

Zeitschrift: Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur
Herausgeber: Gesellschaft Schweizer Monatshefte
Band: 43 (1963-1964)
Heft: 4: Mittelschulprobleme

Artikel: Politische Bildung an den Schweizer Mittelschulen
Autor: Gruner, Erich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-161488>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 24.01.2026

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

Politische Bildung an den Schweizer Mittelschulen

ERICH GRUNER

Die Vorwürfe, der politische oder staatsbürgerliche Unterricht an unsren Mittelschulen versage, wollen nicht verstummen. Und doch werden auf diesem Gebiet seit Jahren immer wieder neue Vorstöße unternommen, neue Vorschläge ausgearbeitet, neue Versuche in die Wege geleitet, und mancherorts wird auch wirklich eine rege Initiative entfaltet. Ein großer Teil unserer Geschichtslehrer bemüht sich redlich, den angehenden Akademikern das Rüstzeug zur staatsbürgerlichen Betätigung zu vermitteln. Konsultiert man aber etwa die soziologischen Analysen der Wahlenthaltung, wie dies in Zürich geschieht, so rangieren die Studenten ziemlich weit vorne. 23,5% der Studenten haben sich zum Beispiel 1954 an den Gemeinderatswahlen von Zürich nicht beteiligt, und zwar bei einer durchschnittlichen Wahlenthaltung von 25,3%¹.

Kann es indessen mit dem politischen Desinteresse der Studenten so schlimm bestellt sein, ist man geneigt einzuwenden, wenn man beobachtet, wie anderseits gerade Studenten das politische Leben anregen? Man denkt an die sehr lebendigen *politischen Studentengruppen*, man weiß, welch großen Anteil Mittelschüler und Studenten an den *Jugendparlamenten* haben, welche Rolle junge Akademiker zum Beispiel in der neuen politischen Bewegung «Junges Bern» spielen. Die Situation ist also durchaus nicht so eindeutig, wie dies in manchem leichthin gefällten Verdammungsurteil über die politische Lendenlahmheit der studentischen Jugend oder in stereotypen Klagen über den Mittelschulunterricht zum Ausdruck kommt. Wer über die Möglichkeiten politischer Bildung an den Mittelschulen schreiben will, muß sich also Rechenschaft geben, was unsere Gymnasien auf dem Gebiet des staatsbürgerlichen Unterrichts leisten, welchen Schwierigkeiten sie begegnen, wie sie diese zu meistern suchen, wo wirkliche Mängel vorliegen, und wie diese zu beseitigen sind. Wir wollen diese Fragen in drei Abschnitten besprechen. Zunächst fragen wir nach den bisherigen Bemühungen um die Ausgestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts. Sodann ziehen wir einen Vergleich mit den entsprechenden Verhältnissen in andern demokratischen westlichen Staaten. Schließlich fragen wir nach den Leistungen und Ausbaumöglichkeiten dieses Unterrichtszweiges in unserem Lande.

Die Entwicklung des staatsbürgerlichen Unterrichts in der Schweiz

Die Bemühungen um Intensivierung der politischen Bildung an unsren Mittelschulen datieren aus jener Zeit, da die früher gleichsam von Natur aus enge Verbindung zwischen Student und Politik sich lockerte. Das geschah kurz

vor der Jahrhundertwende, da als Ort politischer Bildung die direkte politische Volksbewegung ausfiel, das heißt jene spontan entstandenen Volksvereine, welche Zehntausende in kürzester Frist zu mobilisieren vermocht hatten. An ihrer Spitze hatten die alten Herren volksverbundener Studentenverbindungen, zum Beispiel der Helvetia oder des katholischen Studentenvereins gestanden, also Männer, die von ihrer Studienzeit her noch gewohnt gewesen waren, aus dem Hörsaal direkt in die politische Volksversammlung zu eilen. Es ist indessen nicht nur die Abwendung von den Idealen des 19. Jahrhunderts, die jene Lockerung verursacht hat. Es ist ebenso das zunehmende *Organisationsbedürfnis der Parteien* selbst, welche an die Stelle der gefühlsmäßigen Bande im Parteileben den Apparat treten ließ. Nun stellten sich zwar der Gerontokratie innerhalb der Parteien Annexverbände der Jungen entgegen: 1905 zum Beispiel zum ersten Mal Jungfreisinnige, in den dreißiger Jahren Jungliberale, Jungbauern usw. Doch wurde die alte, enge Verbindung von Student und Politik dadurch nicht wiederhergestellt.

Zugleich mit dem Verschwinden der politischen Volksbewegung ertönte nun auch der Ruf nach *politischer Bildung in der Mittelschule*; zum ersten Male vernehmlich während des Ersten Weltkrieges. Man vergleiche etwa die Diskussionen in «Wissen und Leben» zwischen 1915 und 1918 oder die Publikationen des Basler Gymnasialrektors Albert Barth². Es ging damals vor allem um das Postulat der nationalen Erziehung, das neben dem Gymnasiallehrertag, der sich im Oktober 1915 damit beschäftigte, auch der Neuen Helvetischen Gesellschaft Stoff zur Diskussion bot³. Aus dieser Situation erwuchsen auch die ersten Ferienkurse des schweizerischen *Vereins für staatsbürgerliche Bildung*.

Unter dem Einfluß der Weltorganisationsbestrebungen der zwanziger Jahre verlor diese Problematik an Aktualität, wenngleich etwa die deutschen Impulse, die Schüler durch *Selbstverwaltung* in der Schule nach dem Vorschlag Kerschensteiners zur Demokratie zu erziehen, auch in der Schweiz spürbar waren. Erst die Bedrohung durch den Nationalsozialismus führte zu einer Reaktivierung der politischen Bildung. So veranstaltete die NHG 1938/39 in verschiedenen Städten unter dem Motto «Jugend und Staat» Arbeitsgemeinschaften, «um die Jugend», wie ein Flugblatt von 1938 sagt, «zu tätigem Staatsbürgertum» vorzubereiten. Es ging indessen damals eher um eine Selbstbesinnung auf die geschichtlichen Werte als um eine Einführung in die aktuellen Fragen. So erinnere ich mich, in meiner eigenen Unterrichtszeit als Gymnasiast und Student während der dreißiger Jahre nie auch nur ein einziges Wort über die Revision der Wirtschaftsartikel gehört zu haben. Heute, wo die Schweiz, angesichts der einseitigen Europapolitik der EWG, vor einer neuen Bewährungsprobe steht, fragen wir erneut nach dem Ziel und den wirksamsten Mitteln staatsbürgerlicher Bildung. Halten wir zunächst einmal Umschau in jenen Ländern, die diesen Unterricht in der Nachkriegszeit besonders ausgebaut haben. Sollten wir aus ihren Erfahrungen nicht Anregung schöpfen?

