de l'UniNE, l'Unité de musicologie de l'Université de Genève et la Haute Ecole de Musique de Genève. Elle réunit dans un même cursus des connaissances et savoirs en ethnologie, en musicologie et en pratique musicale. L'UniNE travaille également à la mise en place d'un nouveau Master bilingue en droit comparé de la santé, offert en collaboration avec l'Université Paris-Descartes et le King's College à Londres. Ce master débutera à la rentrée académique 2017/18. Dans le cadre d'un projet-pilote, le cours d'été de l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) accueille trois personnes réfugiées en Suisse qui envisagent de se lancer dans des études universitaires. La formation continue de l'UniNE s'enrichit de deux CAS: en promotion culturelle/gestion événementielle et en finances publiques.

Depuis l'été 2016, les facultés disposent d'un guide facilitant l'introduction des acquis de formation (*learning outcomes*). Les acquis de formation sont les compétences d'un étudiant ou d'une étudiante à l'issue de sa formation en termes de: *savoirs, aptitudes, compétences, connaissances, analyse critique, synthèse, évaluation et communication*. La démarche retenue est celle qui est recommandée par swissuniversities.

### Recherche

Tout au long de l'année, plus d'une centaine de projets de recherche sont lancés dans les instituts. Plusieurs d'entre eux suscitent un écho important dans les revues scientifiques et/ou le grand public. Exemples: la difficulté des logiciels de reconnaissance faciale à identifier les personnes qui présentent un visage souriant; l'avis de la population sur les drones selon leur usage à des fins policières, militaires et commerciales ; la présentation, en septembre, d'une étude s'appuyant sur des ou-

tils informatiques pour l'analyse des réseaux sociaux et prédisant la victoire de Donald Trump deux mois plus tard à l'élection présidentielle américaine; la réduction importante de la durée annuelle de l'enneigement depuis les années 70, avec une arrivée plus tardive de la neige en automne et une fonte plus précoce au printemps; l'usage de l'impression 3D pour réduire le poids des horloges atomiques embarquées dans des missions spatiales; la mise en évidence de la confiance accordée par les mâles aux femelles d'une espèce de singes africains en cas d'alerte aux prédateurs; les conclusions de la première étude de longue durée en Suisse afin d'évaluer les effets de caméras de surveillance sur la vie d'un quartier de Genève,...Au total, l'UniNE mène en parallèle quelque 645 projets de recherche.

### Quelques chiffres

- L'UniNE, c'est:
- 4284 étudiants et étudiantes: 1697 hommes (39,6%) et 2587 femmes (60,4%)
- 1 cursus de bachelor en lettres et sciences humaines offrant 23 piliers (dont 5 hors faculté); 5 cursus de

bachelor en sciences + 2 années propédeutiques en médecine et sciences pharmaceutiques; 1 cursus de bachelor en droit; 1 cursus de bachelor en sciences économiques avec 5 orientations

- 8 cursus de master en lettres et sciences humaines, dont 2 offrant des choix dans 16 piliers; 8 cursus de master en sciences, 4 cursus de master en droit, dont 1 cursus offrant 9 orientations; 5 cursus de master en sciences économiques
- 15 cursus de formation continue, dont 11 permettant d'obtenir un CAS/DAS/MAS
- 2 cursus spécialisés pour étudiants non francophones permettant d'obtenir un certificat d'études françaises et un diplôme pour l'enseignement du français langue étrangère

Au 31.12.2016, l'UniNE compte 1105 collaborateurs. En EPT, le total est de 782,1 personnes: 122,6 membres du corps professoral, 410,6 membres du corps intermédiaire, 229,9 membres du personnel administratif, technique et de bibliothèque (PATB) et 19 apprentis et apprenties. ■

## Universität St.Gallen (HSG)

Marius Hasenböhler-Backes

### Ein Studium für die Welt von morgen

Im Rollenspiel als Diplomat auftreten, eine App programmieren oder Filme drehen – dies sind Lehrveranstaltungen, die man nicht unbedingt an einer Wirtschaftsuniversität wie der HSG vermuten würde. Doch das ist genau das Ziel: «Um den Anforderungen an eine zukunftsfähige Ausbildung gerecht zu werden, will die HSG künftig noch mehr unkonventionelle und innovative Lehr- und Lernformen einsetzen», skizzierte Prorektor Lukas Gschwend die Zukunft der Lehre an der HSG im Rahmen des Jahresmediengesprächs im September 2016.

