

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 24 (2002)

Heft: 3

Rubrik: Diskussion = Discussion = Discussione

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

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

Diskussion discussion / discussione

Oscar Mazzoleni

La contribution offerte par Fritz Oser soulève une série de questions concernant à la fois la méthode et les résultats de l'enquête internationale IEA. Quels sont les limites de l'approche comparée, notamment des enquêtes comparatives internationales dans les sciences sociales? Jusqu'à quel point pouvons-nous rendre comparables des aspects de la réalité qui sont à maints égards singulier (e.g. le concept de citoyenneté)? Quel doit être le poids du travail de contextualisation, afin de rendre intelligibles, par une mise en perspective des spécificités sociales, culturelles, politiques propres à chaque contexte, les tendances générales? Ces questions deviennent décisives au moment où les enquêtes comparatives internationales se généralisent en Europe et intègrent aussi la Suisse (PISA, World Values Surveys, Eurobarometer, ISSP, etc.). D'une part, l'approche comparative nous permet-elle de soumettre à une vérification ponctuelle ce que, historiquement, passe pour une «exception helvétique»: nous savons désormais que, concernant l'éducation à la citoyenneté, la longue tradition démocratique n'épargne pas ce pays des difficultés présentes dans la plupart des autres démocraties occidentales (Reichenbach, 1999). D'autre part, la méthode comparative est fondamentale pour mettre à l'épreuve concrètement des hypothèses concernant des spécificités éventuelles que l'étude de cas ne peut prendre en compte. Pour ces raisons, l'enquête IEA fournit des apports fondamentaux à la connaissance du monde de la jeunesse helvétique, bien au delà donc, comme le signale Oser, du faux problème de savoir qui, des participants, gagnerait les Olympiades du pays le plus performant.

Pour ce qui concerne les résultats fournis par l'enquête, nombreuses pourraient être les remarques, notamment sur le rapport envers les étrangers, l'égalité entre hommes et femmes ou, sur un autre plan, sur les différences entre filles et garçons face aux indicateurs de «politisation». Encore, serait-il intéressant de mettre en rapport ces résultats avec ceux des enquêtes internationales sur la population suisse adulte. Prenons d'abord l'exemple du vote: le comportement moyen des citoyen-ne-s suisses ayant le droit de vote ne se distingue pas de manière substantiellement différente des tendances que l'on peut observer chez les jeunes de quatorze ans. Selon l'enquête IEA, en comparaison internationale les jeunes suisses sont parmi ceux qui attribuent le moins d'importance au vote pour

les élections nationales (Torney-Purta, 2001, p. 124). Ainsi, depuis quelques années, les taux moyens de participation aux élections nationales suisses sont, en comparaison internationale, parmi les plus bas du monde (à peine plus que 40%) (IEA, 2001). Deuxièmement, aussi bien pour les jeunes suisses de l'enquête IEA que pour la population adulte (Freitag, 2001, p. 106), en comparaison internationale, la confiance moyenne dans les institutions politiques est plus élevée que dans les autres démocraties. Cette combinaison entre faible participation aux élections et confiance subjective élevée envers les institutions politique constitue certainement une particularité helvétique dans le cadre des démocraties occidentales. Au-delà d'une interprétation politologique qui mettrait l'accent sur l'importance de la démocratie directe en Suisse, cette combinaison apparemment paradoxale d'aspects questionne les logiques et les parcours de la transmission inter-générationnelle, au moins sur le plan de la «culture politique», à une époque où l'opinion publique apparaît préoccupée par la méfiance, supposée croissante, des nouvelles générations face à la politique. Bien qu'on ne puisse pas se limiter à ces exemples, ces constats pourraient fournir des éléments de réflexion utile, en liaison avec un renouvellement des politiques de l'éducation, à une étude de la socialisation politique des jeunes, domaine malheureusement peu développé en Suisse. Si l'on conçoit la formation à la citoyenneté comme un processus d'interaction complexe entre les (futurs) citoyen-ne-s et une pluralité d'agents de socialisation, restent à définir le rôle et les marges de manœuvre de ces agents – notamment l'école, mais aussi la famille et les médias – en relation avec les effets d'âge, de génération et de période qui influent sur les attitudes et les comportements face au politique (cf. Galland, 2001; Muxel, 2001).