Politischer Unterricht in westlichen Demokratien

Nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus versuchte man seitens der Westmächte, vor allem der USA, die Deutschen zu demokratisieren. Man knüpfte aber weniger an die eigenständigen deutschen Ansätze (politischer Unterricht in der Weimarer Zeit) als an die eigenen Erfahrungen an. Das hieß aber: Übertragung des in den angelsächsischen Ländern üblichen Unterrichtsfaches *current affairs* oder *social studies* auf deutsche Schulverhältnisse. Da man dort anders als in der Weimarer Zeit das Mißtrauen gegenüber der Demokratie weitgehend abgelegt hatte, machte man sich mit Feuereifer an den Einbau dieses neuen Faches in das bestehende Unterrichtssystem, freilich nicht ohne ihm eine besondere Prägung zu verleihen.

Da der Einfluß der nachbarlichen Gespräche auch bei uns spürbar geworden ist, und da manches dort Erprobte uns zur Anregung dienen kann, so sei ein Blick auf das *pädagogische Urbild* in den *angelsächsischen Ländern* und seine Nachgestaltung in der Bonner Republik gestattet. Der Unterricht in «social studies» ist eine Mischung von Soziologie, zeitgeschichtlich-politischem Unterricht und «Verhaltenslehre», wie sie nur in einem Einwanderer- und Grenzerland entstehen konnte, wo die Notwendigkeit besteht, den kulturell und gesellschaftlich so uneinheitlichen Zuwandererstrom in das bestehende Sozialsystem einzuschmelzen. Der junge Mensch soll zuerst das erlernen, was im Leben unmittelbar brauchbar ist; vor allem, was er zum Verständnis seiner Umgebung dringend benötigt und — angesichts der heute noch starken sozialen Mobilität — immer benötigen wird. Dieser Unterricht beruht auf dem Glauben, daß Demokratie als Lebensform erlernt werden kann⁴. Von den «social studies» unterscheiden sich die «current affairs» nur dadurch, daß sie die Staatskunde auch auf fremde Staaten ausdehnen, ferner gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen in die Betrachtung mit einbeziehen. So vergleicht man in diesem Fach etwa westliche Demokratie und bolschewistischen Totalitarismus, man prüft das Wesen der Gewerkschaften, man untersucht die Rolle der Parteien im Parlament, oder man beantwortet die Frage: «Can country life survive⁵?» Ich will mich hier über Wert oder Unwert dieses Unterrichts nicht äußern. Er scheint mir aber nur dann sinnvoll, wenn man den Schülern nicht eine oberflächliche Weltgeschichte in «Taschenformat» mitgibt, sondern wenn man ihnen — und noch mehr dem Lehrer! — *zeitgenössische Dokumente* vermittelt, und wenn man jene zu deren sinnvoller Lektüre anleitet. Ebenso wertvoll ist es sicher, wenn die Lehrer die hiezu notwendige Vorbildung in Soziologie und politischer Wissenschaft erhalten, welche sie allein in Stand setzt, die oben genannten Themen fruchtbar zu behandeln.

Wie weit ist man in den Ländern der deutschen Bundesrepublik dem angelsächsischen Vorbild gefolgt? Man hat zunächst das neue Fach in den Lehrplan eingeführt. In allen deutschen Mittelschulen wird heute *Sozial- oder Gemein-*

schafskunde oder *politischer Unterricht* erteilt. Auch von der Schülerselbstverwaltung, die man in Anlehnung an das in den angelsächsischen übliche College-System übernommen hat, erhofft man eine Belebung des politischen Interesses. Als Unterrichtsziel schwebt ebensosehr die Ausbildung zur «sozial gerichteten Persönlichkeit» wie zum «politisch mündigen Menschen» vor, «der die politische Situation durchschaut, selbständig gegenüber den Zeitungen, kritisch gegenüber der Regierung und der Opposition, ja auch gegen seine eigene Partei⁶». Mit einem Wort: Die Schule soll das *Bürgerbewußtsein* wecken⁷. Verfolgt man die einzelnen Lehrpläne, fällt die Anlehnung an die angelsächsischen Verhältnisse sofort auf. Indessen hat man in unserm Nachbarland den pragmatischen Charakter dieses Faches philosophisch und historisch aufzulockern versucht⁸.

Mit Ellwein fragen wir nach den Früchten des derart gestalteten politischen Unterrichts. Da ist zunächst rein äußerlich darauf hinzuweisen, daß der Staat dem Lehrer nicht nur durch die Schaffung entsprechender Lehrstühle für Soziologie und politische Wissenschaft die zur Erteilung des politischen Unterrichts notwendige Vorbildung verschafft, sondern daß er auch dafür sorgt, daß Lehrer und Schüler die hiezu unentbehrlichen Lehrbücher und andere Hilfsmittel erhält. Die Knappheit des Raums verbietet es mir, im einzelnen darauf einzugehen. Besonders erwähnenswert scheint es mir aber, welch reichhaltiges *Informationsmaterial* sowohl Lehrern wie Schülern laufend zur Verfügung gestellt wird. Als Beispiel erwähne ich etwa die für Interessenten gratis abgegebene, monatlich erscheinende, allgemein verständliche Zeitschrift «Der Bürger im Staat⁹» oder ein ähnliches Organ, «Die Wochenschau¹⁰». Die Verlage Klett und Diesterweg geben gemeinsam die speziell auf stoffliche und methodische Fragen des politischen Unterrichts zugeschnittene Zeitschrift «Gesellschaft, Staat, Erziehung» heraus¹¹. Den in London herauskommenden Informationsheften vergleichbar sind etwa die «Politischen Studien¹²». «Weißt Du, was Bonn will?» lautet der suggestive Titel einer instruktiven Broschüre, welche die Antworten der großen Landesparteien auf 14 zentrale Fragen der Innen- und Außenpolitik enthält¹³.