Um auf dem Feld der Lehre im internationalen Bildungswettbewerb ihre traditionell starke Position zu verteidigen, hat die HSG bereits einiges angestossen und umgesetzt. Neue Infrastrukturen wie ein Trading Room, ein Arena-artiger Vorlesungsaal oder neue Lernplätze für Studierende wurden realisiert. Um die Entwicklung innovativer Lehrformen zu unterstützen und bereits umgesetzte Ideen sichtbarer zu machen, führte die Universität zudem bereits zweimal einen «Tag der Lehre» durch. Auch wurden im vergangenen akademischen Jahr neue didaktische Konzepte wie videogestütztes Selbststudium, eine interaktive Fallstudie oder ein *Massive Open Online Course (MOOC)* zu finanzieller Führung ausprobiert und eingesetzt.

Bei diesen ersten Schritten will es die HSG aber nicht bewenden lassen. Im Rahmen eines «Teaching Innovation Lab» soll ein Team aus diversen Bereichen weitere Formate wie Videos, Webinars oder Podcasts fürs Studium entwickeln und insbesondere die Dozierenden bei der Einführung digitaler Lehrformen wie z.B. Fallstudien unterstützen. Im Frühjahrssemester 2017 soll zudem im Lehrpavillon auf dem Campus ein «Learning Studio» eingerichtet werden. Dieses soll mit beschreibbaren Wänden, abtrennbaren Räumen sowie flexiblem Mobiliar ausgestattet sein, um als Testumgebung für Lehrräume der Zukunft dienen zu können. Dieser Raum soll insbesondere Dozierenden zur Verfügung stehen, die interaktive Lehrformate im Unterricht einzusetzen wollen.

### Campus-Erweiterung auf Kurs

Nach den abgeschlossenen Testplanungen kann der eingeschlagene Weg einer Erweiterung der HSG am Rosenberg und am Platztor in der Stadt St.Gallen weiterverfolgt werden. Das Bibliotheksgebäude soll saniert werden. Zudem ist auf dem Rosenberg ein sogenanntes «Learning Center» geplant, das v.a. Lernplätze für Studierende beinhalten soll. Es ist vorgesehen, dass bei der Finanzierung vor allem private Mittel von Förderern zum Tragen kommen. Die Bauprojekte am Rosenberg und am Platztor werden in getrennten Projekten weiterbearbeitet. So können sie unabhängig

voneinander vorangetrieben werden. Nach den parlamentarischen Verfahren wird die St.Galler Bevölkerung voraussichtlich Ende 2018 über die Erweiterung befinden können.

### **Medizinausbildung in St.Gallen**

Der Hochschulrat der Schweizerischen Hochschulkonferenz hat am 18. November 2016 die Projekte zur Erhöhung der Anzahl Abschlüsse in Humanmedizin gutgeheissen. Die von der Rektorenkonferenz Swissuniversities vorgeschlagenen Massnahmen führen – zusammen mit den von den Kantonen bereits in den vergangenen Jahren vorgenommenen Aufstockungen – zu jährlich 1350 Abschlüssen in Humanmedizin bis 2025. Ab dem Herbstsemester 2020 sollen auch am Kantonsspital St.Gallen und an der Universität St.Gallen 40 Studierende ihre Masterausbildung in Humanmedizin absolvieren. Das neue Angebot beruht auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Universitäten St.Gallen und Zürich sowie dem Kantonsspital St.Gallen.

