

The background of the cover is a soft-focus photograph of numerous paper cutouts of human figures. The figures are interconnected, holding hands in a circular or chain-like arrangement. The color palette is monochromatic, consisting of various shades of light blue and white. The lighting is bright and even, creating a clean, modern aesthetic. The figures in the foreground are sharper than those in the background, which fade into a light blue haze.

Christophe Straub

Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern

Eine rekonstruktive Studie
zum politischen Lernen in der Schule

WAXMANN

Christophe Straub

Bürger und Citoyen
in deutschen und französischen
Schulbüchern

Eine rekonstruktive Studie
zum politischen Lernen in der Schule



Waxmann 2018
Münster • New York

D 77

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 651

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3844-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8844-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Matthias Grunert, Münster

Umschlagabbildung: © Frog 974 – Fotolia.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
1.1 Forschungsfrage und Themeneingrenzung: Methodische Anmerkungen	9
1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit	11
2 <i>Éducation civique</i> in Frankreich und Politikunterricht in Deutschland	14
2.1 Von der <i>Instruction</i> zur <i>Éducation civique</i> – ein langer Weg	14
2.2 <i>Einseignement moral et civique</i> – Politischer Schulunterricht in seiner aktuellen Form	17
2.3 Politische Bildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg	20
3 Theoretische Rahmung und begriffliche Bestimmung: »Bürger« und »Citoyen«	27
3.1 Schule als Ort sozialer und politischer Sozialisation	27
3.2 Formen und Konzeptionen politischer Zugehörigkeit	28
3.2.1 Staatsangehörigkeit und Staatsbürgerschaft	28
3.2.2 »Bürger« und »Citoyen« – Zur begrifflichen Differenzierung zweier politischer Konzeptionen	46
3.3 Bürgersein und Bürgerleitbilder in der deutschen fachdidaktischen Diskussion	62
4 Das Schulbuch als Gegenstand der Forschung und Medium des Politikunterrichts	72
4.1 Schulbücher beforschen – Zugänge, Geschichte, Institutionalisierung und Fachbezug	72
4.2 Allgemeine Charakteristika des Schulbuchs als Medium für Schule und Unterricht	83
4.3 Das Politische darstellen – Schulbücher für schulische politische Bildung und <i>Éducation civique</i>	87
4.4 Von der Erarbeitung und Gestaltung zur Zulassung von Schulbüchern in Frankreich und Deutschland	90
5 Methodische und methodologische Grundlagen der Untersuchung	94
5.1 Anlage der Studie und Auswahl der Materialien	94
5.2 Zur Rolle von Bildern und Fotos in schulischen Bildungsmedien	99
5.3 Herausforderungen und Problemlagen qualitativer Forschung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten	103
5.4 Zwei qualitativ-rekonstruktive Auswertungsmethoden zur Bild- und Textinterpretation	108
5.4.1 Die seriell-ikonografische Fotoanalyse – Methodologische Grundlagen und methodisch geleitetes Vorgehen	108
5.4.2 Die Objektive Hermeneutik – Methodologische Grundlagen und methodisch geleitetes Vorgehen	112

6	Fallrekonstruktionen im französisch-deutschen Vergleich zum Themenfeld Staatsangehörigkeit	116
6.1	Curriculare Verankerung	117
6.2	<i>La nationalité française</i> – Was es heißt, französische/r Bürger/in zu sein	117
6.2.1	<i>La protection de la France</i> – Der besondere Schutz Frankreichs	117
6.2.2	<i>Décrie cette photo</i> : Der Präsident und die Journalistin	132
6.2.3	<i>Quelles devoirs ont-elles?</i> – Von der Verantwortung, Französin/Franzose zu sein	138
6.3	<i>Zusammenwirken der Verfassungsorgane</i> – Wie man Deutsche/r wird	146
6.3.1	<i>Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts</i> – Wer ist eigentlich deutsch?	146
6.3.2	<i>Voraussetzung ist ...</i> – Von den Hürden der Gesetzesreform	162
6.3.3	<i>Worin siehst du das Besondere?</i> – Die deutsche Staatsangehörigkeit öffnet sich	168
7	Fallrekonstruktionen im französisch-deutschen Vergleich zum Themenfeld politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen	175
7.1	Curriculare Verankerung	177
7.2	<i>Le conseil municipal des enfants</i> – Der Ernst des Lebens beginnt	178
7.2.1	<i>En 1979 ...</i> – Eine Institution etabliert sich	178
7.2.2	<i>C'est l'occasion d'apprendre la démocratie</i> – Der »als ob« Citoyen	188
7.2.3	<i>Dans ta commune ...</i> – Vom Bekenntnis, sich vor Ort zu engagieren	196
7.3	<i>Demokratie in der Gemeinde</i> – Politische Partizipation aus Spaß an der Sache?	200
7.3.1	<i>In vielen Städten und Gemeinden ...</i> – Jugendpartizipation vor Ort	200
7.3.2	<i>Jeder sieht, dass wir was ändern in Neuwied</i> – von der (Selbst-) Darstellung politischen Engagements	213
7.3.3	<i>Erkunde im Internet ...</i> – Mitmachen als Leitmotiv	221
8	Kontrastierung der Fallstrukturhypothesen und Diskussion der Ergebnisse	227
8.1	Zusammenfassung der Fallstrukturhypothesen und Kontrastierung	227
8.2	Typenbildung und Rückbindung der Ergebnisse an den theoretischen Diskurs	235
9	Schlussbemerkungen	239
	Literaturverzeichnis	242
	Abbildungsverzeichnis	258
	Anhang	260