Schwieriger ist die Antwort auf die «innere» Seite der Frage, ob ein derart gestalteter politischer Unterricht sein Ziel erreiche, ob er wirklich das «Bürgerbewußtsein» wecke. Ellwein zitiert folgendes Urteil eines Schulleiters aus Bayern: «Das stoffplanartige Programm des Sozialkundeunterrichts ist zu umfangreich und kann niemals erfüllt werden. Es verleitet entweder zu oberflächlicher Arbeit oder dazu, daß der einzelne Fachlehrer die Sozialkunde einfach für den Unterricht in seinem Fach verwendet oder zu einer mehr oder weniger willkürlichen Auswahl je nach Interesse oder Kenntnissen des Lehrers¹⁴.» Diese Meinung deckt sich mit dem, was der Schreibende gesprächsweise von jungen Deutschen gehört hat. Der politische Unterricht, der meist viel zu systematisch und theoretisch erteilt werde, schrecke viele Schüler ab.

Ähnlich tönt es uns aus der jüngst erschienenen Studie *Student und Politik* entgegen¹⁵. Die Verfasser fragen unter anderm auch nach dem Einfluß des sozialkundlichen (das heißt politischen) Unterrichts an den höheren Schulen und haben zu diesem Zwecke eine Anzahl Studenten der Universität Frankfurt getestet, von denen 81% den sozialkundlichen, das heißt politischen Unterricht besucht haben. Die negativen Antworten überwiegen¹⁶. Immerhin zeigen sich laut Statistik die in Sozialkunde Unterrichteten für Politik häufiger interessiert als die andern¹⁷. Wer den politischen Unterricht besucht hat, der ist, so fassen die Autoren zusammen, besser orientiert über die «formalen Spielregeln des demokratischen Systems». Aber in der Diskussion konkreter sozial-, wirtschafts- und kulturpolitischer Fragen steche der Absolvent sozialkundlicher Kurse keineswegs hervor¹⁸.

Was leistet der politische Unterricht in der Schweiz, und wie läßt er sich ausbauen?

Leider liegen für den politischen Unterricht, das heißt für das Fach der Staatskunde oder Staatsbürgerkunde — so heißt es bei uns üblicherweise — keine systematischen Untersuchungen über Lehrziel, Stundenzahlen usw. vor, wie dies von der schweizerischen Unescokommission neulich für den Geschichtsunterricht veranlaßt worden ist¹⁹. Es läßt sich über die Praxis also nur sehr Summarisches aussagen. Sicher ist, daß Staatskunde in manchen Gymnasien als eigenes Fach im Lehrplan vorgesehen ist, so etwa in Bern, Schaffhausen und St. Gallen, um einige mir bekannte Beispiele zu nennen. Anderswo, so in Basel, wird der Geschichtslehrer beauftragt, in der Abschlußklasse eine von den drei ihm zur Verfügung stehenden Geschichtsstunden der staatsbürgerlichen Information zu widmen. Der Erfolg der Staatskunde läßt sich in unserm Lande einzig im *Spiegel der pädagogischen Rekrutenprüfungen* ablesen, einem Untersuchungsmittel, das in seinen Ergebnissen den teuren Test- und Interviewuntersuchungen durchaus ebenbürtig ist²⁰. Aus den publizierten Antworten läßt sich nicht im einzelnen schließen, welche Früchte der politische Unterricht bei Gymnasiasten hervorgebracht hat, ob dessen Absolventen die Prüfung besser bestanden haben oder nicht. Die Studenten als Ganzes stehen jedoch bezüglich der Richtigkeit der Antworten in der Skala an zweiter Stelle²¹. Auffallend dagegen ist, daß nur 62% von ihnen erklären, einen genügenden staatskundlichen Unterricht genossen zu haben, während dies bei den Fachschülern und Lehrern, also Seminaristen, 69% sind (Durchschnitt aller Befragten: 58%)²². Die Studenten klagen verhältnismäßig mehr als andere über die mangelhafte Gestaltung der Staatskunde (Paragraphenreiterei, Verbreitung von Langeweile). Sie sei oft ein bloßes Anhängsel der Geschichte²³. Die Experten stellen jedoch fest, die jungen Leute seien «staatsbürgerlich, wenn auch nicht gerade in Hochform, so doch recht anständig ausgerüstet. Unsere Jugend ist auch staatsbürgerlich besser als ihr Ruf²⁴».

Immerhin gibt es doch zu Bedenken Anlaß, daß beinahe 40% der Studenten ihre staatsbürgerliche Bildung selbst als ungenügend betrachten. Unbestritten bleibt, was wir eingangs gesagt haben, daß die *intellektuelle Elite* des Landes politisch eher abwartend dasteht. Die Gründe hiefür liegen sicher nicht nur im mangelhaften Unterricht, sondern tiefer, in einem stark *gewandelten Verhältnis der Jugend zur Politik*. Weil man diesem grundlegenden Wandel zu wenig Rechnung trägt, kann auch der Unterricht nicht zeitgemäß gestaltet werden, was nicht ausschließt, daß ein Ungenügen der Schule auch auf methodische Mängel zurückgeführt werden muß. Trotz dieser Einschränkung wollen wir uns nun zuerst der mehr grundsätzlichen Seite der Frage zuwenden.

