

Estermann, Guido; Arnold, Judith; Hediger, Roman
**"Demokratielernen konkret" am Beispiel des schweizerischen Lehrmittels
URwegs**

Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 198-206



Quellenangabe/ Reference:

Estermann, Guido; Arnold, Judith; Hediger, Roman: "Demokratielernen konkret" am Beispiel des schweizerischen Lehrmittels URwegs - In: Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 198-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307822 - DOI: 10.25656/01:30782; 10.35468/6107-20

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307822>

<https://doi.org/10.25656/01:30782>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Guido Estermann, Judith Arnold und Roman Hediger

„Demokratielernen konkret“ am Beispiel des schweizerischen Lehrmittels URwegs

Demokratielernen und das Verständnis politischer Prozesse sind wichtige Grundlagen des Bildungsauftrags der Volksschulen in der Schweiz. Der Ruf nach mehr Politischer Bildung ist in der Schweiz ein konkretes Anliegen der Politik. Dies zeigt das Beispiel des digitalen Schweizer Lehrmittels URwegs, welches durch einen parlamentarischen Vorstoß auf kantonaler Ebene initiiert wurde. URwegs bietet in vier Lernarrangements für alle Schulstufen der Volksschule (Kindergarten bis 9. Klasse) konkrete, aufeinander aufbauende Unterrichtsmaterialien. Das Lehrmittel basiert auf einem mehrdimensionalen Demokratieverständnis (vgl. Himmelmann 2017), welches durch entsprechende didaktische Überlegungen konkret für die Praxis aufgearbeitet ist.

1 Demokratielernen am Beispiel des Lehrmittels URwegs

Die aktuelle parlamentarische Forderung nach mehr und verbindlicher Politischer Bildung in Schweizer Volksschulen führte zur Entwicklung des Lehrmittels URwegs (vgl. Regierungsrat des Kantons Uri 2019; Masshardt 2021). In diesem Beitrag wird die Relevanz Politischer Bildung zunächst im Kontext der Vorstellung von einer gerechten Gesellschaft eingeordnet. Gesellschaftstheoretische Bezüge führen alsdann zum didaktischen Verständnis, das dem deutschschweizerischen Lehrplan 21 und dem Lehrmittel URwegs zugrunde liegt. Ziel dieses Beitrags ist es also, Grundlagen eines Lehrmittels, das den Aufbau politischer Kompetenzen während zehn obligatorischer Schuljahre vom Kindergarten bis zur 9. Klasse ermöglichen soll, darzustellen.

2 Aspekte der Demokratieentwicklung

Zunächst wird ausgehend von der Frage nach gerechten Gesellschaften aufgezeigt, wie Demokratielernen in aktuellen Schweizer Lehrplänen verankert wurde.

2.1 Gerechte Gesellschaft als Grundoption

Die sozialetische Grundfragestellung nach einer gerechten Gesellschaft ist Fundament und Ausgangspunkt gesellschaftlicher Ordnung. Für westliche Demokratien ist dabei entscheidend, dass diese weder aus göttlichem Willen noch aus einer naturrechtlichen Verfasstheit der Menschen legitimiert sind.

Im 17. Jahrhundert bringt der Kontraktualismus in Europa einen Wendepunkt. Fortan wird die gesellschaftliche Ordnung als Resultat eines Gesellschaftsvertrages verstanden, also als Resultat eines freien, amoralischen Willensentscheids. Grunddimensionen sind der Mensch als freies, autonomes Wesen, das körperliches, geistiges und seelisches Wohlergehen und Unversehrtheit hat, und ein gesellschaftliches System, das soziale Wohlfahrt ermöglicht (vgl. Kersting 1994).

Bürgerliche Abwehr- respektive Freiheitsrechte, soziale Anspruchsrechte und politische Partizipationsrechte bilden die Grundvoraussetzungen. Im Gerechtigkeitskonzept wird Ungleichheit integriert, denn das soziale Differenzprinzip steht in den vertragstheoretisch begründeten Gesellschaftsordnungen nicht im Widerspruch zur Gerechtigkeit (vgl. Herzog 2019).