Vorwort

Die vorliegende Untersuchung war Gegenstand langjähriger Forschungsarbeit und wäre ohne die Unterstützung verschiedener Personen und Institutionen so nicht möglich gewesen. Bei all jenen möchte ich mich herzlich bedanken. Hierzu zählt zuvorderst die Betreuerin meiner Dissertation, Prof. Dr. Carla Schelle, die mich all die Jahre geduldig bei der Entstehung dieser Arbeit begleitet und unterstützt hat. Mein Dank geht ferner an die beiden weiteren Referenten, Prof. Dr. Marius Harring sowie Prof. Dr. Heiner Ullrich, für ihre Bereitschaft, zum Gelingen dieser Dissertation beizutragen.

Eine große Hilfe bei der Entstehung der Interpretationen stellten ferner verschiedene Kolloquien und Forschungswerkstätten dar. Zu erwähnen ist hier insbesondere die in regelmäßigen Abständen stattfindende, zumeist multinational besetzte Forschungswerkstatt *Interpretative Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in Frankreich und Senegal* unter der Leitung von Prof. Dr. Carla Schelle, aber auch das Kolloquium der AG Schulforschung/Schulpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz sowie die Treffen des *Arbeitskreises Fachunterrichtsforschung Politik* (AFP) innerhalb der *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE). Eine besondere Rolle nahm zudem das *Deutsch-französische Doktorandenkolleg Mainz-Dijon* (DFDK) ein, das Auslandsaufenthalte in Frankreich fördert und regelmäßig Promovierende beider Länder etwa in gemeinsamen Workshops zusammenführt, was einen veritablen wissenschaftlichen Austausch ermöglicht. Allen Beteiligten gebührt mein herzlicher Dank. Zuletzt möchte ich auch meinen Freundinnen und Freunden sowie meinen Eltern und meiner Frau für ihre emotionale Unterstützung danken.

1 Einleitung

1.1 Forschungsfrage und Themeneingrenzung: Methodische Anmerkungen

Diese Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, das Bild der Bürgerin/des Bürgers bzw. des *citoyen*, wie es in Frankreich üblicherweise heißt, in deutschen und französischen Schulbüchern für den Politikunterricht mittels qualitativer Methoden zu rekonstruieren. Das hauptsächliche Erkenntnisinteresse liegt darin, zu sehen, welche Vorstellungen von Bürgersein sich in verschiedenen Schulbuchmaterialien konstituieren und wie und als was Schülerinnen und Schüler hierdurch adressiert werden. Weiterhin soll erörtert werden, ob sich kulturspezifische Zugänge erkennen lassen und inwiefern sich die rekonstruierten Bürgerbilder mit den in diesen Ländern in Fachwissenschaft und -didaktik diskutierten Konzepten decken.

Schulbücher sind trotz aller medialen Entwicklungen und Neuerungen noch immer nicht aus Schule und Unterricht wegzudenken und stellen weiter ein, wenn nicht sogar das zentrale Medium für Lehren und Lernen dar. Dabei erfüllen sie für jeweils unterschiedliche Benutzergruppen – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern und andere – eine ganze Reihe verschiedener Funktionen, als deren zentralste wohl die fachlich korrekte und den Curricula entsprechende Aufbereitung des Lehrstoffs gelten kann (vgl. Wiater 2003a, 14). Als kulturelle Dokumente sind sie jedoch gleichermaßen auch *politische* Bücher, denn sie stellen das in der Gesellschaft verankerte und durch die Politik legitimierte Wissen in einer spezifischen Art und Weise dar und konstruieren somit ein bestimmtes, selektives Bild der politischen und sozialen Welt (vgl. Langner 2010, 434ff.). Diese Erkenntnis dürfte insbesondere auf Schulbücher des Fachs Politik zutreffen, denn gerade in dieser Disziplin sollte es darum gehen, ein differenziertes Bild der Wirklichkeit zu zeichnen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine eigene, unvoreingenommene Sichtweise auf die Dinge zu entwickeln. Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass augenscheinlich eine Verbindung zwischen den Schulbuchinhalten und den Gesellschaften bzw. den politischen Systemen, in denen sie entstanden sind und Verwendung finden, zu existieren scheint. Mialaret (1991, 491) geht etwa davon aus, dass »sur le plan des idéologies, il est difficile – sinon impossible – de trouver un pays dont les manuels ne reflètent pas l'idéologie dominante« und betont somit einen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen der politischen Gestaltung eines Landes – er nennt es die *dominierende Ideologie* – sowie den Schulbüchern. Dieser Gedanke, der hauptsächlich auf theoretischen Überlegungen und weniger auf empirischen Studienergebnissen basiert, liefert gewissermaßen den Auftakt der folgenden Untersuchung, die sich der Frage widmet, ob sich jene These im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung von Schulbüchern aufrechterhalten lässt. Von Interesse dürfte dabei auch sein, dass mit Frankreich und Deutschland