Der heutige staatsbürgerkundliche Unterricht sieht sich nämlich vor die Tatsache gestellt, daß unser öffentliches Leben längst nicht mehr, wie noch im 19. Jahrhundert, mit dem politischen Leben identisch ist. Die Politik beansprucht nur noch einen relativ kleinen Teilbereich innerhalb der Interessensphäre der jungen Menschen. Das politische Geschehen besitzt deshalb nicht mehr den Absolutheitscharakter wie damals, wo politische Fragen unser Volk wochenlang in Atem hielten. Mit dieser Erscheinung hängt die andere eng zusammen, daß unser politisches Leben der Weltanschauungen und Ideologien immer mehr entkleidet wird, mögen sie auch in Programmen und in der Wahlpropaganda zäh weiterleben. Während der junge Mensch sich früher mit einer bestimmten politischen Weltanschauung identifizierte, wird er heute von Fragen der politischen Weltanschauung nur mehr schwach berührt und hält zum Beispiel in Streitfragen eher Ausschau nach einer technisch einwandfreien als nach einer grundsätzlich-politischen Lösung. Gleichzeitig wird ja die *Politik* immer mehr *entpersönlicht*. Streitbare Politiker waren früher recht eigentlich die Lieblinge des Volkes, Helden, für die man schwärmte, für die man sich einsetzte. Es ist bezeichnend, daß die einzige charismatische Führergestalt unserer Zeit, Duttweiler, in der Hauptsache ein Mann der Wirtschaft war. Unsere Politiker, zu einem immer größeren Teil Verbands- und Parteifunktionäre, haben schon in mancher Beziehung den Charakter von Experten angenommen. Bei der Wahl Roger Bonvins zum Bundesrat sind gerade die Charaktereigenschaften des leitenden Bauingenieurs als politisch empfehlenswert hervorgehoben worden. — Seine Helden sucht der Jugendliche heute vorwiegend in der *Welt* des *Sports* und des *Films*²⁵. Nur wo der politische Kampf als sportlicher Wettkampf zwischen Favoriten ausgetragen wird, wie etwa bei der letzten Bundesratswahl, da werden die jugendlichen Leidenschaften wach.

Vergessen wir auch nicht, wie schnell heute die in der *Politik aktuellen Fragen* wechseln, wie wenig die Jugend daran gewöhnt wird, sich durch die Presse (in ausführlichen Artikeln) darüber orientieren zu lassen, wie sehr das rasch vergessene gesprochene Wort und das flüchtige Bild auch im politischen Leben zum Haupt-Kommunikationsmittel geworden sind. Unsere führenden Dichter schreiben nicht mehr politische Romane, deren Helden wie Martin Salander

mittendrin im politischen Leben stehen. Der heutige Dichter stellt sich meist, wie Friedrich Dürrenmatt, mit sarkastischem Lächeln außerhalb der Gesellschaft und will den Leser vor allem herausfordern. Wie sehr der junge Mensch sich vom öffentlichen Leben in die *private Sphäre* zurückzieht, ist zwar bisher nur vom «jungen Arbeiter» (Bednarik) gezeigt worden, ist aber eine Erscheinung, die alle sozialen Schichten angeht. Der junge Arbeiter, dem kraft seines steigenden Anteils am Zivilisationskomfort der Klassenkampf suspekt wird, ist nicht geneigt, in der bürgerlichen Mitte aktiv zu werden, sondern er wendet sich eben überhaupt von der Politik ab. Das ist übrigens einer der Hauptgründe für die Stagnation der sozialdemokratischen Wählerzahlen.

Als Pendant wäre der Gymnasiast und Student mit hohem Nebenverdienst zu erwähnen, der nicht mehr wie früher *freiwillige Dienste* in einer Partei leistet, sondern sich auch hier seine Hilfe (zum Beispiel das Vertreiben von Propagandamaterial) bezahlen lässt!

Wir brauchen das bewußt etwas einseitig gezeichnete, aber in den Konturen sicher richtige Bild nicht noch mehr zu verdeutlichen. Kein Mensch wird verkennen, mit welchen Schwierigkeiten der staatskundliche Unterricht also zu ringen hat. Wer politisch bilden will, muß in erster Linie dem veränderten *Verhältnis der Jugend zur Politik* Rechnung tragen. Er muß sich bewußt sein, daß der junge Mensch sein Leben nach ganz neuen gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen gestalten will, daß aber gerade die Politik (ähnlich wie Kirche und Schule) mit einem Vorstellungs- und Begriffsapparat an die Jugend herantritt, der voll ist von traditionellem, überlebtem und darum von vielen nicht mehr verstandenem Inhalt.

Diese Diskrepanz verschärft sich im politischen Unterricht. Wir bieten unseren Schülern in der Regel dort nicht die politische Realität von heute dar, mit ihren rasch wechselnden Fragestellungen, mit ihrer Verzahnung von Politik und Wirtschaft, mit ihren interessebedingten, von Experten beeinflußten, nach technischen Gesichtspunkten gefällten Entscheidungen, mit ihrem Einfluß der Verbandsmacht, mit den dringenden und drängenden Aufgaben der Außenpolitik, etwa der Auseinandersetzung mit dem Bolschewismus usw. Nein, wir führen ihnen auf konventionelle Weise ein *veraltetes Idealbild* der *Demokratie* vor. Die Demokratie unserer Staatskunde ist ein idealtypisches Modell, das der aufklärerischen Verfassungslehre des 18. Jahrhunderts entnommen ist und das wir fälschlicherweise der politischen Realität einfach gleichsetzen. Da werden vielleicht Parteiprogramme gelesen, aber von der Struktur der Partei, von der Art, wie sie ihren Willen bildet, wie sie ihn durchsetzt — welche Rolle etwa die Parteileitung und die Fraktion besitzt —, darüber wird kein Wort verloren. Oder: Gewerkschaften und Gesamtarbeitsverträge werden kaum erwähnt. Der Schüler weiß zwar, welch hochpolitische Sache der Milchpreis ist, aber von den vielen Stufen, die von den Rentabilitätsberechnungen Bruggs bis zum Milchpreisentscheid des Bundesrats auf der politischen

Leiter erkennen werden müssen, vernimmt er nichts. Man prägt ihm deutlich das Bild der Gewaltentrennung ein und lehrt ihn, die drei Gewalten zu unterscheiden. Daß sich aber das Gewicht dieser Gewalten stark verschoben hat und die Rolle des Parlaments eine ganz andere geworden ist, so daß das Zusammenspiel vollkommen anders funktioniert als zu Montesquieus Zeiten, wird ebenso wenig gezeigt wie die Tatsache, daß in der Form der aufsteigenden Bürokratie eine Art «vierte Gewalt» im Entstehen begriffen ist.