Die bürgerlichen Abwehr- und Freiheitsrechte werden vorab im Liberalismus ins Zentrum gestellt. Die sozialen Anspruchsrechte bilden im Sozialismus und Kommunismus die zentrale Rolle. Die politischen Partizipationsrechte werden in Form der Demokratie eingelöst. Diese bürgerlichen Abwehr- oder Freiheitsrechte sowie die sozialen Anspruchsrechte und die politischen Partizipationsrechte werden ermöglicht und geschützt, indem die Menschenrechte die grundlegendste normative Basis bilden, die nicht verhandelbar sind. Die Menschenrechte sind damit DNA der gesellschaftlichen Struktur und Verfasstheit demokratischer Gesellschaften (vgl. Lohmann 2011).

Die skizzierte gerechte Gesellschaft als Grundoption bildet das Fundament für die bildungstheoretische Begründung des Demokratielernens im Lehrmittel URwegs.

2.2 Bildungstheoretische Bezüge des Demokratielernens

Eine bildungstheoretisch-didaktische Begründung für das Demokratielernen in der Gesellschaft bietet im deutschsprachigen Raum beispielsweise Klafki (1963 & 2007). In seinem Konzept der kategorialen Bildung, die er Mitte der 1980er-Jahre mit seiner kritisch-konstruktiven Didaktik erneuerte, bezog er sich auf die Frankfurter Schule der Sozialphilosophie¹, bot aber im Gegensatz zu ihr – mit

1 Horkheimer, Adorno oder auch Marcuse

Bezug auf neuhumanistische Philosophen² – konstruktive Vorschläge, wie im bestehenden gesellschaftlichen System für die Schule und Gesellschaft Veränderungen eingeleitet werden können, um eine stetige und kontinuierliche Demokratisierung wirksam werden zu lassen. Das gesellschaftliche Zusammenleben sollte dabei stetig gerechter und menschlicher werden. Die fortschreitende Humanisierung der gemeinsamen Lebensbedingungen sowie die damit zusammenhängende vernünftige Gestaltung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse können durch die Fähigkeit der Selbstbestimmung sowie Mitbestimmung und Solidarität ermöglicht werden. Die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit bilden dabei entscheidende Fähigkeiten (vgl. Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016; Sander 2019).

2.3 Mehrdimensionales Demokratieverständnis

Dieser – durchaus auch kontrovers diskutierte – bildungstheoretische Ansatz führt ein breites didaktisches Verständnis von Demokratielernen weiter. Demokratielernen wird mit Blick auf Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform beschrieben (vgl. Himmelmann 2017). Dieses didaktische Verständnis steht im Zusammenhang mit dem Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft. Der Horizont bezüglich Demokratielernen beschränkt sich nicht mehr vorrangig auf staatliche Institutionen und Prozesse. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie der Fokus in Richtung der sozial-gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit verlagert und Betroffenheit erzeugt werden kann (vgl. dazu z. B. Gessner 2020). Demokratie als Herrschaftsform kann als ‚Politische Demokratie‘ verstanden werden, die auf Volkssouveränität, Anerkennung von bürgerlichen Abwehr- und sozialen Anspruchsrechten, Kontrolle von Macht durch Gewaltenteilung, Mehrheitsprinzip mit Minderheitenschutz sowie sozialem Ausgleich zur Sicherung der Lebens- und Entwicklungsgrundlagen der Menschen beruht (vgl. Himmelmann 2017). Dabei ist in den westlichen Demokratien die Ausgestaltung einer sozialen Marktwirtschaft als ökonomisches Prinzip die Grundlage, bei dem soziale Differenzen als Tatsache integriert bleiben.