zwei Länder gewählt wurden, die sich historisch unterschiedlich herausgebildet haben und sich daher in vielen Aspekten des Gesellschaftlichen und Politischen unterscheiden.

Dabei kommt der Frage nach dem Bild der Bürgerin/des Bürger bzw. des *citoyen* als dem zentralen Moment der Ausgestaltung nationaler Zugehörigkeit eine maßgebliche Rolle zu, die aufgrund steigender Migrationsbewegungen eine zunehmende Relevanz gewinnt. Basierend auf der Idee, dass Schule ein Ort der Begegnung für unterschiedliche Milieus, soziale Klassen und Ethnien ist und ihre Aufgabe darin besteht, junge Menschen in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Wiater 2012, 155), dürfte es interessant sein zu sehen, ob sich die höchst differierenden Konzepte des Bürgers und des *citoyen* auch innerhalb der Schulbücher in dieser Form niederschlagen. Letztlich soll überprüft werden, ob die zuvor suggerierte Eindeutigkeit in Form eines »typisch französischen« oder »typisch deutschen« Zugangs, der auf den jeweiligen normativen Ausgestaltungen basiert, so gehalten werden kann.

Mit Frankreich und Deutschland werden zwei europäische Nachbarländer verglichen, die in etlichen kulturellen, politischen und sozialen Themenfeldern eng zusammenarbeiten und deren Bevölkerungen nach zwei zermürbenden Weltkriegen in Freundschaft zusammengefunden haben, die sich allerdings in vielerlei Hinsicht – politisch, kulturell und sozial – unterscheiden. Diese Verschiedenheiten spiegeln sich auch im Bildungssystem. So zeigen sich allgemein in Schule und Unterricht zwischen Frankreich und Deutschland Unterschiede (vgl. Meister 2010, 11ff.), vor allem jedoch bezüglich des Politikunterrichts (vgl. u.a. Schelle 2009, 63ff.; Zettelmeier 2007, 222), was unter anderem mit der historischen Entwicklung beider Staaten zu tun hat. Während in Frankreich das Erbe der Französischen Revolution immer noch eine Referenzgröße darstellt, ist in Deutschland insbesondere die schulische politische Bildung von den Erfahrungen des Nationalsozialismus geprägt (vgl. Audigier 1999, 11f.; Sander 2014b, 53).

Was den Forschungsstand betrifft, ist zu konstatieren, dass in den letzten Jahren vermehrt qualitative, binational vergleichende Arbeiten zu Frankreich und Deutschland im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich entstanden sind (vgl. u.a. Knipping 2003; Früchtenicht 2016; Meister 2010; Nonnenmacher 2008; Rauch/Schelle 2017; Schelle/Straub 2016), die im Ergebnis nahelegen, dass kulturspezifische Zugangsformen bezüglich verschiedener Handlungspraktiken zu existieren scheinen, auch wenn sich jeweils bei genauerem Hinsehen differenziertere Betrachtungen ergeben. Verengt man das Feld auf Schulbücher, insbesondere auf solche für das Fach Politik, dann ergibt sich ein anderes Bild. Hier finden sich selbst nach ausführlichen Recherchen kaum vergleichende Untersuchungen zu beiden Ländern, und auch das Thema Bürger bzw. *citoyen* scheint kein prominentes zu sein, weder in Frankreich noch in Deutschland. Gleiches gilt für die länderübergreifende Forschung, also etwa aus Deutschland mit Blick auf französische Schulbücher und vice versa. Mit Ausnahme einer größeren Studie von Schmidt (2011), einer Untersuchung von Weißeno (2012) und kleinerer, an der Universität Mainz entstandener Arbeiten des Autors (vgl. Straub, C. 2013, 2015, 2016, 2017) scheint demnach keine Forschung zu existieren, die Schulbücher aus einer deutsch-französischen Perspektive in den Blick nimmt. Schmidt (2011)