Les résultats de l'enquête internationale comparée IEA suggèrent donc des pistes tout à fait intéressantes pour une étude, «contextualisée» et interdisciplinaire, de la jeunesse helvétique.

Références bibliographiques

- Freitag, M. (2001). Das soziale Kapital der Schweiz: vergleichende Einschätzungen zu Aspekten des Vertrauens und der sozialen Einbindung, *Revue suisse de Science politique*, 7,(4), 87-117.
- Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris: Presses de Science po.
- Reichenbach, R. (1998a). Abandoning the myth of exceptionality – On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo J.A. (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (S. 557-581). Published by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, in cooperation with Eburon Press.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo J. (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam & Washington, D.C.: IEA and National Council for Social Studies.
- Torney-Purta, J. et al. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Diskussion discussion / discussione

**Internationale Vergleiche als Inspirations-
quelle – nicht als Selbstzweck**

Michael Meyrat

Fritz Oser und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werfen seit Jahren Fragen zur politischen Bildung Jugendlicher auf – Schweiz bezogene und international vergleichende. Die in Freiburg weit vorangetriebene Lern-, Lehr-, Fehler-, Bildungs- – kurz Befähigungsforschung und -beratung brachte im Jahr 2000 das von Oser und Roland Reichenbach verfasste Buch¹ zur Situation der politischen Bildung in der Schweiz hervor. Das Fazit fiel damals «sehr ernüchternd» aus: Gefässe – beispielsweise der Geschichtsunterricht –, in denen politische Bildung Eingang in die Lehrpläne findet, seien in den letzten Jahren zugunsten anderer Fächer eingeengt worden. Politische Bildung verschwinde an manchen Orten gänzlich aus dem Curriculum oder werde trotz Positionierung in den Lehrplänen nicht umgesetzt. Auch die vereinzelt verfolgte Strategie eines Mainstreaming politischer Bildung schlage in der Regel fehl. Dies seien sowohl Ursache als auch Symptom der vernachlässigbaren Bedeutung politischer Bildung in der politischen Prioritätenliste wie auch im schulischen Alltag.

Der von Oser nun vorgelegte Aufsatz, welcher auf dem schweizerischen Beitrag zu einer international vergleichenden Studie zur politischen Bildung Jugendlicher basiert, verstärkt die damaligen Feststellungen: Politische Bildung ist nicht prioritäre bildungspolitische Forderung und auch nicht handlungsleitende Maxime in der Umsetzung bildungspolitischer Massnahmen, weder programmatisch noch prozessual. Oser zeigt sich nicht sonderlich überrascht von diesen Befunden und appelliert denn auch erneut an die Politik, entsprechende Zielsetzungen zu formulieren und Umsetzungsentscheide zu fällen.

Die Bestätigung der «ernüchternden Bilanz» durch den Vergleich mit Daten von Befragungen in anderen Ländern wird von Oser selbst in zwiespältiger Weise vorgebracht: Einerseits sieht er frühere Befunde zum Zustand politischer Bildung in den Schweizer Kantonen durch die ausbleibenden Medaillenränge anlässlich der «Olympiade» bestätigt. Andererseits spricht Oser die problematischen Seiten quantitativ vergleichender Vorgehensweisen an und sieht nicht zuletzt im Umstand, dass das Ausgangsniveau und die Rahmenbedingungen, welche die Situation der verschiedenen Befragten ausmachen, kaum adäquat

berücksichtigt werden können. Auch führen quantitativ vergleichende Ansätze zwangsläufig zu einer Vernachlässigung regionaler Eigenheiten.

