Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Geschichte

Band: 24 (1974)

Heft: 2

Artikel: Staatskunde an einem Wendepunkt? Prolegomena zu einer bald stattfindenden Diskussion

Autor: Gebert, Alfred J.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-86219

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: 02.10.2025

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

STAATSKUNDE AN EINEM WENDEPUNKT?

Prolegomena zu einer bald stattfindenden Diskussion

Von Alfred J. Gebert

I.

In schweizerischen Zeitschriften sind kaum Artikel über das Verhältnis von Geschichte und Staatskunde zu finden. Wenn die sehr geringe Zahl von fundierten Publikationen einen Schluss auf das Verhältnis von Geschichtsunterricht und Staatskundeunterricht zulässt, dann darf ein «problemloses Nebeneinander» diagnostiziert werden. Es kann sich nicht um ein «Miteinander» handeln, wird doch zum Beispiel die Frage, welchen Beitrag die Geschichte zur politischen Bildung heute zu leisten vermöge, nicht auf wissenschaftlicher Ebene angegangen.

Dass eine solche Frage nicht zur Debatte steht, könnte auf die mangelnde Perzeption der internationalen Curriculumdiskussion zurückzuführen sein. Betrachtet man nämlich diese Auseinandersetzung, so fällt auf, dass der Geschichtsunterricht von den Fachwissenschaftern, welche sich um die politische Bildung bemühten, problematisiert wurde. Diese Challange fand im Rahmen der Curriculumdiskussion statt – die Response der Geschichtswissenschafter und der Geschichtslehrer hatte sich diesen vorgegebenen Konzepten anzupassen.

Ob die Diskussion über den Geschichtsunterricht in der Schweiz einmal dem internationalen Muster folgen wird, kann nur vermutet werden. Diese Vermutung wird durch drei Indizien gestützt: 1. Das oben kurz angetönte Schweigen der Historiker zu wichtigen Fragen im Bereich der Curriculumforschung. 2. Nur die wenigsten Geschichtswissenschafter und Geschichtslehrer scheinen sich der Konsequenzen der Entwicklung systematischer Sozialwissenschaften für Geschichtsschreibung und Geschichtsunterricht

überhaupt bewusst geworden zu sein (dafür kann einiges Verständnis mobilisiert werden, wenn man weiss, dass mit Ausnahme der Ökonomie die systematischen Sozialwissenschaften in der Schweiz kaum entwickelt sind). 3. Für die Schweiz können zwei Publikationen angezeigt werden, welche auf die erste Stufe einer idealtypisch konzipierten ausländischen Entwicklung fallen – wären diese zwei Arbeiten mit weniger Mängel behaftet, hätten sie vielleicht die Diskussion eröffnen können. Der Idealtypus der ausländischen Entwicklung präsentiert sich mit folgenden Stufen: In der ersten Hälfte der sechziger Jahre wurden benützte Unterrichtshilfen, besonders Lehrbücher, kritisiert. Über empirische Untersuchungen versuchte man, die Wirkung des staatsbürgerlichen Unterrichtes zu erfassen. Durch die unerfreulichen Resultate geweckt, wurden neue Materialien entwickelt; die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik verlor an Bedeutung, die sich entwickelnde Curriculumforschung stützte sich bedeutend stärker als zuvor auf die Lernpsychologie. An die Stelle der zu eng konzipierten Evaluation des staatskundlichen Unterrichtes trat die politische Sozialisationsforschung. Die Auseinandersetzung über die Lernziele und die Ergebnisse der Sozialisationsforschung führten dazu, dass offene Curricula in den Gesichtskreis rückten.

Aus der Überlegung heraus, dass die internationale Diskussion auch die Geschichtswissenschafter und Geschichtslehrer herausfordern wird, sollen im folgenden neben den zwei schweizerischen Arbeiten zur Staatskunde auch Hinweise auf einige nicht zu schwer zugängliche ausländische Materialien vermittelt werden.

II.

Arne Engelis Diplomarbeit, Politische Bildung in der Schweiz[1], fällt auf die erste Stufe des formulierten Typus. Gestützt auf rund dreihundert Fragebogen, welche von Abschlussklasse-, Sekundar-, Berufs- und Mittelschullehrern ausgefüllt worden waren, bietet der Autor einige Hinweise auf Probleme im Gebiet der Staatskunde. So sind fast zwei Drittel der Lehrer überzeugt, dass das Gymnasium «Arbeiter- und Bauernkinder» nicht diskriminiere. Nur 19% aller Befragten glaubt, das Recht auf Demonstration und Streik sei eine notwendige Voraussetzung für eine Demokratie[2]. Interessant ist, dass nach einer Untersuchung der Arbeitsgruppe für international vergleichende Erziehungswissenschaft, Göttingen, Schüler in Basel, Zürich und Bern nicht so massiv negative Attitüden demonstrierten[3]. Gymnasiallehrer benützen zur Vorbereitung des Unterrichts zum Beispiel die Publikation von Gruner und Junker, «Bürger, Staat und Politik», fast zu 100%, von den befragten Ab-

---

[1] Frauenfeld, Huber, 1972. 162 S.

[2] Ebenda, S. 82. In der Publikation heisst es «das Recht auf Demonstration oder Streik», im Fragebogen, der vom Verlag separat bezogen werden muss, heisst es aber «Recht auf Streiks und Demonstrationen».

[3] Grundauszählung Schweiz, Vervielfältigung, Göttingen 1971.

schlussklasselehrern nur rund jeder fünfzehnte. Von zwölf möglichen «Gefahren für unsere schweizerische Demokratie» optierten die meisten Lehrer für «mangelnde Opferbereitschaft weiter Kreise infolge Übersättigung durch den Wohlstand».