Diese Gegenüberstellung ist keine Anklage. Nichts läge mir ferner, als «den ersten Stein zu werfen». Ich habe es als junger Lehrer selbst persönlich erlebt, daß einer meiner ehemaligen Schüler indirekt meinen eigenen Unterricht folgendermaßen kritisiert hat, und zwar anlässlich einer Zentraldiskussion in der Zofingia über das Thema «Bedeutet die zunehmende wirtschaftliche Konzentration eine Gefahr für die politische Willensbildung?» Hiezu bemerkte er: «Seien wir doch ehrlich: die Konzentration in der Wirtschaft, die Verflechtung von Wirtschaft und Staat, das sind Dinge, von deren Bewältigung und positiven Lösung dein und mein Schicksal abhängen. Danach richtet sich bisweilen Krieg oder Frieden, Not oder Wohlstand. Und nun, wir intellektuellen Laien, wir Ingenieure, Ärzte, Theologen, Chemiker, Lehrer, wie steht es mit unserm Wissen, mit unserer Meinungsbildung in dieser Materie? Wir sind mehr oder weniger ahnungslose Kinder, im besten Falle verzweifelte Staatsbürger, die sich bei entsprechenden Abstimmungen resigniert im Haar kratzen und die eigene Antwort auf diese komplizierten Probleme verschieben²⁶.»

In unserm letzten Teil, in dem wir ein möglichst *konkretes Programm* vorlegen wollen, möchten wir uns auf drei Punkte beschränken: auf die *Ausbildung des Lehrers*, auf die *Lehr- und Informationsmittel* und auf die *Methode*.

So gewiß es ist, daß mancher *Staatskunde*- oder *Geschichtslehrer* schon unter den gegebenen Verhältnissen seinen Unterricht aus eigener Initiative etwas zeitgemäßer gestalten könnte, so gewiß ist es, daß er zu seiner schwierigen Aufgabe meist nicht genügend vorbereitet ist. Das Fach, das er an der Mittelschule unterrichten soll, liegt an der Universität nicht in einer einzigen Hand, obschon natürlich — seit der Einrichtung von Lehrstühlen für Soziologie, insbesondere für politische Soziologie — Vorlesungen über Gegenstände gehalten werden, die besonders die politische Bildung betreffen. Man darf nun aber nicht vergessen, daß nach den heutigen Prüfungsreglementen ein Gymnasiallehrer in Geschichte schon jetzt in der Regel Vorlesungen bei 5 bis sieben Professoren zu belegen hat (alte, mittlere, neue und neueste allgemeine Geschichte, Schweizergeschichte, eventuell Wirtschaftsgeschichte, historische Hilfswissenschaften). Bedenkt man, daß er daneben meist noch ein zweites oder gar ein drittes vielleicht ebenso ausgedehntes Fachgebiet zu studieren hat (zum Beispiel Deutsch, Französisch), so ermißt man, welch gewaltiger Belastung er hiebei ausgesetzt ist. Die Masse des Wissensstoffes, den er zu be-

wältigen hat, steht in umgekehrtem Verhältnis zu den Möglichkeiten, den gelehnten Stoff an die Schüler weiterzugeben. Die Geschichte ist in der Regel mit 2 bis 3 Wochenstunden dotiert. Dies erfordert entweder äußerste Konzentration oder bewußte Beschränkung auf gewisse Fragen. Was ist natürlicher, als daß sich der Lehrer dort beschränkt, wo er am wenigsten beschlagen ist? Jede Reform des staatsbürgerlichen Unterrichts setzt also eine Reform des Studienganges im Sinne einer Vereinfachung voraus. Bei dem herrschenden Lehrermangel ist es schon heute üblich, junge Leute anzustellen, die kein Staatsexamen, sondern nur ein Doktorexamen abgelegt haben, die also statt in 10 und mehr Fächern (inkl. Pädagogik, Psychologie) nur in 3 bis 4 geprüft worden sind. Unsere Lehrerausbildung sollte schleunigst in dem Sinne umgestaltet werden, daß der Student neben wenigen Spezialvorlesungen vor allem eine bestimmte, nicht zu große Zahl von Grundvorlesungen zu besuchen hätte. Unter diesen wäre der *Staatsbürgerkunde* als Ganzem zum Beispiel eine zweistündige Vorlesung zu widmen, die der politische Wissenschaftler oder Soziologe erteilen könnte.

Wenn wir oben etwas ausführlich über den politischen Unterricht in andern demokratischen Ländern geschrieben haben, so vor allem deshalb, um zu zeigen, mit welch reichhaltigen Hilfsmitteln unsere dortigen Kollegen arbeiten können und wie entblößt der schweizerische Lehrer hier ist. Ich will nicht darüber klagen, daß es, seit das staatskundliche Lehrbuch von Otto Weiß «Volk und Staat der Schweizer» vergriffen ist, für die deutschsprachigen Gymnasien kein einziges genügendes Unterrichtswerk mehr gibt. Der schweizerische Geschichtslehrerverein will nun die Herausgabe eines neuen Lehrmittels veranlassen. Es ist nur zu hoffen, daß dieses nicht zu jener Kategorie der konventionellen Lehrmittel gehöre, die oben kritisiert worden sind. Schwerwiegender ist die Tatsache, daß wir in der Schweiz nicht über alle jene Informationsmittel verfügen, die dem Kollegen in andern demokratischen Staaten in großer Auswahl bereitgestellt werden. Man kann die schwelbenden Fragen des politischen Lebens nicht verstehen, wenn man nicht ständig bemüht ist, sich die durchaus neuartigen sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge, die hier zum Ausdruck kommen, zu erarbeiten. Ein *Informationsdienst* in Form einiger jährlich erscheinender Broschüren, geordnet nach verschiedenen Sachgebieten, müßte hier organisiert werden. Da er nur mit einem kleinen Absatz rechnen könnte, dazu noch zweisprachig geführt werden müßte, bedeutete seine Herausgabe für einen privaten Verleger ein allzu großes Risiko. Die öffentliche Hand müßte hier einspringen. Wir stoßen hier angesichts der kantonalen Schulhoheit erneut an die Grenzen unseres Föderalismus. So wie der Bund die kantonalen Universitäten unterstützt, müßte er auch auf diesem Gebiete helfen, vor allem bei der Bereitstellung des Informationsmaterials, das etwa von einem *Institut für politische Dokumentation* oder *für Information in schweizerischen Gegenwartsfragen* bereitgestellt werden könnte.