Auf der anderen Seite ermöglicht erst der Vergleich die Bestätigung von Befunden, die aus Einzelfallanalysen gewonnen wurden. In der von Oser beschriebenen und kommentierten vergleichenden Studie werden frühere Befunde durch die Resultate der in der Schweiz befragten Jugendlichen bestätigt. Damit eröffnet sich theoretisch die Möglichkeit, Befunde von Einzelfallanalysen zu generalisieren und daraus abgeleitete Hypothesen in einer vergleichend angelegten Untersuchung zu testen. Die vergleichende Studie reiht sich deshalb unmittelbar in die Logik der schon früher gewählten Forschungshermeneutik ein.

Die problematische Seite der quantitativen Vergleichs wird von Oser wie oben angesprochen auf zwei Ebenen aufgeteilt: Einerseits die notwendigen Verallgemeinerungen, welche zu Unschärfen² führen, andererseits die Frage nach der Begründung der generierten Befunde. Oser diskutiert diesen Punkt einleitend und kommt zum Schluss, dass es sich bei der beschriebenen Studie «[...] um eine Art Olympiade [handelt], die nichts aussagt über das Mögliche, sondern nur vergleichend über das Bestehende.»³ Das jeweilige Ausgangsniveau bleibt unbekannt und unberücksichtigt.

An diesem Punkt wirft Oser eine grundlegende Frage auf, die weit über die Bildungsforschung hinaus die Sozialwissenschaften beschäftigt: Welchen Beitrag können quantitativ vergleichende Studien zur Erklärung von Befunden leisten? Welchen Erkenntnisgewinn ermöglichen Untersuchungen, deren abhängige Variable ein vergleichbarer Zustand ist? Diese Frage wird aus Sicht qualitativ arbeitender SozialwissenschaftlerInnen in einem neu erschienen Buch von Renate Mayntz⁴ kontrovers diskutiert. Dabei bleibt nicht einfach die Kritik an quantitativ-vergleichenden Ansätzen im Raum stehen. Vielmehr weist insbesondere Mayntz auf den Umstand hin, dass diese eine Inspirations-, Reflexions- und Ernüchterungsinstanz für qualitative Ansätze darstellen, die sich als überaus nutzbringend erweist.

Diese Fragen können hier nicht diskutiert werden und werden die Sozialwissenschaften noch längere Zeit beschäftigen. Hierzu nur soviel: Soll sozialwissenschaftliche Forschung relevant sein und den politischen EntscheidungsträgerInnen Grundlagen bieten, sind qualitativ ansetzende Versuche, makrosoziale Phänomene zu erklären, zwingend vorzunehmen. Gleichzeitig ermöglichen quantitativ vergleichende Untersuchungen die Überprüfung der qualitativ hergeleiteten Hypothesen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass der bewusste Umgang mit den Stärken und Schwächen unterschiedlicher Forschungsansätze ein wichtiges Element einer Weiterentwicklung von Bildungsforschung darstellt.

Die von Oser vorgebrachte Forderung, dass die politischen EntscheidungsträgerInnen aufgrund reichlich vorhandener wissenschaftlicher Erkenntnisse zur politischen Bildung nun endlich Entscheide fällen sollen, wird geteilt. Aus politikwissenschaftlicher Sicht muss hier aber die Frage aufgeworfen werden, welche

Ziele die BildungsforschungsexponentInnen selber anvisieren und welchen EntscheidungsträgerInnen sie diese Zielsetzungen schmackhaft machen wollen.

Anmerkungen

- 1 Prof. Dr. Fritz Oser und Dr. Roland Reichenbach (2000), Politische Bildung in der Schweiz, hrsg. v. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern: EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte»
- 2 Oser diskutiert dies im Aufsatz auf S. 7 anhand des Bsp. der Identifikation mit der Nation, welche in der Befragung dahingehend behandelt wurde, dass der Nationalstaat als Bezugsgrösse gewählt wurde. Dass die in der Schweiz befragten Jugendlichen sich möglicherweise eher mit dem Kanton identifizieren, wurde in der vergleichenden Studie nicht mitberücksichtigt.
- 3 Oser (2002), S. 2–3
- 4 Renate Mayntz (2002) (Hg.), Akteure – Mechanismen – Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen, Campus: Frankfurt/M.