Empirische Sozialforschung ist nicht Engelis Stärke: Dieses und jenes kommt zur Sprache, interessante Fragen werden gestellt, aber auch Fragen, von denen man nicht weiss, warum gerade sie gestellt werden mussten; einzelne Resultate werden naiv interpretiert. Für den Historiker dürfte folgendes Beispiel illustrativ sein: ein Weg zur Beweisführung für die fehlende sozialwissenschaftliche Orientierung führt über die Frage «Wie würden Sie in einer Doppelstunde das Aufkommen des deutschen Faschismus darstellen?». Der Antwortende hat acht Vorgaben, er darf aber nur drei davon als Präferenzen notieren: Absichten und Einfluss Hitlers und seiner Helfershelfer, Antisemitismus, Auswirkungen der weltweiten Wirtschaftskrise, gekränkter Nationalstolz durch den Versailler Vertrag, Bedrohung durch den internationalen Bolschewismus, soziale und politische Tradition der Deutschen, Krise des liberalen Systems (Weimar), «Extremismus der Mitte» (Analyse der Reichstagswahlen). Bei diesen Mehrfachnennungen votierten zum Beispiel 74% für die Wirtschaftskrise, 47% für den Versailler Vertrag, nur 9% für die bolschewistische Bedrohung. Der Autor schliesst: «Die Lehrerantworten verraten – mit Ausnahme der richtigen Einschätzung des Einflusses der Wirtschaftskrise – wenig Kenntnis von gesellschaftlichen, ja nicht einmal von historischen Prozessen. Nur 22% aller Lehrer weisen auf die soziale und politische Tradition des deutschen Volkes hin, nur 4% greifen die soziologische Theorie des ‹Faschismus› als Extremismus der Mitte (Lipset) auf» (S. 108). Ärgerlich ist hier, dass Engeli auf seinem eigenen Feld versagt: auch ein Soziologe braucht sich nicht auf Lipset festzulegen, es ist nur einer von mehreren Erklärungsversuchen. Zudem ist die Fragestellung nicht präzise, die sogenannte Validität ist nicht sicher gewährleistet, weil im Fragebogen hinter «Extremismus der Mitte» in Klammern «Analyse der Reichstagswahlen» notiert ist. Es existieren Hinweise darauf, dass den Lehrern oft sozialwissenschaftliches Denken (soziologische Imagination, C. W. Mills) fehlt[4]. Mit der gestellten Frage ist aber kein kluger Beweis angetreten worden; die Zahlen, so wie sie vom Autor ausgelegt werden, lassen durchaus auch den Schluss zu, dass jeder Lehrer auch soziale Tatbestände in der Doppelstunde berücksichtigt.

Jede Erhebung braucht Ausgangsfragen und jede Beschreibung Kategorien, über deren Erkenntniswert nachgedacht werden muss. Der Regress auf die Literatur ist zur Hypothesenbildung unerlässlich. Ohne Bezug zu Ansätzen der Theorie zerfällt die empirische Forschung in blosse Deskription, mit der Gefahr, dass sie sich kursierenden Ideologien ausliefert. Wis-

---

[4] Vgl. Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend.* 2. erg. Aufl., München, Juventa, 1968. 84 S.

senschaftliche Arbeit erschöpft sich allerdings nicht in der möglichst präzisen Formulierung von Hypothesen, sie darf gerade um der Verbindlichkeit der empirischen Ermittlung willen nicht auf deren Kritik verzichten. Engeli arbeitete nach irgendeinem Zufallsprinzip mit der Literatur; nicht selten werden auch die Daten unkritisch interpretiert, Kategorien zu wenig reflektiert (so spricht er im ausgelegten Beispiel vom «deutschen Faschismus»). Mit einer grösseren Zahl von Anmerkungen könnte die Arbeit von Engeli zerzaust werden. Die Frage des sogenannten Aktualitätsbezuges bleibt beim Leerformelhaften; dass die Schule ein Trainingsfeld von demokratischen Verhaltensweisen und politischen Fähigkeiten sein könne, wurde schon in jener Diskussion widerlegt, als man die von Engeli wieder propagierte sogenannte Schülermitverantwortung begrub. Engeli bleibt selbst einer Form der Institutionenlehre verhaftet, wo er Wege der wirtschaftlichen Bildung nennt (S. 58). Da der Autor mögliche Lernziele anführt, fällt er ins Banale ab: «Je zwei Elemente der Ideologie des Marxismus, des Sozialismus, des Liberalismus, des Konservativismus und des Faschismus aufzählen zu können» (S. 24). Warum? Nicht zulässig ist, dass die Einschätzung der Chancen des politischen Einflusses als Indikator für Progressivität, beziehungsweise Konservatismus benützt wird (S. 96).

Engelis Arbeit gehört zur ersten Stufe des skizzierten Idealtypus, auch wenn sie hinter die meisten dieser Arbeiten zurückfällt[5]. Seine kleine Untersuchung sollte die Diskussion stimulieren, schon allein wegen dieses Zieles muss man einen guten Faden an ihr lassen. Und dieser Versuch, Diskussion zu provozieren, scheint gelungen. Dies besonders darum, weil der Autor über Thesen sein Engagement auslegt, nicht einfach zur Kenntnis nimmt, was Lehrer gemeint haben könnten. Über elf Thesen wird das Feld der politischen Bildung gegliedert: das Ziel bestimmt, der Weg vorgezeichnet, eine Situationsanalyse wenigstens in Ansätzen skizziert und Vorschläge präsentiert. Als Ziel steht: «Es ist ein grundlegendes Postulat einer Demokratie, dass die Chance, sich politisch aktiv zu beteiligen, allen Bürgern gleichermassen zugänglich gemacht wird. Dies ist heute noch nicht der Fall. Voraussetzung wäre eine Demokratisierung des Arbeitsprozesses, des Bildungssystems, der Eigentumsverhältnisse. Politische Bildung soll dazu beitragen, unsere Gesellschaft in dieser Richtung weiterzuentwickeln» (S. 15).

Engeli beruft sich in einer seiner Thesen auf Giesecke. Dieser Autor legt uns die siebente, völlig neubearbeitete Auflage seiner Didaktik vor[6]. Was immer wieder die Kritiker herausgefordert hatte, wurde eliminiert: die Konstruktion des «Durchschnittsbürgers» fiel, von aktualitätsgebundenem Bezug auf die sogenannte Spiegelaffäre ist nichts mehr zu finden, die Kategorien des Konfliktes sind nicht mehr Dahrendorf verpflichtet.