### **Verstärkte Präsenz in Lateinamerika**

Bereits im Sommer 2010 eröffnete die HSG im Rahmen ihres Internationalisierungsprozesses einen Hub in Lateinamerika mit Sitz in São Paulo. Während der vergangenen sechs Jahre wurde das Ziel verfolgt, das Netzwerk der Universität in Lateinamerika durch Kooperation

mit Partneruniversitäten, Alumni der Region, Studierenden und Partnerunternehmungen zu vergrössern. Derzeit absolvieren durchschnittlich 200 Studierende und rund 25 Dozierende pro Jahr einen Auslandsaufenthalt in Lateinamerika, zudem erfreut sich die HSG in Lateinamerika zunehmender Bekanntheit. Im Oktober 2016 wurde der Hub nun zu einem vollwertigen Institut ausgebaut. Neben dem Austauschsemester für HSG-Studierende dient das Institut auch als Plattform für praxisnahe Forschung und Beratung in Kooperation mit regionalen Unternehmen.

### **FT-Ranking: HSG erneut in den Top Ten**

Die HSG ist im «European Business Schools Ranking» der «Financial Times» zum fünften Mal in Folge unter den zehn besten «Business Schools» Europas rangiert. Im Ranking wurden die 90 besten Wirtschaftsuniversitäten Europas berücksichtigt. Die HSG ist 2016 erneut die bestplatzierte Hochschule in der Schweiz sowie im gesamten deutschsprachigen Raum. Mit der IMD Business School in Lausanne auf Platz 9 folgt die zweite Hochschule aus der Schweiz, mit der Mannheim Business School auf Platz 19 die erste Hochschule aus Deutschland und auf Platz 43 mit der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) die erste aus Österreich. Ebenfalls ist die Universität St.Gallen die bestplatzierte öffentlich-rechtliche Hochschule im Ranking. ■

## **Università della Svizzera italiana**

Albino Zgraggen

*In un anno, dal dicembre 2015 al dicembre 2016, l'Università della Svizzera italiana (USI) si è dotata di un nuovo assetto di governo, che le permetterà di far fronte al suo rapido sviluppo.*

### **Un breve bilancio**

L'USI, istituita formalmente nel 1995, inaugurata nel 1996 con 325 studenti, oggi ne ha quasi 3000. Alle 3 facoltà iniziali – Architettura, Economia e Comunicazione – si è aggiunta Informatica nel 2004. Nel 2007 è stato avviato l'Istituto di studi italiani (che oggi offre Bachelor, Master e PhD in Lingua, letteratura e civiltà italiana), nel 2009 l'Istituto di scienze computazionali, nel 2012 l'Istituto di storia dell'arte presso l'Accademia di architettura. Nell'autunno 2014 il Parlamento cantonale ha istituito la Facoltà di scienze biomediche, avviata nel 2016 per progettare il Master in medicina nel 2020. A questa facoltà sono ora affiliati l'Istituto di ricerca in biomedicina (IRB) e l'dell'Istituto oncologico di ricerca (IOR), entrambi con sede a Bellinzona. L'USI si è così allargata su tre sedi. In questi anni ha realizzato investimenti edili per oltre 120 M (Campus 1 a Lugano, Campus di Mendrisio) e ha in

cantiere investimenti per quasi 100 M nelle tre sedi (Campus 2 USI-SUPSI a Lugano, completamento del Campus dell'Accademia, nuova sede IRB-IOR a Bellinzona). Altre istituzioni sono in via di associazione e si stanno sviluppando le collaborazioni con altre istituzioni universitarie accreditate in Ticino, la Facoltà di teologia di Lugano (FTL) e la Franklin University Switzerland (FUS). Il budget è passato da 20 a 90 M e con la Facoltà di biomedicina e gli istituti affiliati salirà nel 2020 a 120 M. Anche la ricerca competitiva (FNS, CTI, EU) quasi inesistente in Ticino 20 anni fa ha raggiunto stabilmente da 12 a 15 M annui.