Diskussion discussion / discussione

René Longet

La réflexion qui est menée dans la présente publication part du présupposé, que je partage, que l'éducation et la citoyenneté sont des champs d'action généralement admis comme des enjeux importants pour une société. Une telle affirmation doit être soulignée et explicitée, car ce n'est pas en la sous-entendant qu'on peut lui donner la force nécessaire. Elle comporte notamment tout un ensemble de valeurs qui, s'il échappe à notre conscience critique, soit parce que trop implicite, soit parce que non affirmé, peut s'estomper, ou alors amener des sournoises remises en question.

Fondements théoriques de l'éducation à la citoyenneté

Il me semble dès lors important de souligner, en préalable, dans quelle vision de l'homme et de la société nous nous situons en invoquant des notions comme éducation et citoyenneté. A savoir dans un champ de valeurs qui s'articule autour de l'acquis minimum suivant: une société reconnaissant l'individu comme fin, dans ses liens, une vision de l'homme comme être à la fois individuel et social, à qui incombent des droits et des devoirs à assumer. Que des droits, ou que des devoirs; que le volet individualiste ou que le volet communautaire, et nous nous trouvons hors du champ des équilibres que nous voulons. Et il nous faut être conscients que pour beaucoup cet équilibre n'est pas au coeur de leur vision sociale, soit par omission (oubli de ce qu'est une société) ou commission (volonté de privilégier les droits, ou les devoirs, l'individualisme, ou le collectivisme politique, religieux, ethnique, clanique, etc.).

C'est de cette vision du monde qu'émane une ambition de vivre la société comme un tissu de droits et de devoirs, comme un processus où on ne doit être ni victime des autres, ni indifférent aux efforts et au sort d'autrui. Dès lors l'effort de l'éducation doit être d'assurer un minimum de compétence citoyenne. Cette compétence, c'est la conscience d'être dans des réseaux qui ensemble tis-

sent la toile sociale, c'est donc bien une échelle de valeurs pratiquée et intériorisée, appuyée sur des pôles tels que:

- liberté et responsabilité;
- aujourd'hui et demain;
- moi et les autres: mon influence sur le réel, une société équitable;
- la société comme champ d'action que je comprends comme tel, où je cherche à assumer mon rôle, ni parasite, ni résigné, ni indifférent, mais citoyen. Citoyen voulant dire partenaire, partie prenante, élément d'un ensemble plus vaste, de la Cité. Qui en retour n'est faite que de ses citoyens.

Les valeurs sous-jacentes à cette vision sont celles que l'on retrouve dans les documents de base internationalement acquis; il n'y a donc aucune place, en termes juridiques et non politiques bien sûr, pour nier leur validité universelle. Ce sont les valeurs de la Déclaration universelle des droits humains, y compris les droits économiques et sociaux. Ce sont les engagements liés à la gouvernance (impartialité, efficacité, subsidiarité de l'Etat), et de manière plus générale au développement durable qui postulent d'orienter notre gestion des ressources autour des besoins des plus démunis (lutte contre la pauvreté et les inégales chances de vie), et de la préservation des moyens de vie pour les générations à venir. C'est quitter une vision exclusivement matérialiste, et de consommation immédiate des ressources naturelles, pour aller vers une gestion prudente et une priorité aux ressources renouvelables. On trouve à nouveau la notion d'équité et de responsabilité derrière ces enjeux.

Une éducation citoyenne doit faire comprendre que dans chaque compétence technique, dans chaque savoir-faire professionnel il y a une responsabilité de se situer autour d'enjeux centraux que sont l'équilibre et l'équité, qui doivent faire partie d'une bonne pratique professionnelle; autrement dit, la technique et le savoir-faire professionnel se situent dans un champ d'éthique sociale et pas plus que l'efficacité économique ne donnent l'équilibre et l'équité sans effort supplémentaire d'orientation. Cette boussole éthique est certainement au coeur de l'éducation citoyenne.

Orientations de la mise en oeuvre

Une éducation allant dans le sens de la démocratie, des droits humains et d'un développement durable signifie, dans la pratique:

- a) une base factuelle,
- b) une base comportementale.