geht im Rahmen seiner Dissertation der Frage nach, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der politischen Kultur und der schulischen politischen Bildung eines Landes besteht. Seine Arbeit, die sich qualitativer und quantitativer Methoden bedient, untersucht die Darstellung gesellschaftlicher Institutionen in vier französischen und sechs deutschen Politikschulbüchern für die Sekundarstufe I sowie in kleineren Unterrichtssequenzen und Abschlussarbeiten und kommt zu dem Ergebnis, dass »davon ausgegangen werden [kann], dass Schulbücher und der damit betriebene Unterricht eine Ausdrucksplattform der politischen Kultur eines Landes sind« (ebd., 185). Während in deutschen Schulbüchern Institutionen vermehrt durch ihre Funktion dargestellt würden, herrsche in den französischen eine stark nationale Komponente vor, die sich durch etliche Verweise auf republikanische Symbole widerspiegele (vgl. ebd., 185ff.). Weißeno (2012) analysiert zwei französische Bücher der Sekundarstufe I in Bezug auf ihre Kompetenzdimensionen und konnte rekonstruieren, dass es darin hauptsächlich – und stärker als in Deutschland üblich – um Wissensvermittlung gehe (vgl. ebd., 197). Insgesamt scheinen diese beiden Studien die These einer kulturspezifischen, durch die politische bzw. fachdidaktische Debatte bedingten Zugangsweise auch für Schulbücher zu bestätigen.

Allerdings ist anzumerken, dass keine dieser Studien auf wirklich methodengeleiteten Fallanalysen beruht. An dieser Stelle dürfte es nun interessant sein zu sehen, ob sich jene an der Oberfläche gewonnen Erkenntnisse auch in »Tiefenanalysen« an nur wenigen Dokumenten bestätigen, die im Rahmen dieser Arbeit mithilfe der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005) bzw. der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) erschlossen werden, oder ob sich nicht doch ein differenzierteres Bild ergibt, als suggeriert wird. Als Datengrundlage fungieren entsprechend dem methodischen Setting vier Materialien, die aus einer Kombination aus Texten, Abbildungen jeglicher Art sowie Arbeitsaufgaben bestehen. Damit setzt diese Arbeit die Tradition der hermeneutisch-rekonstruktiven, international vergleichenden Forschungsarbeiten an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz fort, auch wenn mit dieser Promotion erstmals eine Studie entstanden ist, die nicht auf Unterrichtstranskriptionen basiert, sondern auf frei verkäuflichen Schulbüchern.

1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit

Nach dieser Einleitung werden in *Kapitel 2* zunächst zentrale Kontextinformationen zum schulischen politischen Unterricht in Frankreich und Deutschland dargelegt. Hierbei wird einerseits auf die geschichtliche Entwicklung eingegangen, ohne die der heutige Stand in beiden Ländern nicht nachzuvollziehen wäre, andererseits werden auch die für die Schulbuchanalyse relevanten Curricula unter der Erwähnung von Differenzen und Gemeinsamkeiten vorgestellt.

Die theoretischen und normativen Grundlagen des Bürger- und Citoyenbegriffs sowie dessen Relevanz für Schule und Unterricht kommen in *Kapitel 3* zur Sprache. Dabei wird auf deren etymologische Herkunft und historische Entwicklung eingegangen und es werden die mit ihnen einhergehenden Konzepte staatlicher Zugehörigkeit in Form

der Staatsangehörigkeit, der Staatsbürgerschaft sowie der *citoyenneté* vorgestellt. Ferner wird die in weiten Teilen der Fachdidaktik geführte Diskussion nachgezeichnet, ob es im Rahmen von schulischem Politikunterricht ein festgelegtes Bild einer Bürgerin/eines Bürgers oder eines *citoyen* geben sollte, und es werden mögliche Leitbilder präsentiert.

Kapitel 4 führt in die Thematik der Schulbücher ein. Nach der Präsentation allgemeiner Charakteristika folgt eine Spezifizierung für das Fach Politik. Anschließend werden relevante Studien zu Politikschulbüchern in Frankreich und Deutschland vorgestellt. Ferner werden die unterschiedlichen Produktions- und Zulassungskontexte von Schulbüchern in beiden Ländern angesprochen, die ihrerseits Auswirkungen auf Inhalte und Verwendung haben.

Methodologische und methodische Gesichtspunkte werden in *Kapitel 5* diskutiert. Neben einer Begründung der Materialauswahl – sowohl der Schulbücher als auch der in ihnen enthaltenen Dokumente – und ersten Zugängen zum Feld sowie der Einführung in die qualitativen Auswertungsmethoden geht es hier insbesondere um Fragen des interkulturellen Vergleichs und der damit einhergehenden methodologischen Herausforderungen. Auch das Verhältnis von Bildern und Texten, das sich aufgrund der vielen Abbildungen in den Schulbüchern für diese Untersuchung als relevant erwiesen hat, kommt dabei zur Sprache.