---

[5] Vgl. MANFRED TESCHNER, *Politik und Gesellschaft im Unterricht.* Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt, 1968. 178 S.

[6] HERMANN GIESECKE, *Didaktik der politischen Bildung.* München, Juventa, [7]1972. 240 S.

Giesecke setzt der politischen Bildung die «Korrektur der politischen Sozialisation» zur Aufgabe. Damit öffnet er auch gleich die Ebene seiner Argumentation; sie liegt nicht, was der Lehrer zum Beispiel vom Titel her erwarten könnte, unmittelbar bei der Lehrpraxis, sie hat einen starken programmatischen Zug, denn die wissenschaftlichen Daten zur politischen Sozialisation sind noch allzu armselig (darüber weiter unten). Dies sieht Giesecke: «Das Problem ist dabei nur, dass wir bisher weder hinreichende empirische Forschung noch nennenswerte Theoriebildung zum Phänomen der politischen Sozialisation im allgemeinen und zu den einzelnen Sozialisationsfaktoren im besonderen haben» (S. 208).

Als oberstes Lernziel steht für Giesecke «Mitbestimmung» – dieses Lernziel ist aus dem Grundgesetz abgeleitet[7]. Das Ziel wird über fünf Teilziele angesteuert: Analyse aktueller Konflikte, Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellung, selbständige Informationsermittlung und Informationsverarbeitung, Training praktischer Handlungsformen, «historisches Bewusstsein». Die einzelnen Teilziele sind nicht isoliert anzustreben, «historisches Bewusstsein» bedeutet nicht ein irgendwie geartetes Training, dem einige Lektionen reserviert sein sollen. Es verlangt vielmehr, dass immer wieder der Standort reflektiert und den historisch angelegten Chancen nachgespürt wird. Der Schüler muss fähig werden, den Prozess der gelungenen beziehungsweise gescheiterten Demokratisierung zu erklären, für seinen eigenen Handlungsraum zu deuten.

Zum didaktischen Aufbau des politischen Unterrichts gelangt Giesecke über elf «politische Kategorien», von denen er annimmt, sie seien in jedem politischen Konflikt enthalten. Die in diesen Kategorien enthaltenen normativen Implikationen müssen zudem mit denen der Verfassung übereinstimmen. Dies bedeutet zum Beispiel für die Kategorie «Recht»: «Es ist zulässig, den Rechtsspielraum auszunützen für die Verfolgung der eigenen Interessen und um einen Fortschritt der eigenen Rechtsposition zu kämpfen» (S. 177). Endlich sollen die Kategorien tauglich zur Umformung in Leitfragen sein. Zum Beispiel «Welche rechtlichen Möglichkeiten bestehen bei einer politischen Situation oder Aktion?». Aus der Kombination der drei Anforderungen an die Kategorien resultieren «politische Grundeinsichten», welche ins Zentrum des Unterrichtes gestellt werden sollen. Das didaktische Modell ist kein Rezept für die Unterrichtsgestaltung, Giesecke versteht es als theoretischen Gesamthorizont. Gleichwohl zeigt es Tendenzen für den Unterricht an: Unterrichtsprojekte scheinen besonders geeignet, die Intentionen des Autors zu verwirklichen. Darum muss der Unterricht stark gruppenzentriert sein, sonst könnte dem Postulat von der Korrektur der politischen Sozialisation nicht Genüge getan werden.

[7] Wenn in der deutschen Literatur oft Hinweise auf die Behandlung des Grundgesetzes zu finden sind, so darf man sich nicht vorstellen, es würde «Verfassungskunde» betrieben. Das GG hat für den politischen Unterricht in der Bundesrepublik einen ganz anderen Stellenwert als unsere Bundesverfassung. Vgl. Ernst-August Roloff, *Erziehung zur Politik*. Bd. 1. Göttingen, Otto Schwarz, 1972. 142 S.

Die Aufgabe, politische Bildung in die Schule zu tragen, kann nur im Zusammenwirken von drei Arbeitsgebieten verwirklicht werden: Der politischen Theorie, welche versucht, «die Totalität der gesellschaftlichen Beziehungen in historischer Dimension aufzustellen», ist es übertragen, die obersten Bildungsziele inhaltlich zu bestimmen. Die didaktische Theorie organisiert Lehren und Lernen, wobei es sich nicht bloss darum handeln kann, die politische Theorie für die Schule zu übersetzen. Stringent weisst Giesecke nach, dass es nicht um formale Veränderungen eines bestimmten Erkenntnisgebietes geht; die Anpassung an die verschiedenen Schulstufen bringt inhaltliche Veränderungen mit sich. Das dritte Arbeitsgebiet, die Methodik, sollte nicht als Teilgebiet der Didaktik verstanden werden – Didaktik ist spezifische Berufswissenschaft. Demgegenüber ist Kommunikation der Schlüsselbegriff für die Methodik. Ihre Aufgabe – gebunden an den Lehrer, der Tag für Tag Unterrichts-Kommunikationen organisiert – ist es, die Ergebnisse der didaktischen Theorie in die zeitliche Perspektive zu übersetzen.

Gieseckes Publikation ist ein höchst interessantes Dokument, nicht nur weil es den heutigen Stand der Diskussion dort widerspiegelt, wo ein recht hoher Konsens existiert, die Neubearbeitung zeigt auch trefflich die Wandlungen an, welche in den letzten fünf Jahren sich in Deutschland vollzogen haben.

Werden die Prämissen von Gieseckes Überlegungen akzeptiert, sind die Chancen einer inhaltlichen Kritik gering. So zeigen etwa die mageren Bemerkungen zum vierten Teilziel «Training selbständiger Informationsermittlung und Informationsverarbeitung» auf die Brüchigkeit des Postulates: Lexika und andere Nachschlagewerke sollen planmässig benützt, die «öffentlichen Informationsdienstleistungen» (zum Beispiel die Pressebüros von Behörden, Parteien und Verbänden) in Anspruch genommen werden (S. 155). Dieses Training, wäre zu kritisieren, bringt nicht grosse Gewöhnung mit sich, da ein beträchtlicher Unterschied in der Situation des Schülers und des Erwerbstätigen besteht. Kommt dazu, dass der aktuellen Lage weit vorausgegriffen wird, haben doch zum Beispiel nur wenige Verbände eine funktionsfähige Informationsabteilung. Eine Diskrepanz besteht zudem zwischen den starken Erwartungen, welche an die sozialwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer gesetzt werden und den viel zu mageren Bemerkungen, welche den Problemen der sozialwissenschaftlichen Ausbildung und der beruflichen Sozialisation der Lehrer gewidmet sind.