Die Politikwissenschaften kennen das Konzept des Politikzyklus von Polity (rechtlicher Rahmen, Institutionen), Policy (Inhalte) und Politics (Prozess, Motive/Akteure). Weitere entsprechende Basiskonzepte stammen aus den Sozialwissenschaften, den Geschichtswissenschaften und den Politikwissenschaften. Sie finden sich im Rahmen Politischer Bildung im Bereich von Demokratie als Herrschaftsform mit den Aspekten Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit und Knappheit wieder (vgl. Sander 2013; Hubacher 2021).

Demokratie als Gesellschaftsform meint die Bildung einer funktionierenden Zivil- und Bürgergesellschaft, die sich gegen autoritative und neuaufkommende

2 Kant, Fichte, Hegel, von Humboldt u. a.

diktatorische Bewegungen stellen kann. In Bezug auf didaktische Überlegungen wird damit Demokratielernen ausgerichtet auf gesellschaftliches Lernen, das sich in konkreten lebensnahen Situationen verwirklichen kann. Konkrete Verhaltensweisen und das sozial-gesellschaftliche Zusammenleben sind von demokratischen Grundstrukturen, wie der Kompromissfindung, der friedlichen Konfliktlösung, der Dialogfähigkeit und des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Himmelmann 2017). Dabei darf dieses ‚gesellschaftliche Lernen‘ sowohl begrifflich als auch von seiner Struktur nicht unbedarft mit ‚sozialem Lernen‘ gleichgesetzt werden.

Zwar kann postuliert werden, dass das soziale Lernen dem demokratischen Lernen ontogenetisch vorausgesetzt werden kann, aber das demokratische und soziale Lernen müssen doch unterschieden werden (vgl. Reichenbach 2022).

Damit *Demokratie als Herrschaftsform* und *Gesellschaftsform* verwirklicht werden kann, ist ein habitualisiertes demokratisches Verständnis unabdingbar. Menschen eignen sich eine demokratisch gesinnte Wert- und Handlungsorientierung durch Assimilation und Adaption und eine entsprechende Persönlichkeitsstruktur an. Der demokratische Habitus wird zum Fundament sozial-gesellschaftlichen Zusammenlebens und zur institutionellen Verfasstheit gesellschaftlicher Ordnung (vgl. Geiling 2013). Demokratie ist somit nicht einfach ‚politisch‘ oder institutionell interpretiert, sondern in gesellschaftliche und individuell-zwischenmenschliche Verhältnisbestimmungen gerückt. Gerade die Fragen nach einem freien, gerechten und gewaltfreien Zusammenleben führen zu persönlichen Grundhaltungen, welche die Demokratie als Lebensform bestimmen. Dabei geht es um Fairness, Toleranz, Anerkennung der Vielfalt von Lebensstilen, Chancenvielfalt und Solidarität (vgl. Himmelmann 2017).

3 Deutschschweizer Lehrplan 21

Politische Bildung basiert im 2016 eingeführten Deutschschweizer Lehrplan auf den in Kapitel 2 erläuterten Grundlagen (vgl. dazu den Text von Kalcsics & Dängeli in diesem Band oder Waldis & Ziegler 2022). Insbesondere die normative Verfasstheit von Schule, die demokratischen humanistischen Wertvorstellungen – Chancengleichheit, Gleichstellung der Geschlechter, soziale Gerechtigkeit sowie das Ablehnen von Diskriminierung – sind grundlegend (vgl. D-EDK 2016).

Im Rahmen des Lehrplankapitels zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird Demokratielernen in Bezug zu Demokratie und Menschenrechten gesetzt und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltansichten diskutiert. Indem sie politische Prozesse erkennen und verstehen, erfassen Schüler*innen Demokratie. Die Schüler*innen engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft in demokratischer Form und gestalten diese mit. Eigenständige Meinungsbildung und die Fähigkeit, eigene Anliegen zu

entwickeln, zu formulieren und einzubringen, ermöglichen diese Gestaltungsbildung von Gemeinschaft. Das Verhältnis von Macht und Recht, die Erarbeitung und Stärkung grundlegender demokratischer und humanistischer Werte und Normen bieten die Grundlagen, sich u. a. für eine friedliche Konfliktlösung auf der Mikro- und Mesoebene gesellschaftlicher Strukturen einzusetzen.