Kapitel 6 und 7 bilden das Herzstück der vorliegenden Studie: die Fallrekonstruktionen. Diese setzen im Rahmen einer rekonstruktiven Arbeit verhältnismäßig spät ein. Die Arbeit folgt damit einer eigenen Logik, die einerseits der konkreten Herangehensweise und dem Entstehungsprozess geschuldet ist. Andererseits soll mit der fachlichen und fachdidaktischen Einlassung das Verständnis insbesondere der französischen Rekonstruktionen erleichtert bzw. erst ermöglicht werden. *Kapitel 6* beginnt mit zwei Interpretationen zum Themenblock Staatsangehörigkeit. Zuerst erfolgt eine kurze curriculare Einordnung der Thematik, bevor beide Dokumente nacheinander – das französische zuerst – sukzessive rekonstruktiv erschlossen werden. Um die Interpretation lebhaft, aber auch nachvollziehbar zu gestalten, wird das Dokument nicht als Ganzes eingeblendet, sondern dem Interpretationsprozess entsprechend in kleinen Sequenzen. In *Kapitel 7*, in dem zwei Fallrekonstruktionen zum Themenfeld politische Partizipation vorgestellt werden, wird gleich verfahren.

In *Kapitel 8* werden die aus den Fallrekonstruktionen gewonnenen Fallstrukturen noch einmal pointiert herausgearbeitet und im Anschluss miteinander kontrastiert. Gleichermaßen erfolgt eine Typenbildung sowie eine kritische Kommentierung der Ergebnisse bezogen auf die innerhalb der deutschen Fachdidaktik diskutierten Bürgerleitbilder. Dabei wird sichtbar, ob sich die These einer kulturspezifischen Struktur bewahrheitet, oder ob sich nicht auch universelle Muster rekonstruieren ließen.

Kapitel 9 fasst die Ergebnisse knapp zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche Folgeforschungen.

Zuletzt noch einige gestalterische und sprachliche Anmerkungen: Um einen guten Lesefluss zu garantieren, hat sich der Autor dazu entschlossen, französische Zitate der Sekundärliteratur nicht zu übersetzen. Diese sind in der Regel kurz und dürften das Ver-

ständnis der Argumentation selbst bei Nichtverstehen des Zitats kaum signifikant einschränken. Dagegen würde eine zusätzliche Übersetzung zu etlichen Fußnoten oder Einschüben in Klammern führen, was die Arbeit insgesamt unübersichtlich gestalten würde. Einzig die französischen Dokumente, die für die Rekonstruktionen herangezogen werden, sind übersetzt, da es hier auf ein genaues Verstehen ankommt, um dem Interpretationsprozess folgen zu können. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Übersetzungen pragmatisch und so nah wie möglich am Text erfolgen, was zur Konsequenz hat, dass sich nicht immer weibliche Formen wiederfinden. Das Französische kennt einerseits bei manchen Wörtern nur eine Form, z.B. *un/une élève*, andererseits ist die geschlechtersensible Sprech- und Schreibweise im Französischen bei weitem nicht so verbreitet wie im Deutschen. Schließlich sei darauf hingewiesen, dass französische Fachbegriffe im Text kursiv stehen.

2 *Éducation civique* in Frankreich und Politikunterricht in Deutschland

2.1 Von der *Instruction* zur *Éducation civique* – ein langer Weg

Ist im Kontext des französischen Bildungssystems die Rede von *Éducation civique*, also von politischer Bildung bzw. politischer Erziehung, so muss grundlegend zwischen dem eigentlichen Fachunterricht »Politik« und einem fächerübergreifendem Leitprinzip unterschieden werden, das sehr viel breiter und umfassender angelegt ist und zum Ziel hat, Schülerinnen und Schüler in die – gesellschaftliche, politische und soziale – Gemeinschaft zu integrieren und sie auf ihr zukünftiges Leben als *citoyen* vorzubereiten (vgl. Audigier 1999, 6). Neben dem Fachunterricht, der – wie noch zu sehen sein wird – schwierige Phasen bis zu seiner endgültigen Etablierung durchleben musste, zählen hierzu sämtliche Schulfächer, insbesondere Geschichte und Geografie, aber auch Aktivitäten, die das Schulleben betreffen, sowie solche, die außerhalb der Schule stattfinden (vgl. Audigier 1999, 36f.; Vial/Mougnotte 1992, 111ff.). In den folgenden Ausführungen wird versucht, beiden Aspekten – dem Fachunterricht sowie dem fächerübergreifenden Prinzip – gerecht zu werden, wobei der Schwerpunkt aufgrund der Schulbuchanalysen auf den Fachunterricht gelegt wird. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die verwendeten Begrifflichkeiten. Die folgenden Ausführungen schließen sich dem Gros der französischen Fachliteratur an, die mit *Éducation civique* den reinen Fachunterricht, mit *Éducation à la citoyenneté* das fächerübergreifende Leitprinzip bezeichnen. Der ältere Begriff der *Instruction civique* oder *Instruction civique et morale* wird heutzutage für den aktuellen Fachunterricht nicht mehr verwendet (vgl. etwa Audigier 1999, 5; Desquesnes 2011, 7; Monetti 2005, 7).