Die prononcierteste Kritik hat bis heute Holtmann vorgebracht: Giesecke gebe zwar den Sozialisationsprozessen prominenten Platz, denke aber selbst von den Bezugspunkten einer Fachsystematik aus[8].

---

[8] ANTONIUS HOLTMANN, *Sozialisation, Lernen und Theoriebildung.* In: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Heft 96. Bonn 1973, Seite 127–159.

III.

Giesecke wünscht über die politische Bildung eine «Korrektur der politischen Sozialisation». Mit Vorteil wird der Begriff «Sozialisation» als Terminus technicus benützt, auf einen Versuch der Übersetzung sollte verzichtet werden. Mit der Kreation des Terminus, man schreibt ihn Hyman[9] zu, begann auch der Streit über die Bestimmung seiner Grenzen. Das Feld der politischen Sozialisationsforschung präsentiert sich als heterogen, und darum wohl als umfangreich gemessen an Titeln, aber eher bescheiden in der Substanz, welche zur Theoriebildung tauglich scheint. Für die letzten zehn Jahre verzeichnen die Bibliographien von Dennis und Jackson über tausend amerikanische Arbeiten[10]. Axel Hainke bringt einen Ausschnitt aus dieser Literatur in seiner Disseration zur Darstellung[11]. Die politische Sozialisationsforschung, meint der Autor, «beschäftigt sich mit der Transmission politischer Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie mit deren Übernahme durch heranwachsende Mitglieder eines gegebenen politischen Systems. Sie untersucht die Bedingungen und Konsequenzen von Einwirkungen direkter und indirekter Art, die verschiedene Sozialisatoren auf den sich in Phasen (Stufen) vollziehenden politischen Lernprozess des Sozialisanden ausüben» (S. 35). Hainkes Umschreibung verpflichtet ihn auf die sogenannte passive Sozialisation; ein einseitiger Prozess wird angenommen, möglicherweise unreflektiertes Lernen unterschoben. Wenn die politische Sozialisationsforschung nur in dieser Dimension sucht, so wird sie politischen Wandel nicht erklären können. Ein Phänomen wie «Generationskonflikt» kann nicht erfasst werden. Die vorgegebene Verpflichtung, verschiedene Vermittler (sogenannte Sozialisatoren) zu eruieren, kann zu gravierenden Fehlschlüssen in der empirischen Forschung führen. Weil der Tatbestand, dass die meisten Kinder den grössten Teil ihrer Zeit in der Umgebung der Familie, der Schule und der Gleichaltrigen verbringen, evident ist, glaubt man, diese drei Sozialisatoren hätten auch den grössten Einfluss – wie das Zusammenwirken, die gegenseitige Verstärkung oder Konkurrenz der Sozialisatoren zu beurteilen ist, oder gar die Frage, ob nicht noch mächtigere Sozialisatoren die erwähnten Agenturen dominieren könnten, solche Probleme können unter dem vorgestellten Ansatz leicht untergehen.

Zur Darstellung der amerikanischen Untersuchung ist aber Hainkes Abgrenzung tauglich – womit auch schon ein Hinweis auf die Kritik dieser Forschung angetönt ist. Die ältere Forschung konnte mit aufsehenerregenden

---

[9] HERBERT H. HYMAN, *Political Socialization*. Glencoe, The Free Press, 1959. 175 S.

[10] JACK DENNIS, *Political Socialization Research: A Bibliography*. Beverly Hills, Sage Publications, 1973. 54 S. Noch ausführlicher: JOHN S. JACKSON, *A Political Socialization Bibliography and Survey of Projects in Progress* (Vervielfältigung). Columbus, Ohio, 1972.

[11] *Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1971. 177 S.

Resultaten brillieren: Hess und Torney zeigten, dass Primarschüler einen sehr hohen Identifikationsgrad mit dem politischen System (Vereinigte Staaten) aufweisen. Aus dieser emotionalen Bindung heraus, wird zum Beispiel der Präsident geradezu glorifiziert. Mit zunehmendem Alter wird die Einstellung realistischer[12]. Easton und Dennis fanden ihre Vermutung bestätigt, dass Kinder viel früher als bisher angenommen, Sektoren der gesellschaftlichen Umgebung in ihrer politischen Dimension perzipieren[13]. Zu einem vernichtenden Urteil über den Einfluss verschiedener Formen staatsbürgerlichen Unterrichtes (sogenannte explizite politische Sozialisation) kamen Langton und Jennings: ihre Resultate demonstrierten einen nicht signifikanten Einfluss auf Verhalten und Attitüden der Schüler[14].

Hainke bietet eine übersichtliche Darstellung der Forschungsresultate, indem er das Feld stark parzelliert. Die Bedeutung der Schichtzugehörigkeit wird manifest, die Relevanz des amerikanischen Parteiensystems und der besonderen Schultradition richtig eingeschätzt. Die neuesten Forschungstrends fanden in der Publikation keine Berücksichtigung mehr; sie wurden nicht antizipiert, weil der Autor eng seinen Unterlagen verhaftet blieb.

Für die Schweiz könnte etwa ein Konzept, wie es Merelman entworfen hat, von Interesse sein: Schulpolitische Faktoren werden auf ihre Bedeutung für die politische Sozialisation abgefragt[15]. Die Ausdehnung der Analyse auf die zugrunde liegende politische Kultur würde den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang endlich wieder in den Blick rücken. Dass politische Sozialisation eben nicht unabhängig von der Politik erfolgt, sollte gegenüber zu klein karrierten Forschungsanlagen immer wieder betont werden. So musste etwa Weissberg erkennen, dass sich die diffuse Unterstützung des politischen Systems in unserem Jahrzehnt drastisch verschlechtert hat. Besonders die Universitätsstudenten fallen durch ihre negativen Attitüden gegenüber staatlichen Institutionen auf[16]. Solche Daten sind auch für die politologische Forschung von hohem Interesse.