Schließlich möge noch der *methodische Aspekt* beleuchtet werden, der zwar bisher — nur in abschreckendem Sinne — schon zur Sprache gekommen ist. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal, welches Verhältnis die heutige Jugend zur Politik besitzt, und fragen wir uns dann, welches der beste Zugang ist, um ihr Interesse zu wecken. Nichts scheint mir tödlicher als der rein systematisch-theoretische Lehrgang, wie ihn viele Lehrer in Anlehnung an die staatsrechtliche Systematik befolgen. Der Geschichtslehrer an Gymnasien, der seine Schüler vier, sechs oder gar noch mehr Jahre unterrichtet, ist ja nicht verpflichtet, die ganze Staatskunde in einem einzigen Lehrgang zu geben. Er kann sie beliebig einbauen in seinen Geschichtsunterricht. Warum sollte er nicht, zum Beispiel im Zusammenhang mit der politischen Aufklärung, Fragen mehr formeller Natur wie diejenige der Staatsform vorwegnehmen? Im Alter von 16 bis 17 Jahren ist ja der junge Mensch für systematische Fragen relativ aufgeschlossen. Auf ähnliche Weise wäre der ganze Komplex der Wahlen, der Parteien und der Behördenbestellung am Beispiel der eben gerade stattfindenden Wahlen in die kantonale oder eidgenössische Legislative zu erläutern. So müßte der reifere Schüler der Abschlußklasse nicht mehr mit Wissensstoff belastet werden, den er sich leichter, fast spielend, in jüngeren Jahren eingeprägt hat, sondern er könnte nun in jene Fragen eingeführt werden, die, obwohl mehr technischer, vielleicht mehr grundsätzlicher Natur, jetzt eben das geeignete Verbindungsglied zur Politik darstellen: Fragen der Außenpolitik, der Entwicklungsländer, der politischen Ordnung des Verkehrs, der Wirtschaftsorganisation (zum Beispiel Kartellfrage), des wirtschaftlichen Wachstums, der Nachwuchsförderung, der Berufswahl, der Einkommensverteilung. Obschon kein Unterricht ohne Systematik auskommt, müßte doch auch hier immer wieder Sorge getragen werden, aus der Vielzahl der schwebenden Fragen eine geschickte Auswahl zu treffen. Denn ebenso tödlich wie die geschlossenen Lehrgänge ist das Vollständigkeitsstreben. Man halte sich auch hier an die Gelegenheiten, die unsere schweizerische Referendumsdemokratie bietet, wenn sie die Bürger für Fragen an die Urne ruft, die auch beim Obergymnasiasten Anteilnahme wecken, handle es sich nun um die Abstimmung über eine städtische Tiefbahn oder um den Benzinzoll für den Autobahnbau oder um die Initiative gegen Bodenspekulation etc. Man wird auch etwa nach sorgfältiger Einleitung ins Zeitungslesen und Radiohören die Schüler abwechselungsweise *Wochenberichte über das Gegenwartsgeschehen* zusammenstellen und vortragen lassen können, wobei dann alle auftauchenden Fragen beantwortet werden.

Man mißverstehe mich nicht. Wenn wir den Realitäten des Gegenwartsliebens das Wort reden, dann tun wir das nicht im Sinne des von uns oben kritisierten amerikanischen Pragmatismus. Denn selbstverständlich muß die ideelle, normhafte Komponente des staatlichen Lebens ebenso sehr Lehrgegenstand der politischen Bildung sein. Jedes Staatswesen ist ja Ausdruck einer hinter und über ihm stehenden *Idee des Staates*. Der Schüler soll den Unter-

schied zwischen demokratischem und totalitärem Staat ebenso von der theoretisch-grundsätzlichen, das heißt ideenmäßigen wie von der institutionellen Seite her verstehen lernen. — Gerade die Behandlung des bolschewistischen Totalstaates macht es nun aber nötig, zwischen Partei und staatlicher Bürokratie, das heißt zwischen ungeschriebener und geschriebener «Verfassung» zu unterscheiden. Und die Staatskunde muß eben auf diese *ungeschriebene Verfassung* näher eingehen. Ich will dies an einem Beispiel erläutern.

Der aktuelle Staat, der Planer, Organisator und Lenker der Wirtschaft geworden ist, darf nicht allein von seinem erweiterten Aufgabenbereich her betrachtet werden (Aufzählung der Gebiete, auf denen er interveniert), sondern auch von seinen — eben durch diese Aufgabenerweiterung bedingten — veränderten *Staatsstruktur* und dem ebenso verwandelten *Rechtsaufbau* her. Es geht darum, die damit verbundene Gewichtsverschiebung aufzuweisen. Der Gegenwartsstaat ist unübersichtlicher, vielschichtiger geworden, als es das konventionelle Bild der Staatskunde haben will. Man denke nur an seine «*Unio mystica*» mit den Verbänden (F. Marbach). Die *Verbände* bilden infolge ihrer zahlreichen Funktionen öffentlicher Art einen unentbehrlichen Teil des modernen Staates, obschon sie meist «nur» Gebilde des privaten Rechts sind und darum im Bilde der konventionellen Staatskunde keinen Platz finden. Doch gerade diese Zwitterstellung ist es, die dem Schüler plausibel gemacht werden muß, wenn er das heutige politische Geschehen verstehen will. Da müßte etwa gezeigt werden, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln heute der Verband seine Mitglieder organisiert, wie er de facto Zwangsgewalt erlangt, wie er sich Außenstehende botmäßig macht, wie er eine für seine Mitglieder de facto zwingende Gerichtsbarkeit mit Strafsystem aufbaut, welche die staatliche in Schatten stellt. Freilich muß man sich dabei an geeignete Paradigmata halten. Man kann zum Beispiel auf die privatrechtlichen «kollektiven Ordnungen» hinweisen, welche den Kartellen zugrunde liegen, aber auch im Exklusivvertrag zwischen Unternehmern und Gewerkschaften erscheinen, wie es etwa im schweizerischen Buchdruckergewerbe zutage tritt. Hier wäre der Anknüpfungspunkt, um über das ganze Gebiet des *Gesamtarbeitsvertrags* und das *kollektive Arbeitsrecht* zu reden. Da der Gesamtarbeitsvertrag den Charakter eines Gesetzessurrogates erhalten hat und das Gesetz vielfach auch verdrängt, hat dieses Problem auch wieder einen staatsrechtlichen Charakter. Man könnte hier etwa über das Verhältnis zwischen staatlichem und kollektivem Arbeitsrecht referieren. Oder dann ließe sich zeigen, wie der Staat private Verbände zu staatlichen Funktionsträgern erhebt. Als bestes Beispiel könnten hier die Organisationen des Milch-, Käse- und Buttermarktes Erwähnung finden. Die Gesetzgebung der Jahre 1961/62 bietet uns schöne Exempel an, um diese grundsätzlichen Fragen zu illustrieren: das Film-, das Kartell, das Berufsbildungs- und das Arbeitsgesetz.