### **Il nuovo assetto di governo**

Questo rapido bilancio mette in evidenza la necessità per l'USI di investire nel **consolidamento** dei propri processi decisionali. L'estensione del raggio di attività dell'USI, l'accentuata concorrenza internazionale e l'importanza crescente di progetti svolti in collaborazione tra diverse istituzioni richiedono una maggiore reattività e una maggiore condivisione delle responsabilità. Il nuovo assetto di governo dell'USI vuole rispondere a questa sfida, aumentando la rappresenta-

tività e quindi la **democrazia** in seno ai suoi organi centrali: Consiglio dell'Università, Rettorato e Senato accademico. Il ruolo principale del **Consiglio dell'Università** è quello di assicurare l'alta vigilanza sull'Università. È un organo di controllo essenzialmente "esterno" all'USI e per questo si è voluto che potesse essere presieduto da un membro non necessariamente accademico. Una responsabilità importante del Consiglio è quella di nominare i professori. Il Consiglio comprende una maggioranza di 9 membri esterni, nominati dal Consiglio di Stato, i cinque Decani e il Rettore, che è uno di due vice-presidenti. Il **Rettorato** attualmente comprende il Rettore, il Segretario generale, due Pro-rettori e, tra breve, il Direttore amministrativo, per il reclutamento del/la quale è stato recentemente pubblicato il bando di concorso. Il Rettorato ha la responsabilità del buon funzionamento d'insieme dell'Università e ne elabora gli atti di pianificazione e di sviluppo. Il **Senato** è stato istituito con l'obiettivo di contribuire a rafforzare la coesione dell'Ateneo. Sarà composto da 31 membri, eletti in seno ai vari corpi dell'Università e avrà funzione consultiva e propositiva. Gli studenti vi saranno presenti in proporzione maggiore che nei Consigli di Facoltà (5/31) e per la prima volta saranno presenti in un organo dell'USI degli eletti del personale dei servizi amministrativi, bibliotecari e tecnici (pure 5/31). Il Senato sarà presieduto dal Rettore, coadiuvato da un Ufficio presidenziale. Questa organizzazione da un lato favorisce una più grande partecipazione alla presa di decisioni, dall'altro aumenta la qualità dei processi decisionali.

### I nuovi dirigenti

Quale Rettore il Consiglio dell'Università della Svizzera italiana ha nominato al termine di un concorso

pubblico internazionale il Prof. Boas Erez, subentrato dal 1 settembre 2016 al Prof. Piero Martinoli alla guida dell'USI.

Boas Erez è nato a Coira nel 1962, ha conseguito la maturità scientifica al Liceo di Lugano nel 1981, il Diploma in matematica nel 1985, il Dottorato di ricerca in matematica nel 1987, entrambi all'Università di Ginevra. Assistente all'Università di Ginevra dal 1985 al 1990. Benjamin Peirce Assistant Professor alla Harvard University dal 1990 al 1993. Dal 1993 Professore di matematica all'Università di Bordeaux dove ha ricoperto numerosi incarichi direttivi a livello di istituto, di facoltà, di commissioni e di programmi, di collegi dottorali e di progetti scientifici internazionali. Ha fatto ripetutamente parte del Consiglio d'amministrazione dell'Università di Bordeaux 1, del quale è stato vicepresidente per il quadriennio 2005–2008. Vanta numerose pubblicazioni scientifiche di qualità e ha organizzato annualmente congressi internazionali nel suo campo disciplinare.

Presidente del Consiglio dell'USI è stata nominata il 2.12.2016 la Dr. Monica Duca Widmer: dirigente di una PMI attiva nel settore ambientale, è stata attiva in politica ed è stata membro di diversi gremii accademici a livello svizzero – tra i quali il Consiglio dei Politecnici federali e il Consiglio della SUPSI. È membro del Consiglio dell'Università di Lucerna e del Consiglio di fondazione del Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica e vice-presidente dell'Accademia svizzera delle scienze tecniche. ■

## Universität Zürich

Rita Stöckli

### Personelles

Per 1. August 2017 trat Prof. Dr. Gabriele Siegert als Nachfolgerin von Prof. Dr. Otfried Jarren das Amt der Prorektorin Geistes- und Sozialwissenschaften an. Sie ist in der Universitätsleitung für die Belange der Philosophischen Fakultät und der Theologischen Fakultät zuständig und zeichnet sich verantwortlich für den Querschnittsbereich Lehre. Die Professorin für Publizistikwissenschaft mit Schwerpunkt in Medienökonomie bringt für die Funktion der Prorektorin viel Erfahrung mit: Sie war von 2008 und 2012 Prodekanin Forschung an der Philosophischen Fakultät und von 2009 bis 2013 Direktorin des Instituts für Publizistikwissenschaft.