Fächer, in denen Aspekte zu Gesellschaft, Staat und Religion thematisiert werden, haben im französischen Schulsystem eine lange Tradition, auch wenn curriculare Inhalte, Namen und Zuschnitte teils deutlich variierten und ein eigenständiger Politikunterricht erst verhältnismäßig spät einsetzte. Bereits im ausgehenden Mittelalter war die *civilité*, also das Erlernen von sozial erwünschten Verhaltensformen, fester Bestandteil des schulischen Curriculums, auch wenn damals noch religiöse Aspekte dominierten. Nach der Französischen Revolution 1789 rückten zunehmend – sieht man von Napoleons Herrschaft sowie der daran anschließenden Restauration ab – genuin politische Inhalte in den Vordergrund, insbesondere der *citoyen* mit seine Pflichten gegenüber Gesellschaft und Staat, denn die Republik als neue Regierungsform war auf kompetente Bürger angewiesen. All dies geschah allerdings nicht im Rahmen eines eigenständigen Fachs, sondern als fächerübergreifendes Prinzip, meist im Zusammenspiel mit Geschichte, Geografie sowie der französischen Sprache (vgl. Vial/Mougnotte 1992, 17ff.).

Für die heutige Form einer schulischen politischen Erziehung, die ein eigenständiges Unterrichtsfach beinhaltet, waren die Reformen des damaligen Bildungsministers Jules

Ferry aus den Jahren 1881/82 zentral.¹ Dieser führte den Fachunterricht der *Instruction civique* erstmals in der Grundschule ein, wo er von Anfang an einen hohen Stellenwert einnahm. Die wichtigsten Änderungen lagen darin, dass sich die frühere, stark von sozialen Normen und religiösen Werten geprägte, sogenannte *Instruction morale et religieuse* zu einer laizistischen *Instruction morale et civique* wandelte, in der die Schülerinnen und Schüler über ihre Rechte, insbesondere das unverstellte Wahlrecht, aber auch über ihre Pflichten als *citoyens* aufgeklärt wurden. Es ging darum, die Heranwachsenden in einem institutionellen Verständnis mit der Verfassung vertraut zu machen, gleichermaßen aber auch eine ideelle Identifikation mit der Republik zu erzeugen und die junge Generation somit in das politische System zu integrieren (vgl. Mougnotte 1991, 39f.). Das neue Fach »a pour fonction d'éclairer le citoyen sur la Constitution comme sur l'ensemble des institutions« (ebd., 53). Ferrys Name ist auch über die *Instruction morale et civique* hinaus von großer Bedeutung und steht in direktem Zusammenhang mit der laizistischen Schule, die beitragsfrei und somit in der Lage ist, alle Bevölkerungsschichten zu erreichen und in die Gesellschaft zu integrieren, was etwa aufgrund der Industrialisierung mit ihrer zunehmend ungleichen Vermögensverteilung innerhalb der Bevölkerung als nötig angesehen wurde (vgl. Raveaud 2006, 6f.).

Die Gründe für die Einführung eines expliziten Politikunterrichts, der sich von seinem religiös durchsetzten Vorgänger ablöste, waren vielschichtig, sind aber maßgeblich einerseits auf den zunehmenden Einfluss humanistischer und positivistischer Ideen zurückzuführen, andererseits auf die unkritische Haltung der katholischen Kirche unter der Herrschaft Napoleons, sodass deren Einfluss in der Schule zunehmend begrenzt werden sollte. Ferner spielte auch die Niederlage im deutsch-französischen Krieg 1870/71 eine Rolle, die zu einem zunehmenden, auch militaristisch geprägten Nationalgefühl führte, das durch einen expliziten Politikunterricht mit definiten Wissensständen untermauert werden sollte (vgl. Mougnotte 1991, 15ff.).² Dabei wurde seitens der Lehrerschaft im Lauf der Zeit immer wieder Kritik am Schulfach laut, insbesondere durch starke pazifistische und sozialistische Strömungen, die dem Fach einen indoktrinierenden Charakter unterstellten. Diese Auseinandersetzungen, die sich um die Rolle der Armee, das Verständnis eines »guten« *citoyen*, die Rolle von Gesellschaft und Staat sowie die konkrete pädagogische Ausgestaltung zwischen Bildung und Erziehung drehten sind sinnbildlich für die Konflikte, die das Fach noch lange beschäftigen sollten (vgl. Vial/Mougnotte 1992, 31f.).

Die Schrecken des Ersten und Zweiten Weltkrieges veränderten auch den politischen Unterricht in Frankreich. In den Zwischenkriegsjahren war eine philosophische Akzentuierung hin zu einer moralischen Bildung zu konstatieren, die eher humanistisch orientiert war und im weitesten Sinne präventiv gegen neue militärische Auseinandersetzungen wirken sollte. Unter dem Einfluss des Zweiten Weltkrieges kam es zu weiteren Veränderungen und der Politikunterricht entwickelte sich zunehmend zu seiner heutigen

1 Die langwierigen parlamentarischen Debatten sowie die Positionen der beteiligten Akteure können bei Mougnotte 1991, 35ff. nachgelesen werden.