Von ihr, besonders von David Easton[17] und seinen Schülern, aber auch von der Gruppe, welche sich auf das Konzept der politischen Kultur ver-

---

[12] Robert D. Hess und Judith V. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago, Doubleday, 1967. 331 S.

[13] David Easton und Jack Dennis, *Children in the Political System*. New York, McGraw-Hill, 1969. 440 S.

[14] Kenneth P. Langton und M. Kent Jennings, *Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States*. In: American Political Science Review. Jg. 62 (1968), S. 852–867.

[15] Richard M. Merelman, *Political Socialization and Educational Climates*. New York, Holt, Rinehard and Winston, 1971. 268 S.

[16] Robert Weissberg, *Adolescents Perceptions of Political Authorities: Another Look at Political Virtue and Power*. In: Midwest Journal of Political Science, Jg. 14 (1972), S. 148–168.

[17] David Easton, *The Theoretical Relevance of Political Socialization*. In: Canadian Journal of Political Science. Jg. 1 (1968), S. 125–146.

pflichtet hat[18], gingen wesentliche Impulse für die Sozialisationsforschung aus. Der Sozialisationsforschung waren so teilweise Kategorien vorgegeben. Auch die Modelle, mit welchen in der Sozialisationsforschung gearbeitet wurde und wird, sind nicht von ihr entwickelt worden. Die Lernpsychologie, die Rollentheorie und die psychoanalytischen Überlegungen Freuds fanden je ihre Anhänger. Auf eine Darstellung der Konsequenzen dieser Modelle für die Forschung muss hier verzichtet werden. Der knappe Hinweis wurde gesetzt, um einem fatalen Fehlschluss begegnen zu können: die zum Teil sich widersprechenden Resultate der Forschung dürfen nicht dazu verwendet werden, dem ganzen Forschungsbereich seine Relevanz abzusprechen. Ein Grund, warum divergierende Erkenntnisse resultierten, liegt eben in der Hypothesenbildung, beziehungsweise im zugrunde liegenden Modell. Manche Untersuchungen vermögen oft mehr Interesse beim methodologisch Interessierten zu wecken als bei jenen, welche die Daten als Sekundärmaterial glauben benützen zu können. Die Weiterentwicklung von Modellen dürfte so in relativ kurzer Zeit zu einem akzeptablen Datenkranz führen. Verschiedene Schwächen der bisherigen Untersuchungen können allerdings nicht mit Beziehung auf die Modelle diskutiert werden. So stehen etliche Fragen, welche Kindern vorgelegt wurden, scheinbar in bezug zur Politik, tatsächlich aber entpolitisieren sie das Politische. Nur selten werden die Fragen im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlicher Reflexion gewonnen[19]; man erkennt zwar bei den meisten die Verbindung zur politischen Kultur, sie erscheinen aber als zeitlos. Der Unfug solcher Befragung wird sofort einsichtig, wenn man sich etwa überlegt, wie nachhaltig das Erlebnis der Weltwirtschaftskrise eine Generation prägte.

Die amerikanische Forschung hat sich viel zu stark auf die Interviews kapriziert. Teilnehmende Beobachtungen und Inhaltsanalysen wurden zu selten eingesetzt. Nun kann dem Medium Fernsehen aber nicht mit Fragebogen alleine beigekommen werden, hier ist qualitative Analyse angezeigt.

Weil Hainke sehr nahe an den Untersuchungen referiert, fällt seine Kritik zu mager aus. Besonders störend ist, dass die referierten Daten zur politischen Sozialisation nicht mit Resultaten aus anderen Sektoren der amerikanischen politologischen, soziologischen und sozialpsychologischen Forschung konfrontiert werden. Die amerikanische Gesellschaft, und damit auch die Schulen müssen in mancher Hinsicht als Sonderfall betrachtet werden. Die heute etwas weniger explizit formulierte Hauptaufgabe der Schulen, «to make good citizens», ist nur im Blick auf die gewaltigen Einwandererströme und die stark segmentierte Gesellschaft zu verstehen. Trotz aller Sonderheiten verdienen aber die amerikanischen Bemühungen zur empirischen Erforschung des Erwerbes und der Transformation von politischen

---

[18] Vgl. Dirk Berg-Schlosser, *Politische Kultur*. München, Ernst Vögel, 1972. 214 S.

[19] Vgl. Robert W. Connel und Murray Goot, *Science and Ideology in American «Political Socialization» Research*. In: Berkeley Journal of Sociology. Jg. 17 (1972/73), S. 165–193.

Werten und Normen sowie des Aufbaus politischer Vorstellungen auch bei uns Interesse. Welche politischen Werte von wem, wann, wie vermittelt werden – wie, wer, wann, was perzipiert und wie diese Perzeption auf die Agenturen, welche Werte aussenden, zurückwirkt, solche Fragen müssten auch bei uns gestellt werden. Nicht etwa weil direkt Konsequenzen für die Staatkunde gezogen werden könnten[20] – auch nicht alleine, um dem Staatskundelehrer notwendige Hinweise für die Gestaltung des Unterrichtes zu bieten, es geht vielmehr darum, die Problematik des gesellschaftlichen Lernens überhaupt aufzuhellen.

Die wenigen Materialien, welche mit Daten über die politische Sozialisation in England Auskunft geben, stehen fast ohne Ausnahme in der amerikanischen Forschungstradition. Zum Teil haben Amerikaner selber in England Erhebungen durchgeführt. So Paul Abramson, der private und öffentliche Schulen untersuchte und u. a. zum Schluss kam, dass den privaten Schulen die antizipatorische Sozialisation auf eine spätere politische Rolle besser gelingt[21]. Sicher keine umwerfende neue Mitteilung! Interessant ist dagegen, dass Mädchen, obwohl sie im Durchschnitt weniger politisches Wissen als die Knaben aufzuweisen vermögen, besser rangieren, wenn sie private Schulen besuchen als Knaben, welche in öffentlichen unterrichtet werden[22]. Aus den Ansätzen zur Sozialisationstheorie könnte man auch schliessen, dass sich die Wissensdifferenz zwischen Knaben und Mädchen mit zunehmendem Alter vergrössern würde – die künftigen Rollen (besonders jene der Mutter) dürften immer prägnanter werden. Diese Annahme liess sich nicht bestätigen.