### Ausgewählte Veranstaltungen und strategische Initiativen

Im vergangenen Jahr fanden an der Universität Zürich (UZH) zahlreiche Veranstaltungen statt. Einige davon, insbesondere solche mit Bedeutung für die strategische Positionierung der UZH, sollen im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

### Personalisierte Medizin

Im Januar 2016 organisierte die UZH eine Kick-off-Veranstaltung zur Personalisierten Medizin – dies mit Blick auf die Initiative «Swiss Personalized Health Network» (2017–2020), welche von der SAMW im Auftrag

des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) konzipiert wurde. Die UZH möchte im Bereich der Personalisierten Medizin ihre Kräfte bündeln und sichtbare Strukturen schaffen. Zudem soll die Zusammenarbeit mit der ETH Zürich, der Universität Basel und den universitären Spitälern in Zürich und Basel intensiviert werden.

#### **Dies academicus**

Der Dies academicus findet an der UZH jeweils am letzten Samstag im April statt. Am 30. April 2016 wurden zahlreiche Gäste aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur empfangen. Der im letzten Jahr amtierende Bundespräsident, Johann Schneider-Ammann, beehrte die UZH mit der Festrede. Acht Persönlichkeiten erhielten die Ehrendoktorwürde der UZH; der Lehrpreis, der *Credit Suisse Award for Best Teaching*, wurde 2016 alt Prorektor Conrad Meyer verliehen.

#### **Manifesta 11**

2016 fand in Zürich die grossangelegte Kunstaustellung Manifesta 11 zum Thema «*What People do for Money*» statt. Die UZH durfte den Rahmen für die Eröffnung der Manifesta bieten und war auch mit dem Parallel Event «*Transactions*», welcher Kunstschaffende und Nachwuchsforschende zusammenbrachte, an der Kunstbiennale beteiligt. Begleitet wurde die Ausstellung «*Transactions*» von einer Veranstaltungsreihe mit Gesprächen, Performances und Konzerten.

#### **Internationale Physik-Olympiade**

Mit dem Ziel, junge Erwachsene für ein Physik-Studium an der UZH zu begeistern, führte die UZH im letzten Jahr die Internationale Physik-Olympiade durch. 400 Jugendliche (375 Männer und 25 Frauen) aus 84 Nationen reisten dafür nach Zürich und hatten äusserst anspruchsvolle Aufgaben sowohl in der experimentellen als auch in der theoretischen Physik zu meistern. Doch auch der soziale Aspekt war bei diesem Anlass wichtig: Das Rahmenprogramm führte die Jugendlichen nach Luzern, auf die Rigi und nach Genf ans CERN.

#### **Universitäre Forschungsschwerpunkte**

Nach umfassender Evaluation durch externe wissenschaftliche Begleitkomitees entschied die Universitätsleitung im Berichtsjahr, die acht aktuellen Universitären Forschungsschwerpunkte (UFSP) bis 2020 fortzuführen. Es handelt sich dabei bereits um die zweite Serie von Forschungsschwerpunkten an der UZH. Die

acht UFSP sind: Asien und Europa; Dynamik gesunden Alterns; Evolution in Aktion: Vom Genom zum Ökosystem; Finanzmarktregulierung; Globaler Wandel und Biodiversität; Soziale Netzwerke; Sprache und Raum; Translationale Krebsforschung; Von Sonnenlicht zu chemischer Energie.

#### **Digital Society Initiative**

Ein universitätsübergreifendes strategisches Forschungs- und Lehrprojekt verfolgt die UZH mit der so genannten *Digital Society Initiative* (DSI). Die Eröffnungsveranstaltung fand im September 2016 statt. Auch anlässlich der Lancierung der DSI hielt der letzjährige Bundespräsident, Johann Schneider-Amman, eine Ansprache. Die Digital Society Initiative umfasst eine grosse Bandbreite an Themen zur digitalen Gesellschaft. Erforscht werden unter anderem Aspekte der Automatisierung und Demokratisierung von Wissenschaft und Gesellschaft sowie Fragen zur digitalen Sicherheit, zur Zukunft der Arbeit, zum Informationsrecht und zum moralischen Handeln im digitalen Zeitalter. Die DSI soll sowohl Reflexions- als auch Innovationsplattform sein, über welche die Studierenden der UZH auf die Mitgestaltung der digitalen Gesellschaft vorbereitet werden und ein stetiger Dialog mit der Öffentlichkeit stattfinden soll.