2 Der starke militärische Einfluss auf die *Instruction civique* verlor durch die Dreyfus-Affäre 1894 hingegen zunehmend an Bedeutung (vgl. Vial/Mougnotte 1992, 30f.).

Form. So wurde dieser ab 1945 auch in der weiterführenden Schule, dem Collège, eingeführt – bisher bestand ein eigenständiger Unterricht nur in der Grundschule – und die bis dato dominierende, rein kognitive Vermittlung wurde zunehmend kritisch beäugt und mit aktivierenden, handlungsorientierten Impulsen versehen. Dabei standen politische Aspekte neben moralischen und Hauptziel des Unterrichts war es, Schülerinnen und Schüler einerseits auf das Leben in der Gesellschaft, andererseits auf ihre Rolle als *citoyen* vorzubereiten. Daneben wurde aufgrund der zunehmenden Internationalisierung des politischen und wirtschaftlichen Lebens vermehrt von nationalistischen Deutungen Abstand genommen (vgl. ebd., 33ff.).

Eine tiefgreifende Krise in der Entwicklung des französischen Politikunterrichts stellten die Ereignisse des Jahres 1968 und seine Folgen dar, die als Ausdruck einer immer kritischeren Haltung gegenüber dem Staat und seinen Institutionen zu deuten sind. Sie fanden ihrerseits ihren Niederschlag auch im Politikunterricht. So wurde der Schule allgemein, dem Politikunterricht im Besonderen eine zu große Loyalität zum Staat vorgeworfen und die Forderung erhoben, im Unterricht vermehrt auch aktuelle Ereignisse diskursiv und ergebnisoffen zu behandeln. Diese aus einer breiten Bevölkerungsschicht und auch durch die Medien lancierte Kritik führte unter anderem dazu, dass viele Lehrkräfte ihren Fachunterricht »einstellten« und die vorgesehenen Stunden-deputate anderweitig nutzen. Die schwierige Stellung des Politikunterrichts wurde durch die Reformen des Bildungsministers Haby Ende der 1970er-Jahre noch verstärkt, der als Reaktion auf die Proteste das eigenständige Schulfach zugunsten fächerübergreifender Arrangements abschaffte. Letztlich wurde er im Rahmen einer konservativen Kehrtwende innerhalb der französischen Bildungspolitik im Jahr 1985 unter dem Namen *Éducation civique* allerdings wieder eingeführt und ähnelte stark der Konzeption Ferrys aus der III. Republik, wenn auch mit handlungsorientierten Impulsen. Dies zeigt sich einerseits durch eine ausgeprägte institutionenkundliche Rahmung, etwa durch eine starke Thematisierung des Regierungssystems, andererseits durch die politische Intention, dieses Schulfach als Instrument zur gesellschaftlichen Integration zu nutzen. In den 1990er-Jahren drehte sich die Debatte bezüglich der *Éducation civique* maßgeblich um die Frage der Normativität der Inhalte, insbesondere der Kernbegriffe wie *civisme* oder *civilité*, die – so Kritikerinnen und Kritiker – auf veralteten Idealen beruhten und somit nicht den Ansprüchen einer modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft entsprächen (vgl. ebd., 42ff.; siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2). Ein entscheidender Schritt zur endgültigen Etablierung eines eigenständigen Politikunterrichts wurde letztlich 1999 mit der Einführung des Faches am Lycée vollzogen (vgl. Bozec 2016, 9f.; Revol 2001). Somit ist zu konstatieren, dass erst im 21. Jahrhundert Politikunterricht in allen Schulformen vertreten ist.

Diese Zusammenschau eines schulischen Politikunterrichts in Frankreich offenbart einerseits, dass politische und soziale Inhalte eine lange Tradition haben, die weit vor die Französische Revolution reicht, andererseits, dass der Weg hin zu seiner heutigen Form, die im Folgenden vorgestellt wird, konfliktreich und schwierig war.

2.2 *Einseignement moral et civique* – Politischer Schulunterricht in seiner aktuellen Form