Dass die Sozialisationsforschung in England sich nur wenig entwickeln konnte, wird eher verständlich, wenn man weiss, dass in England noch bis vor kurzer Zeit Skepsis gegenüber einer Vermittlung von politischen Werten über ein besonderes Schulfach bestand. Klaus Schleicher macht in seiner Dissertation klar, dass sich der Staat sehr zurückhaltend verhielt, dass das Thema «Staatskunde» nur in politischen Krisenzeiten virulent wurde. Dann wurde es in erster Linie von gesellschaftspolitisch engagierten Gruppen problematisiert[23].

Die wissenschaftliche Diskussion in England orientiert sich sehr stark an den USA, ohne allerdings die neuesten Debatten schon aufgearbeitet zu haben. So befindet sich etwa Derek Heater – vielleicht der prominenteste Sprecher für «Politische Bildung in England» – mit seinen Überlegungen

---

[20] JOHN J. PATRICK, *Political Socialization of American Youth: Implications for Secondary School Social Studies.* Washington, National Council for the Social Studies, 1968. 96 S. (hier S. 61). Ebenso: RICHARD M. MERELMAN, *The Adolescence of Political Socialization.* In: Sociology of Education. Jg. 45 (1972). S. 134–166.

[21] *The Differential Political Socialization of English Secondary School Students.* In: Sociology of Education. Jg. 40 (1967), S. 246–269.

[22] ROBERT E. DOWSE und JOHN A. HUGHES, *Girls, Boys and Politics.* In: The British Journal of Sociology. Jg. 22 (1971), S. 53–67.

[23] *Politische Bildung in England 1939–1965.* Hamburg, Quelle und Meyer, 1970. 314 S.

über den Wert von Konzepten[24] noch an die drei Jahre hinter dem amerikanischen Wissensstand[25]. Das einzige umfangreiche Curriculum, welches von den Engländern in der Nähe von «Staatskunde» (civics) angesiedelt wird, muss entweder als very English oder hyper-amerikanisch charakterisiert werden: Eine Arbeitsgruppe lieferte eine gewaltige Fülle von Literaturausschnitten, Bildern, Tonbändern und Filmen. Aufgabe des Lehrers ist es, die Schüler bei der Auswahl der zu diskutierenden Materialien zu beraten, und für eine faire Diskussion zu sorgen; der Lehrer wird darauf trainiert, sich so neutral wie möglich zu verhalten[26].

IV.

Über die Forschung in Deutschland orientiert die Einführung zu einer der jüngsten Publikationen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin[27]. Der Fragebogen war in Deutschland nicht das alles dominierende Instrument zur Gewinnung von Daten. Aber auch dann, wenn für die Befragung von Jugendlichen und Lehrern optiert wurde, gingen die Untersuchungen nicht in Vergleichen von Antworten auf Einzelfragen auf, beziehungsweise die Fragen wurden viel weniger geschlossen als in den USA präsentiert. Tatsächlich handelt es sich nicht bloss um graduelle Unterschiede; die Amerikaner weisen vornehmlich in die quantitative Dimension, die Befragungen in Deutschland zielten dagegen meist auch auf qualitative Momente.

Es ging nicht nur darum, auch für dieses Land zu bestätigen, was man von anderswo her angezeigt bekommen hatte, nämlich dass der Einfluss der Schule auf die politische Bildung relativ gering ist. Die meisten Analysen rapportierten nicht nur, sie kritisierten auch den bisherigen staatsbürgerlichen Unterricht und demonstrierten eine weitgehende Unfähigkeit der Lehrer, Politisches überhaupt zu vermitteln. So wurde schon vor zehn Jahren eine Debatte aufgenommen, für die sich heute noch kaum Anzeichen in der Schweiz ausmachen lassen: Angefochten wurde zum Beispiel, dass politische Beteiligung einen Wert an sich darstelle, dass also ohne Rücksicht auf Ziele und Inhalte einer politischen Aktivität eine pädagogische Norm gelegt worden war.

---

[24] *Political Conepts and the Construction of a Syllabus.* In: Teaching Politics, Jg. 2 (1973), S. 2–13.

[25] Barry K. Beyer und Anthony N. Penna (Hrsg.), *Concepts in the Social Studies.* Washington, National Council for the Social Studies, 1971. 95 S.

[26] Nuffield Foundation and Schools Council (Hrsg.), *The Humanities Project.* London 1970. 84 S.

[27] Annegret Harnischfeger, *Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.* Berlin 1972. 268 S. (Studien und Berichte des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung, Nr. 26.)

Annegret Harnischfeger bietet eine sorgfältige Darstellung eines Experimentes mit Berliner Unterprimanern. Untersucht wurde die durch den Unterricht bewirkte Veränderung der sogenannten Nationbezogenheit. Die Einstellung der Schüler wurde zu drei verschiedenen Zeitpunkten erfasst: bei Beginn des Unterrichtes, nach Abschluss des bereitgestellten Curriculums und ein halbes Jahr später. Alle Tests wurden auch mit Schülern durchgeführt, welche nicht mit den speziell erarbeiteten Unterrichtseinheiten konfrontiert worden waren (sogenannte Kontrollgruppen). Hier gestalteten die Lehrer den Unterricht nach ihren eigenen Vorstellungen im Rahmen des landesweiten Lehrplanes, an dessen Ziele sich natürlich auch der experimentelle Unterricht zu halten hatte.