Alle diese Fragen lassen sich schließlich auch noch vom verfassungsrechtlichen Gesichtspunkt aus betrachten. Die Staatskunde könnte etwa die Mitwirkung der Verbände bei der Gesetzgebung (Art. 32, Al. 3 BV) als Ausgangspunkt nehmen, um den heute üblichen Weg der *Gesetzgebung* darzustellen, um das Problem der Interessenvertretung zu erläutern, das heißt die Wandlung des liberalen Repräsentativstaates in einen pluralistischen Parteien- und Verbundstaat. Von hier ließe sich der Kreis schließen, indem man wiederum auf die Willensbildung in der heutigen Demokratie zurückkäme, auf das Verhältnis von Parteien und Wirtschaftsverbänden. Freilich soll durch solche Betrachtungsweise im Schüler nicht etwa der Eindruck erweckt werden, als ob sich alle diese Vorgänge mit zwingender Notwendigkeit ergeben hätten, so daß er sich einem gefährlichen Fatalismus hingäbe. Gerade unsere Referendumsdemokratie ist ein geeignetes Beispiel, um zu zeigen, daß in den großen politischen Entscheidungen der einzelne Bürger an der Meinungs- und Willensbildung persönlich wirklich Anteil hat.

Voraussetzung eines derartigen staatsbürgerlichen Unterrichts ist indessen — das kann nicht genug betont werden —, daß er in den allgemeinen Geschichtsunterricht eingebaut und dieser bis zur Gegenwart geführt werde. Denn das politische Geschehen der Schweiz wird erst recht verständlich werden, wenn es in die allgemeine wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung unserer gesamten Welt eingebettet wird. Ohne ein Minimum an wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Kenntnissen kann in Geschichte und Staatskunde nicht mehr wirkungsvoll unterrichtet werden. Auch der Geschichtslehrer — nicht nur der Handelslehrer — muß seinen Schülern erläutern können, was ein Kartell und was ein Konzern ist. Ebenso müssen wir von ihm verlangen, daß er in den modernen Staatstheorien, zum Beispiel im Marxismus und im dialektischen Materialismus zu Hause sei.

Hier gilt es, eine letzte Schwierigkeit zu überwinden, die der Zeitnot. Denn die Behandlung all dieser Fragen erfordert Zeit, genügend Zeit! Leider wird aber in der Darbietung des geschichtlichen Stoffes von manchen Lehrern immer noch falsch disponiert. Für die Behandlung der Zeit nach 1918 bis 1960 müssen bei zweijährlichen Doppelstunden mindestens dreiviertel Jahre, bei drei Jahresstunden mindestens ein halbes Jahr eingesetzt werden! Die benötigte Zeit steht nach meinem Dafürhalten ohne weiteres zur Verfügung, wenn man sich nicht in früheren Jahrhunderten, zum Beispiel im Zeitalter der Kabinettskriege «verliert». Wem die *Verteidigung unserer Demokratie* ein Anliegen ist, der wird ohne weiteres einsehen, daß man zum Beispiel zur Behandlung des Kommunismus — je nach Stundenzahl — mindestens 1 bis 2 Monate einsetzen muß.

Wer von einer intensivierten politischen Bildung die Heilung gesellschaftlicher Gebrechen oder gar die erfolgreiche Bekämpfung des Kommunismus erwartet, sollte nicht vergessen, daß der *Unterricht die Gesellschaft nie verbessern*

kann. Schulmängel sind bekanntlich nur das Spiegelbild tieferer gesellschaftlich-politischer Mängel. Zu diesen gehört sicher auch die *Abwertung des politischen Lebens*. Mit aller Deutlichkeit hat vor kurzer Zeit Karl Jaspers festgehalten: «Der Westen meint, maximale Blüte des Wirtschaftslebens bedeute schon politische Macht... Private Wirtschaftsinteressen, ohne Rücksicht auf Politik verfolgt, graben der politischen Freiheit und damit sich selbst das Grab²⁷.» Die politische Apathie, um nicht zu sagen Politikferne vieler schweizerischer Wirtschaftsführer ist zum Beispiel weit beunruhigender als die Mängel der politischen Bildung in der Schule. Mögen die Verantwortlichen deshalb den Appell von Karl Jaspers ernst nehmen, mit dem auch wir schließen wollen: «Der Primat der Politik vor der Wirtschaft müßte sichergestellt werden.»

¹ Statistik der Stadt Zürich, Heft 62. Die Gemeindewahlen vom 21. 3. 1954, Zürich 1955, S. 35f., S. 38f. Freilich ist daran zu erinnern, daß, altersspezifisch gesehen, die Altersgruppen der 21—25- und 25—30jährigen den größten Enthaltungsprozeß aufweisen, etwas über 35% (Durchschnitt: 25%). Die Wahlenthaltung der Lehrer beträgt zusammen 11,6%.

² Albert Barth, Staatsbürgerliche Erziehung, Basel 1911.

³ Albert Barth: Ziel, Umfang und Organisation der nationalen Erziehung innerhalb der Neuen Helvetischen Gesellschaft, Zürich 1917.

⁴ Man vergleiche etwa das Buch «Learning the Ways of Democracy. A Case Book in Civic Education» hg. von der Educational policies Commission der National Education Association and American Association of School Administrators 1950.