Diese überfachlichen Kompetenzen im Rahmen von BNE sind konkret mit Fachkompetenzen in einzelnen Fächern wie Deutsch, Musik, Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) und dort explizit mit den entsprechenden Fachperspektiven Räume-Zeiten-Gesellschaft oder Ethik-Religionen und Gemeinschaft von NMG verbunden (vgl. ebd.). Politische Bildung wird also im Deutschschweizer Lehrplan als fächerübergreifende Aufgabe der Schule verstanden.

3.1 Umsetzung im Lehrmittel URwegs

Aufgrund eines parlamentarischen Vorstoßes wurde 2019 die politische Diskussion um Politische Bildung im Kanton Uri lanciert (vgl. Regierungsrat des Kantons Uri 2019). Das zunächst geforderte Schulfach ‚Politische Bildung‘ wurde abgelehnt, da Politische Bildung im Lehrplan gut verankert, jedoch fächerübergreifend angelegt ist. Aufgrund des parlamentarischen Vorstoßes wurde jedoch das Online-Lehrmittel URwegs zur Politischen Bildung für alle Schulstufen von Fachdidaktiker*innen gemeinsam mit Lehrpersonen erarbeitet (vgl. Arnold u. a. 2023).

Die vier zur Verfügung gestellten Lernarrangements (s. Tab. 1) ermöglichen handlungsorientiertes politisches Lernen vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr. Stufenspezifische Lernarrangements ermöglichen Perspektiven auf Politisches in der Lebenswelt der Lernenden und somit den Kompetenzaufbau im Sinne des Lehrplans.

3.2 Didaktische Grundsätze

Wird die Lebenswelt der Schüler*innen zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens, rückt deren Vorwissen in den Fokus. Verschiedene Studien zeigen, dass Kinder die politische Umwelt sehr früh wahrnehmen und sich dementsprechend für politische Probleme und Themen interessieren (vgl. dazu z. B. Sander 2009; Dängeli & Kalcsics 2018). Daher ist es sinnvoll, Aspekte des Politischen bereits im Unterricht in den ersten Primarschulklassen systematisch einzubinden. Die didaktischen Grundsätze, die deshalb für das Lehrmittel URwegs abgeleitet wurden, werden nachfolgend erläutert.

Vom Kleinen zum Großen

Im Nahraum der Schule kann Demokratie als Gemeinschafts- und Lebensform umgesetzt werden. Dabei sind unter anderem das soziale Lernen und das Engagement für das Gemeinwohl wichtig. Im Kleinen – auf der Mikroebene, also wenn

Schüler*innen konkrete Fragen zur Pausenplatzgestaltung diskutieren – ist jenes angelegt, was sich im Großen – also auf der Makroebene, wenn Politiker*innen im nationalen Parlament debattieren – ebenfalls manifestiert.

Didaktik des Perspektivenwechsels

Die Fähigkeit, sich empathisch und reflektiert in eine Position hineinzusetzen, ist wesentlich, um Demokratielernen zu vollziehen. Mit dieser Fähigkeit wird die Ambiguitätstoleranz geschult und die Voraussetzung für eine tolerante Haltung gebildet.

Partizipatives Vorgehen

Mit einem partizipativen Vorgehen werden Schüler*innen in die Planung, Gestaltung und Umsetzung von Themen und Unterrichtsgegenständen einbezogen. Damit könnte Verantwortung, Gestaltung und Mitbestimmung im Unterricht zur Entwicklung eines demokratisch fundierten Habitus, der sich in der konkreten Schulwirklichkeit manifestiert, führen.