#### **Organisationsentwicklung: Projekt «Stärkung der Führung der UZH»**

Im Rahmen des 2015 lancierten Projekts «Stärkung der Führung der UZH» wurden 2016 zunächst interne Befragungen durchgeführt. Zudem besuchte die Universitätsleitung zwei Referenzuniversitäten, die Universität Copenhagen (UCPH) und die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Bei diesen Hochschulen handelt es sich um starke Forschungsuniversitäten, die mit der kürzlich erfolgten Aufnahme der UCPH in die League of European Research Universities (LERU) nun auch beide Partneruniversitäten der UZH im genannten Netzwerk sind. In Kopenhagen und München lernte die Zürcher Delegation zwei sehr unterschiedliche Systeme kennen, die je für sich stark geprägt sind vom politischen und gesellschaftlichen Umfeld Dänemarks einerseits und Deutschlands bzw. des Freistaats Bayern andererseits. Aufgrund der Erkenntnisse aus den Besuchen und auf der Grundlage der Befragungsergebnisse werden nun neue Führungsmodelle für die UZH diskutiert. ■

**Herausgeber und Verlag/Editeur:**

Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden  
 Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université  
 Associazione Svizzera dei Docenti Universitari  
 Generalsekretariat: Prof. Dr. Gernot Kostorz  
 Buchhalden 5, 8127 Forch  
 Tel.: 044 980 09 49 oder/ou 044 633 33 99 (ETHZ)  
 Fax: 044 633 11 05  
 E-mail: [vsh-sekretariat@ethz.ch](mailto:vsh-sekretariat@ethz.ch)  
 Homepage: [www.hsl.ethz.ch](http://www.hsl.ethz.ch)  
 PC-Konto / ccp 80-47274-7

Nachdruck mit Quellenangabe gestattet

**Redaktion/Rédaction:**

Elisabeth Ehrensperger, Dr. rer. soc., Spitalackerstrasse 23, 3013 Bern  
 E-Mail: [elisabeth.ehrensperger@gmail.com](mailto:elisabeth.ehrensperger@gmail.com)

**Layout:**

Druckzentrum ETH Zürich, 8092 Zürich, E-Mail: [grafik@services.ethz.ch](mailto:grafik@services.ethz.ch)

**Druck/Imprimerie:**

Druckzentrum ETH Zürich, 8092 Zürich

**Anzeigen/Annonces:**

Generalsekretariat  
 Preise: Stellenanzeigen/Postes à pourvoir: CHF 250 (1/2 Seite/page), CHF 500 (1 Seite/page),  
 andere Annoncen/autres annonces: CHF 500/1000

**Mitgliederbetreuung, Adressen/****Service membres, adresses:**

Generalsekretariat

Das Bulletin erscheint drei- bis viermal im Jahr und wird gratis an die Mitglieder versandt.  
 Abonnements (CHF 65 pro Jahr inkl. Versand Schweiz) können beim Verlag bestellt werden.

Le Bulletin apparaît trois à quatre fois par an et est distribué gratuitement aux membres.  
 Des abonnements sont disponibles auprès de l'éditeur (CHF 65 par an, frais de port compris en Suisse).