⁵ Ich entnehme diese Beispiele absichtlich der britischen Unterrichtspraxis. Das «Bureau of Current Affairs» in London gibt zum Beispiel eine Sammlung periodisch erscheinender Hefte von ca. 20 Seiten heraus, aus denen der Lehrer zur Besprechung in der Schule beliebig auswählen kann. Etwas umfangreicher sind die «Background Handbooks» von 60 Seiten.

⁶ Man vergleiche etwa die «Richtlinien für den politischen Unterricht», die 1949 zum Beispiel in Hessen herausgegeben worden sind, oder den Schulplan für «Gemeinschaftskunde und Politik» in Baden-Württemberg in «Freiheit und Verantwortung» 1957, S. 171 ff.

⁷ Alles Wissenswerte über den genannten Unterricht vermittelt die umfassende Darstellung von Thomas Ellwein «Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik». München 1955. Man vergleiche besonders den am Schluß publizierten Überblick über die Stundenzahlen, mit denen der politische Unterricht in den einzelnen Ländern dotiert ist.

⁸ So steht zum Beispiel der «Lehre von den sozialen Spielregeln», mit der man der amerikanischen Forderung entgegenkommt, die Schüler zur sozialen Anpassung zu erziehen, eine Theorie über den Unterschied zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft gegenüber. Oder die gegenwartsbezogene reine Staatskunde wird durch einen Überblick über die bedeutendsten Staats- und Gesellschaftstheorien von Plato, Aristoteles, Thomas von Aquin, Luther, Rousseau, Karl Marx, Leo XIII. und Lenin ergänzt.

⁹ Herausgegeben von der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft. Sie ist «bestrebt, die Bürger von Baden-Württemberg bei der Mitarbeit an den gemeinsamen Aufgaben ihres Landes zu bestärken, sie über Vorgänge und Probleme der Politik zu unterrichten, Interesse und Anteilnahme an öffentlichen Angelegenheiten zu wecken und den Sinn für staatsbürgerliche Rechte und Pflichten zu vertiefen». Sie wird allen ehemaligen Besuchern staatsbürgerlicher Kurse gratis abgegeben. Die Zeitschrift vermittelt ihren Lesern laufende — und was besonders wichtig ist — zusammenfassende Informationen zum Beispiel über die Wahlen, die Arbeit in den Parlamenten (Landtag und Bundestag), über den Haushalt in Bund und Land, über die

verschiedenen Aspekte der EWG etc. Wohl kann sich auch der Schweizer Geschichtslehrer informieren, wenn er die Presse und die Zeitschriften regelmäßig konsultiert. Diese Aufgabe übersteigt aber in der Regel seine Zeit und seine Kraft. Bei wem findet wohl der Ruf nach einem leichtverständlichen, zusammenfassenden Informationsorgan in der Schweiz endlich Gehör?

¹⁰ Eine Zeitung für politische Erziehung und Sozialkunde, die in Frankfurt erscheint.

¹¹ Die oben zitierte, im Verlag Klett erscheinende Zeitschrift «Freiheit und Verantwortung» fusionierte 1959 mit dem vom Verlag Diesterweg herausgegebenen, im Text genannten Organ.

¹² Monatshefte der Hochschule für politische Wissenschaften München. Günter-Olzog-Verlag, München, früher Isar-Verlag.

¹³ Ich habe ein Exemplar aus dem Jahre 1956 vor mir. Diese und ähnliche Broschüren werden herausgegeben im Einvernehmen mit und offenbar auch mit finanzieller Unterstützung der Bundeszentrale für Heimatdienst vom H.-Pulty-Verlag, Wuppertal. Dieselbe Stelle gibt auch die für die Hand des Lehrers bestimmte «Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst» heraus, die dem Lehrer gratis zugestellt wird. Ich nenne als Beispiel Heft 41: «21 Parteitage der U.P.d.S.U.» eine ausgezeichnete Dokumentation über die Entwicklung der bolschewistischen Partei.

¹⁴ Op. cit., S. 63.

¹⁵ Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein von Frankfurter Studenten von J. Habermas, L. v. Friedeberg, Ch. Dehler, F. Weltz, Neuwied 1961.

¹⁶ Hier einige Beispiele: «Die Lehrer wußten nicht so recht, was sie in der Gemeinschaftskunde machen wollten.» «Der Lehrer entschuldigte sich immer wieder mit der Bemerkung, „ich habe es ja nicht gelernt.“» Politische Bildung als isoliertes Fach inmitten einer im übrigen vorwiegend an einem apolitischen Bildungsziel orientierten Schule führt zu Widersprüchen.» Op. cit., S. 269ff.

¹⁷ Von 957 befragten Studenten waren:

	mit Sozialkunde	ohne Sozialkunde
wenig interessiert:	36%	46%
stark interessiert:	38%	27%

(Op. cit., S. 272.)

¹⁸ Op. cit., S. 293.

¹⁹ Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung. Zürich 1957, herausgegeben von der nationalen schweizerischen Unescokommission.

²⁰ Fritz Bürki, Bericht über die pädagogischen Rekrutprüfungen im Jahre 1957, besonders «Der Schweizerrekrut im staatsbürgerlichen Examen», S. 5—48.

²¹ Die 20 gestellten Fragen bestehen aus je 10 Wissens- und 10 Verständnisfragen. So wurde zum Beispiel in der ersten Gruppe nach der Zahl der Ständeräte gefragt und in der zweiten Gruppe etwa, warum der Milchpreis nicht vom zuständigen Departementsvorsteher, sondern vom Gesamtbeurteilt festgesetzt werde. In der 1. Gruppe erzielten 86%, in der 2. Gruppe 75%, also 81% im Durchschnitt richtige Antworten.

²² Ebenda.

²³ Ebenda S. 33ff.

²⁴ Ebenda S. 31.

²⁵ Leo Löwenthal hat in seiner Arbeit «Biographies in popular magazines» dargestellt, wie sich der jugendliche «Heldentyp» von 1901—1941 wandelt. Um 1900 verehrten 46% der Jugendlichen eine politische Persönlichkeit, 1940 noch 25%. E. P. F. Lazarsfield, F. Stanton: Radio research, 1944.

²⁶ Zofingia 1950/51, Nr. 4, S. 206.

²⁷ NZZ 1962, Nr. 3845.