Performativer Ansatz

Demokratielernen folgt einem performativen Ansatz. Es geht nicht einfach um das Wissen über Demokratie, sondern um das konkrete Erfahren und Mitgestalten in der unmittelbaren Lebenswelt. Mit entsprechenden Kompetenzen (z. B. politische Handlungsfähigkeit) kann Demokratie erlebbar werden und sich verwirklichen (vgl. Sander 2022, 127). Diese Erfahrung prägt das Handeln auf der Meso- und Makroebene der Gesellschaft.

Für das Demokratielernen werden – ausgehend von den Handlungsaspekten des Lehrplans 21 – vier Bereiche von Handlungskompetenzen beschrieben:

- a) recherchieren – erkunden – analysieren
- b) beschreiben – dokumentieren
- c) kommunizieren – interagieren
- d) urteilen – beurteilen (vgl. D-EDK 2016, 58ff.).

Aufbau des Lehrmittels

Unter Berücksichtigung der oben aufgeführten didaktischen Grundsätze wurden für URwegs Fragestellungen für die Lernenden entwickelt. Diese Fragestellungen wurden als Ausgangspunkt für die Lernarrangements genutzt. Sie wurden mit den für NMG zentralen methodischen Kompetenzen verbunden. Methodische Kompetenzen werden im Kontext des Schulfachs NMG als Handlungskompetenzen oder Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAHs) bezeichnet. Sie werden jeweils mit inhaltlichen Konzepten verbunden, um Kompetenzstufen zu formulieren. Solchermaßen verschränkt sollen sie den Aufbau politischer Kompetenzen stärken.

Dies wird kurz anhand eines Beispiels aus dem Lehrplan erläutert. Die NMG-Kompetenz 10.5 „Die Schüler*innen können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen“ (D-EDK 2016, 60) zielt auf den Aufbau politischer Handlungskompetenzen ab und beinhaltet aufeinander aufbauende Kompetenzstufen wie 10.5.a: „Die Schüler*innen können sich für die eigenen Interessen einsetzen und die Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen“ (ebd.) und 10.5.d „Die Schüler*innen können an einem politischen Prozess aus dem Nahraum die Phasen und die Möglichkeiten der Mitwirkung erkennen“ (ebd.). Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die vier Lernarrangements des Lehrmittels URwegs. Formulierten Kompetenzen und Kompetenzstufen beinhalten dabei immer sowohl inhaltliche Aspekte als auch DAHs. Die hier exemplarisch genannten Kompetenzstufen werden in den Lernarrangements ausgehend von Fragestellungen erarbeitet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über die vier Lernarrangements des Lehrmittels URwegs (eigene Darstellung)

Schulstufe	Fragestellungen Was wäre, wenn...	DAHs in Verbindung mit Thema	Inhaltliche Schwerpunkte
Kinder- garten bis 2. Schuljahr	...es bei uns in der Gemeinde keine Feuerwehr gäbe?	beschreiben, erfahren, erkennen Spiel- und Lern- umgebung	Macht (Prinzip d. Verhältnis- mäßigkeit), Gestaltung von gerecht-ungerecht (Feuerwehr für alle), Öffentliche Institution (Ebene der Gemeinde/Kommune), Hilfestellung für das eigene Wohl- ergehen (soziales Anspruchsrecht)
3. bis 6. Schuljahr	...wir den Pausen- platz auf Schul- ebene neugestalten könnten?	argumentieren, vermuten, sich informieren, ord- nen, vergleichen, diskutieren, Kom- promisse finden	öffentlich-privat im Nahraum (Eigentum) eigene Anliegen und politische Prozesse (Mehrheit-Minderheit)
7. bis 9. Schuljahr	...ich Parlamentarier*in wäre? (Teil 1) Oder ich Richter*in wäre? (Teil 2)	vergleichen, strukturieren, beurteilen, erklä- ren, reflektieren, modellieren	Merkmale des Rechtsstaates, Institutionen-Verständnis, Umgang mit demokratischen Regeln und Prozessen, damit Freiheits- und Anspruchsrechte geschützt und ermöglicht bleiben, Menschenrechtsbildung