**Vorstand/Comité directeur am 1. April / au 1eravril 2017****Präsident/Président:**

Prof. Dr. sc. nat. Christian Bochet, Université de Fribourg, Département de Chimie,  
 Chemin du musée 9, 1700 Fribourg, Tel.: 026 300 8758, E-Mail: [christian.bochet@unifr.ch](mailto:christian.bochet@unifr.ch)

**Vorstandsmitglieder/Membres du comité:** Prof. Dr. Nikolaus Beck, Università della Svizzera italiana, Institute of Management,  
 Via G Buffi 13, 6900 Lugano, Tel.: 058 666 44 68, E-Mail: [nikolaus.beck@usi.ch](mailto:nikolaus.beck@usi.ch)

Prof. Dr. Bernadette Charlier, Université de Fribourg, Centre de Didactique Universitaire,  
 Bd de Pérolles 90, 1700 Fribourg, Tel.: 026 300 75 50, E-Mail: [bernadette.charlier@unifr.ch](mailto:bernadette.charlier@unifr.ch)

Prof. (em.) Dr. phil. Hans Eppenberger, Wiesenweg 5, 5436 Würenlos,  
 Tel.: 056 424 3256, E-Mail: [hans.eppenberger@cell.biol.ethz.ch](mailto:hans.eppenberger@cell.biol.ethz.ch)

Prof. Dr. Norbert Lange, Université de Genève, Université de Lausanne, Ecole de Pharmacie, Sciences II,  
 Quai Ernest Ansermet 30, 1211 Genève 4, Tél.: 022 379 33 35, E-Mail: [norbert.lange@unige.ch](mailto:norbert.lange@unige.ch)

Prof. Dr. (Ph.D.) Stephan Morgenthaler, Ecole Polytechnique de Lausanne (EPFL),  
 Fac. Sciences de base (SB), Inst. de mathématiques (IMA), MAB 1473 (Bâtiment MA),  
 Station 8, 1015 Lausanne, Tél.: 021 6934232, E-mail: [stephan.morgenthaler@epfl.ch](mailto:stephan.morgenthaler@epfl.ch)

Prof. Dr. med. Dr. phil. Hubert Steinke, Universität Bern, Institut für Medizingeschichte,  
 Bühlstrasse 26, 3012 Bern, Tel.: 031 631 84 29, E-Mail: [hubert.steinke@img.unibe.ch](mailto:hubert.steinke@img.unibe.ch)

Herausgegeben mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW)

Publié avec le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH)



Mitglied der Schweizerischen Akademie  
 der Geistes- und Sozialwissenschaften  
[www.sagw.ch](http://www.sagw.ch)



Membre de l'Académie suisse  
 des sciences humaines et sociales  
[www.assh.ch](http://www.assh.ch)



## Professor of Multiscale Materials Modelling

The Department of Materials at ETH Zurich ([www.mat.ethz.ch](http://www.mat.ethz.ch)) and the Paul Scherrer Institute ([www.psi.ch](http://www.psi.ch)) invite applications for a joint professorship in Multiscale Materials Modelling.

The professorship involves research and teaching at the Department of Materials at ETH Zurich (40%) and the operational and scientific management of the Laboratory for Scientific Computing and Modelling at PSI (60%). The group will be located at both institutes. The new Laboratory for Scientific Computing and Modelling will consist of 20–30 scientists, involving Nuclear Energy and Safety, Neutron and Muon Research, and the Photon Science divisions. The new laboratory head will coordinate the theoretical support of experimentalists working at the large-scale PSI facilities.

The new professor must have demonstrated research excellence in the development of methods for theory- and computer-based multiscale materials modelling and their application in solving relevant materials problems. Experience with both static simulations, such as Monte Carlo, and dynamic simulations, such as atomistic, molecular or fluid dynamics, wave or particle transport, is desirable, combined with coarse-graining techniques for multiscale modelling and with theoretical analysis to complement the simulations. The candidate's research should bridge time and length scales, the latter from the atomistic to the macroscopic. Multiscale modelling in any branch of materials science or engineering will be considered. Beside scientific leadership, the candidate will have proven management and administrative skills. Generally, at ETH Zurich undergraduate level courses are taught in German or English and graduate level courses are taught in English.

Please apply online at: [www.facultyaffairs.ethz.ch](http://www.facultyaffairs.ethz.ch)

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications, a statement of future research and teaching interests, and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella. The closing date for applications is 30 April 2017. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply.

**Die Stimme  
der Hochschuldozierenden**



**La voix  
des enseignant-e-s d'université**