Von den Resultaten sind folgende von grösserem Interesse: «Während das Unterrichtsprogramm auf die Knaben der Experimentalgruppe keine einstellungsverändernden Wirkungen hatte, wurden die Knaben der Kontrollgruppe durch den Unterricht in der traditional-konservativen Nationbezogenheit bestärkt, ihre weltbürgerliche Haltung stabilisiert. Die Mädchen der Experimentalgruppe zeigten nach dem Unterricht eine bedeutend stärker ausgeprägte kritische und weltoffene Nationbezogenheit und eine Verringerung der militant nationalistischen Komponente der antidemokratisch – kleinbürgerlich – ‹nationalsozialistischen› Nationbezogenheit. Dagegen wurden die Mädchen der Kontrollgruppe in ihrer ressentimental nationalistischen Haltung bestärkt» (Seite 120). Die Autorin schliesst zu Recht, dass solche Resultate die Notwendigkeit einer breiten Curriculumentwicklung eindrücklich demonstrieren. Gerade die Lehrer sollten sich für Forschung in dieser Dimension einsetzen, wird sich doch kaum einer zum Ziele setzen, nur die Vorurteile seiner Schüler zu verstärken.

Die Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vermochte manche Fragen nicht zu beantworten. Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass nur ein bescheidener Ausschnitt der schulischen Beeinflussung, welche wiederum nur ein kleiner Sektor des gesamten Erfahrungsbereiches von Jugendlichen ausmacht, analysiert wurde. Die Arbeit besitzt trotzdem einen hohen Informationswert, zum einen, weil die Forschungslage sorgfältiger als bei den meisten amerikanischen Untersuchungen dargestellt wurde, zum anderen, weil Elemente der Sozialisationsforschung in den Rahmen der Curriculumforschung gesetzt wurden.

In die Nähe dieses Feldes muss auch eine Arbeit aus der Schweiz gestellt werden: Adrian Hemmer setzte sich zum Ziel, «die theoretischen und praktischen Überlegungen zur Reform des Staats- und Wirtschaftskundeunterrichtes an gewerblichen Berufsschulen durch empirisch gewonnene Informationen über die Wirkung des bisherigen Unterrichtes weiterzutreiben»[28].

---

[28] *Das Verhältnis des gewerblichen Berufsschülers zur Politik.* Zürich, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Vereins, 1972. 454 S. (Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Band 1) (hier S. 364).

Die Arbeit wird im Feld der Unterrichtsforschung angesiedelt, diese mit der Curriculumplanung verknüpft. Nur entlang einer Dimension kann gezeigt werden, dass der Autor einen völlig unzureichenden Einstieg in ein neueres Feld der Pädagogik bietet. So ist die Behauptung, dass man alle möglichen Lernziele entweder dem kognitiven, dem affektiven oder dem psychomotorischen Bereich zuordnen könne, eine Fehlinterpretation des von Hemmer zitierten amerikanischen Forschers Bloom (S. 11). Die Versuche zur Klassifikation von Lernzielen sind vielmehr unabdingbar mit Entscheidungen über den Lerninhalt verknüpft. Ebenso wird ein wissenschaftstheoretisches Problem nicht erkannt: Es wäre zu fragen inwieweit der behavioristische Ansatz tauglich ist, alle Bedingungen zu erfassen, unter denen der Sprachgebrauch operationelle Eindeutigkeit besitzt.

Hemmer suggeriert, es sei möglich, aus einem Ziel im Lehrplan (zum Beispiel «Abbau von Vorurteilen») nach den Regeln der Logik bis zur Aufgabenstellung für eine bestimmte Unterrichtsstunde zu gelangen. Solche Deduktion ist aber nicht durchzuführen, schon weil die klare Definition der Kriterien, denen eine wissenschaftstheoretische Kritik standhaltende Deduktionshypothese zu genügen hätte, ein uneingelöstes Desiderat ist[29]. Zudem wird Politisches verdeckt, wenn man für ein Curriculummodell eintritt, das die Anwendung der Hierarchisierungsprinzipien von analytisch gemeinten Lernzieltaxinomien zur Gewinnung von Teillernzielen (sogenannten «objectives») aus Grobzielen («goals») postuliert.

Die Rolle des Lehrers wird in den Materialien, welche der Autor auslegt, zu wenig berücksichtigt. Wenn der ganze Stoff zum Beispiel in kleinste Einheiten zerlegt wird, hat der Lehrer Schwierigkeiten, die umfassenden Ziele eines Lehrganges zu kritisieren; sein Handlungsraum entstrukturiert sich zur punktuellen Reaktion. Der Lehrer vermag sich u. U. nur noch mit Teilen eines Curriculums zu identifizieren, im Extremfall wird die Identität des Lehrers als Lehrer gestört – er fühlt sich nur noch als Handlanger vorgesetzter Curriculagremien. Durch die Totalität der Verhaltenserwartungen an Lehrer und Schüler verringert sich die Chance zur Rollendistanz und damit auch die Möglichkeiten für Ichleistungen[30].

Im Zentrum der Untersuchung stehen allerdings nicht die Lehrer. Befragt wurden 380 Gewerbeschüler und -schülerinnen, ebenso 70 Rekruten, die alle die Gewerbeschule besucht hatten. Mit Fragebogen wurde versucht, Daten über «politisches Interesse» und «politische Einstellung» zu gewinnen, wie auch das Urteil der Schüler über den Staats- und Wirtschaftskundeunterricht zu erfassen. Zu kritisieren ist vor allem, dass der Begriff des Interessens nicht sorgfältiger reflektiert wurde. So ist die Unterscheidung in

---

[29] Hilbert L. Meyer, *Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen.* Hg. von Frank Achtenhagen und Hilbert L. Meyer. München, Kösel, 1971. 310 S. (S. 106–132).

[30] Vgl. Wolfgang Sachs und Christoph T. Scheilke, *Lehrer und Curriculum.* In: Thema Curriculum. Nr. 2 (1973), S. 46–59.

mittelbares und unmittelbares Interesse wohl in Verbindung mit den meisten Politikbegriffen untauglich. Auf ein Referieren von Daten muss verzichtet werden, die Gefahr der Irreführung ist zu gross. Kaum je einmal wird begründet, warum eine Variable mit einer anderen korreliert wird. Die Beschränkung auf einfachste Korrelationen lässt keinen sicheren Schluss darüber zu, ob tatsächlich eine ausgewählte Grösse einen Einfluss hat, oder ob nicht eben diese Grösse von einer anderen abhängig ist. Ein mit der Statistik wenig vertrauter Leser kann gar den präsentierten Zahlen zum Opfer fallen, macht der Autor doch nicht darauf aufmerksam, wie wenig Korrelationen mit einem Signifikanzniveau von 10 oder gar 20% aussagen können. Einzelnen Fragen fehlt auch die Validität (die sogenannte Gültigkeit). So kann eine Korrelation von Schulbildung und Eigeneinschätzung des politischen Interessens überhaupt nicht angeben, wo «die allgemeine Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, im Bereich des sozialen und politischen Lebens Wahrnehmungen und Erfahrungen zu machen» am grössten ist (S. 73).