4 Fazit

Die ersten Auswertungen der Weiterbildungskurse und Erprobungen des Lehrmittels URwegs zeigen, dass sich Lehrpersonen damit unterstützt fühlen, das Demokratieverständnis der Schüler*innen im Unterricht (im Sinne des Lehrplans) aufbauen und erweitern zu können. Die bewusst integrierten Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen ermöglichen direkte Zugänge. Zudem kann Demokratielernen vor Ort gestaltet werden. Lehrpersonen sagen zudem, dass ihnen die Relevanz des Demokratielernens durch die Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel verdeutlicht wird und sie für Politisches in Lerngegenständen sensibilisiert würden (vgl. Estermann & Arnold 2022).

Literatur

- Arnold, J.; Estermann, G.; Stadler, P.; Bürgler, A.; Huwiler, A. & Hediger, R. (2023): URwegs – politische Bildung. Online unter: <https://urwegs.ch/pb-home/> (Abrufdatum: 10.04.2023).
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-268.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Online unter: <https://v-ef.lehrplan.ch/> (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Estermann, G. & Arnold, J. (2022): Rückmeldungen zum Weiterbildungskurs URwegs – politische Bildung. Goldau: unveröffentlichte Evaluationsergebnisse.
- Geiling, H. (2013): Habitus und Politik: Zum Habituskonzept in der Politikwissenschaft. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS, 361-375.
- Gessner, S. (2020): Betroffenheit. In: S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 29-30.
- Herzog, L. (2019): Politische Philosophie. Leiden: UTB.
- Himmelmann, G. (2017): Demokratielernen in der Schule. Kleine Reihe Politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Hubacher, M. (2021): Was sind Basiskonzepte? In: Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA) (Hrsg.): PB-Tools. Durchblick in der Politischen Bildung. Online unter: https://pb-tools.ch/basiskonzepte/#footnote-anchor_3 (Abrufdatum: 29.09.2023).
- Kersting, W. (1994): Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrages. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B.; Köker, A. & Störtländer, J. C. (2016): Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In: R. Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster & New York: Waxmann, 101-132.
- Lohmann, G. (2011): Demokratie und Menschenrechte. Menschenrechte und Demokratie. In: Jahrbuch für Recht und Ethik (Bd. 19). Berlin: Duncker & Humblot, 145.

- Masshardt, N. (2021): Politische Bildung ist im öffentlichen Interesse. Parlamentarische Initiative 21.429. Bern: Die Bundesversammlung – Das Schweizer Parlament. Online unter: <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20210429> (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Regierungsrat des Kantons Uri (2019): Auszug aus dem Protokoll. 10. September 2019. Online unter: https://www.ur.ch/_docn/188597/LA.2019-0458_I_Antwort_des_Regierungsrats.pdf (Abrufdatum: 10.04.2023).
- Reichenbach, R. (2022): «Une plante sauvage» – Über das Politische und die Politische Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (4), 445–461.
- Sander, W. (2009): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung (4. Aufl.). Politik und Bildung 50. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2019): Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung. In: W. Böttcher, U. Heinemann & B. Priebe (Hrsg.): Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule. Hannover: Klett Kallmeyer, 202–211.
- Sander, W. (2022): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (5., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 122–132.
- Waldis, M. & Ziegler, B. (2022): Politische Bildung in der Schweiz. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (5., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 574–582.

Autor*innen

Estermann, Guido, Dr.

Pädagogische Hochschule Schwyz

Arnold, Judith, Dr.

Pädagogische Hochschule Schwyz

Hediger, Roman

Berufsschullehrperson für Allgemeinbildung Goldau