Les deux axes posent des questions de méthode. La vieille querelle des pédagogues, opposant une didactique de l'apprentissage factuel à une didactique d'une méthodologie d'apprentissage continue, se repose. Autrement dit, faut-il définir un fondamentum de connaissances indispensables, à prodiguer et à maîtriser, ou plutôt s'orienter vers une capacité d'apprentissage continu (apprendre

à apprendre); il est certain qu'il faudra les deux, mais les dosages se discutent. Une chose est sûre, c'est que le *fundamentum* ne doit pas constituer une «couche» de plus, une matière supplémentaire mais une sorte de résultante, voire de fil rouge, du moins de responsabilité partagée entre les diverses matières.

En l'occurrence, il faut en préalable définir le *fundamentum*. Pour constituer le citoyen du 21^e siècle, une orientation géographique, historique et philosophique essentielle est importante: connaître les grands axes du parcours de l'homme sur Terre, les grandes philosophies notamment politiques, les diverses civilisations (l'eurocentrisme est ici fatal), les grandes religions. Il faut y ajouter les connaissances de base en matière de cycles de la nature: comment se forment les ressources, comment fonctionne un sol, ce qu'est le cycle de l'eau, du carbone, etc. et ceci en reliant pratiques économiques et réalités écologiques. Enfin, on travaillera les processus sociaux: enjeux décisionnels, institutions, droits et devoirs dans une société.

Ces fondamentaux une fois définis, il faut veiller à ce que à travers tout cursus de formation ils soient judicieusement répartis.

Reste un autre aspect, celui du comportement citoyen. Savoir ne signifie pas nécessairement appliquer.

Un apprentissage aux processus sociaux démocratiques ne peut se faire que par sa pratique:

- pratique de la multiculturalité, à travers l'alimentation, la musique, le respect réciproque, etc.;
- pratique de la discussion, de l'argumentation, de la véracité et de la cohérence des arguments;
- pratique de l'action citoyenne, en assumant des enjeux, des causes, qui peuvent être des actions liées aux conditions de travail, d'environnement, de voisinage comme aussi l'engagement pour une cause plus vaste, l'adoption d'un prisonnier politique, la participation à une campagne d'efficacité énergétique ou d'assainissement local, etc.;
- pratique de la recherche d'information;
- acquisition d'une attitude de respect pour l'engagement éthique et assumé, d'une culture de débat et d'une attitude à la fois exigeante et compréhensive pour le phénomène et la sphère politiques.

Il est temps que les responsables de *l'éducation formelle* entrent dans une discussion concrète pour donner à ces axes structurants la place qu'ils doivent avoir, et pour les sortir de la marginalité actuelle. Pour ce qui concerne la Suisse, on se réjouira de la mesure no 5 de la stratégie 2002 du Développement durable du Conseil fédéral: *Sensibilisation de la population à travers la formation par la création d'une plate-forme Cantons-Confédération analysant, coordonnant et amplifiant l'offre en formation initiale et continue en matière de développement durable*. Il appartient maintenant aux divers organes en charge de ces sujets d'agender avec une certaine urgence ces thèmes.

Reste *l'éducation informelle*: l'ensemble des messages, à but éducatif ou non, que nous recevons au quotidien. Musées, conférences, livres, mais aussi médias et pub. On y voit tout et son contraire, et pour les jeunes en particulier le côté incohérent, contradictoire, des messages que leur envoie le monde des adultes est très destructurant. C'est que le bras de fer entre forces d'équilibre et d'équité et forces de destruction se joue aussi au plan des messages. La publicité en est le reflet, le reflet du monde, d'un monde incohérent et largement irresponsable. Et les médias n'ont de vision didactique que par rapport à leur propre autonomie. Un meilleur usage des fantastiques moyens didactiques des médias, notamment visuels, est un des enjeux essentiels de la réussite d'une capacité citoyenne. Mais cela échappe largement au champ de la démocratie pour entrer dans celui d'une économe non maîtrisée. C'est là que l'on s'aperçoit que nous en sommes réduits à devoir corriger le cap d'une société sans disposer de tous les leviers pour le faire!