Gerade weil in der Schweiz ein grosser Mangel an empirisch gewonnenen Informationen über den Staatskundeunterricht herrscht, besteht die Gefahr, dass Daten, wie auch immer sie gewonnen sein mögen, auf Interesse stossen. Die in der Dissertation präsentierten Hinweise sind wertlos.

V.

Beide Schweizer Autoren, Engeli wie Hemmer, fanden keine Beziehung zur Geschichte. Beim einen sind die ausserordentlich spärlichen Hinweise zur Geschichte kaum auffindbar, beim anderen trifft man das Postulat – welches als gegen den Geschichtsunterricht gerichtet verstanden werden muss – dass die Vorausschau wichtiger als die Rückschau sei. Die Schweizer bewegen sich damit, wohl unbewusst, in der amerikanischen Tradition. In Amerika entwickelte sich eine politisch-sozialwissenschaftliche Didaktik ohne den Bezug zu einer politischen Theorie. Die Folge war wenigstens zeitweise eine krasse Überbetonung von methodischen Prinzipien[31]. So haben sich prominente Autoren auf die «politischen Kontroversen» (controversial issues) verpflichtet. Es wird eine pluralistische Gesellschaft vorausgesetzt, in der es darum geht, politische Werte zu analysieren, und die Konflikte, welche aus der Interpretation dieser Werte wachsen, zu verstehen[32]. Besonders unter dem Einfluss lernpsychologischer Publikationen entwickelten sich mehrere Schulen, welche das Konzept-Lernen ins Zentrum stellten. Auf dem einfachsten Nenner bedeutet dies, dass die Schüler lernen sollen, die komplexe

---

[31] Eine ausführliche Darstellung bietet WOLFGANG HILLIGEN, *Forschung im Bereich Social Studies.* In: *Handbuch der Unterrichtsforschung.* Hg.: KARLHEINZ INGENKAMP. Teil III. Berlin, Basel, Weinheim, Beltz, 1971. 3710 S. (hier S. 2536–2670).

[32] DONALD W. OLIVER und JAMES P. SHAVER, *Die Auswahl von Unterrichtsinhalten in der politischen Bildung.* In: Politische Bildung. Jg. 4 (1971), S. 17–40.

soziale und politische Welt über Begriffe zu fassen, Ähnlichkeiten oder Unterschiede sozialer und politischer Phänomene über Konzepte zu erklären[33]. Ein solches Konzept ist zum Beispiel «Soziale Schicht». Dass kaum je ein Autor Wert auf die historische Herleitung oder wenigstens auf die Bedeutung der historischen Dimension bei der Begriffs- und Konzeptbildung legt, zeigt auf ein verkürztes pädagogisches Denken: ohne das Bewusstsein um den historischen Gehalt ist gerade der Vorgriff in die Zukunft ausgeschlossen; die Gefahr der affirmativen Verhaftung an der tatsächlichen oder scheinbaren Aktualität scheint latent immer vorhanden. Antonius Holtmann[34] spricht in seiner Würdigung amerikanischer Anstrengungen von den «Chancen eines Missverständnisses». Gemeint ist, dass die methodischen Prinzipien nicht zwangsläufig in einen neuen Konservatismus münden müssen. Die Verpflichtung auf mehr Qualifikation denn Inhalt, also das entschiedene Bevorzugen entdeckenden Lernens als wissenschaftlich-propädeutische Erkenntnistheorie, und der Versuch, ein integrierendes sozialwissenschaftliches Selbstverständnis zu erarbeiten, solche Ansätze, meint Holtmann zu Recht, enthielten ein bedeutendes kritisches Potential. Emanzipatorisches, soziales und politisches Lernen wird aber wohl nur garantiert werden können, wenn die Geschichte Platz in einem umfassenden sozialwissenschaftlichen Curriculum gefunden hat. Vor nicht allzu langer Zeit war Staatskunde fast nur Geschichte, vielleicht war eine Trennung notwendig, damit ein fruchtbareres Verhältnis gefunden werden kann. Eine Deutung unserer sozialen und politischen Umwelt nur aus der Geschichte und nur mit den Methoden der Geschichtswissenschaft ist nicht zu verantworten – eine Deutung nur mit den Mitteln der Politologie und Soziologie aber auch nicht. Das amerikanische Missverständnis konnte allerdings nicht zuletzt darum entstehen, weil die zünftigen Historiker sich über die längste Zeit wehrten, mit der sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise vertraut zu werden. Ob man aus dem Fehler anderer gewillt sein wird, etwas zu lernen? Diese «meta-historische» Frage wird in absehbarer Zeit beantwortet. Der Autor ist nicht der einzige, der versucht, die internationale Curriculum-Diskussion für die Schweiz zu perzipieren. In Freiburg leistet die Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung schon seit sechs Jahren hervorragende Arbeit im curricularen Feld, in jüngster Zeit existiert nun auch eine Gruppe in Zürich. Kommt dazu, dass die Lernpsychologie an zwei Universitäten sehr stark vertreten ist.

«Staatskunde an einem Wendepunkt?» ist wohl noch eine verfrühte Frage – sie wird erst dann ernstlich gestellt werden können, wenn Geschichtswissenschafter und Geschichtslehrer in der Schweiz in eine Diskussion eingreifen, die in manchen anderen Ländern schon seit Jahren andauert.

---

[33] Vgl. Earl B. Hunt, *Concept Learning: An Information Processing Problem*. New York, Wiley, 1962. 110 S.

[34] Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen, Leske, 1972. 240 S.