Auch heutzutage steht der schulische Politikunterricht in Frankreich vor großen Herausforderungen und ist Gegenstand fachlicher und fachdidaktischer Debatten. Dies drückt sich unter anderem in den häufigen, für die französische Bildungspolitik hingegen nicht ganz unüblichen Neuausrichtungen des Fachs aus, die sich nicht nur in einer reinen Umbenennung niederschlagen, sondern auch in veränderten Curricula. Nichtsdestotrotz hängt der *Éducation civique* seit jeher das Image einer randständigen Disziplin an, der keine große Bedeutung zugemessen wird. Erklärungen hierfür gibt es viele, etwa werden die konstant niedrigen Stundenzahlen angeführt – meist nicht mehr als eine Wochenstunde – oder die überladenen und starren Curricula. Auch gesellschaftliche Gründe werden angeführt, etwa eine durch den Geist der Revolution getragene kritische Haltung gegenüber staatlichen Autoritäten im Allgemeinen, oder aber die im französischen Bildungssystem stärker ausgeprägte distanzierte Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, die ein demokratisches Lernen erschwere. Nicht zuletzt die lange Zeit unzureichende Ausbildungssituation – Lehrerinnen und Lehrer der *Éducation civique* haben seit Einführung des Fachs in aller Regel Geschichte oder Geografie studiert und unterrichteten im deutschen Verständnis somit fachfremd – führte einerseits zu Lehrkräften, die sich fachlich unvorbereitet fühlten, andererseits hielt sich durch die starke Stellung von Geschichte und Geografie lange Zeit die Vorstellung, dass ein genuiner politischer Unterricht zur Herausbildung »guter« Bürgerinnen und Bürger sowieso nicht nötig sei (vgl. Vial/Mougniotte 1992, 71f.). Ferner scheint auch die Tatsache eine Rolle zu spielen, dass im Rahmen der *Éducation civique* nicht nur definitives Wissen vermittelt wird, sondern vermehrt auch – als normativ gesetzte – Einstellungen und Werte, die stellenweise kritisch gesehen werden (vgl. Desquesnes 2011, 48f.).

Eine weitere Herausforderung drückt sich in der bereits angedeuteten Verschiebung der *Instruction civique* hin zur *Éducation civique* aus, eine Veränderung, die nicht nur den Namen der Disziplin betrifft, sondern auch für ein bestimmtes Vermittlungsprinzip steht. Der Begriff *Instruction civique* verweist auf zwei Kernbereiche des Fachs: Während *Instruction* hauptsächlich für die Vermittlung definierter Wissensbestände zum politischen System steht, verweist das Adjektiv *civique* auf *civisme*, das Bündel an Werten also, das mit der *citoyenneté* verbunden ist (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2). Insofern geht es bei der *Instruction civique* gleichermaßen um den Aufbau von Wissensbeständen wie auch um die Vermittlung republikanischer Werte, allerdings nicht um konkretes Handeln. »Son objectif est donc de faire adhérer à des valeurs, grâce à une instruction qui porte sur des contenus spécifiques [...]« (Vial/Mougniotte 1992, 78). Die *Éducation civique* zeichnet sich hingegen durch eine stärkere Handlungsorientierung aus. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur Wissen ansammeln und Werte verinnerlichen, sie sollen diese auch im täglichen Leben umsetzen können. »Pour que l'enfant devienne un »bon citoyen«, un membre accompli d'une »communauté apaisée«, il ne suffisait pas de lui parler de morale ou civisme, d'intellectualiser certains principes moraux ou politiques, certaines habitudes sociales, il lui fallait d'abord les pratiquer« (Monetti 2005, 15). Aller-

dings ist dieser Aspekt in der fachdidaktischen Diskussion nicht unumstritten, weshalb die Diskussion zwischen »Faktenwissen«, Einstellungen und Werten auf der einen Seite und Handlungsorientierung auf der anderen zu den aktuellen Konfliktlinien zählt (vgl. Audigier 2007, 26). Ferner kommt der *Éducation civique* eine stärkere moralische und soziale Komponente zu, die vermehrt auch auf das Miteinander in der Gesellschaft zielt und als Folge einer zunehmenden Heterogenisierung zu deuten ist. Dieser Gedanke spielt auch innerhalb der *Éducation à la citoyenneté* eine zentrale Rolle, die einerseits fächerübergreifend angelegt ist, andererseits aber auch deutlich über den Unterricht hinausgeht, etwa durch eine Demokratisierung von schulischer Mitbestimmung sowie der Implementierung beispielsweise von Kinder- und Jugendparlamenten auf Gemeindeebene. Ohne die *Éducation à la citoyenneté* an dieser Stelle weiter zu vertiefen, sei nur angemerkt, dass diese deutlich handlungsaktiver angelegt ist und praktische Aspekte für das tägliche, zukünftige Leben in den Vordergrund stellt.³ Politisches Lernen, das Verinnerlichen und Ausleben republikanischer Werte, wird in Frankreich demnach nicht nur als Aufgabe eines eher kognitiv orientiertes Fachs gesehen, sondern als ganzheitliche Aufgabe, die nicht nur, aber hauptsächlich durch die Schule geleistet wird (vgl. Vial/Mougniotte 1992, 80ff.).

Curriculare Ausgestaltung der Éducation civique

Im den folgenden Ausführungen soll nun auf die curriculare Umsetzung des Fachs in der Schule eingegangen werden, insbesondere für die Grundschule, die aufgrund des ausgewählten französischen Schulbuchs als Basis der sich anschließenden Rekonstruktionen für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Der Fachunterricht Politik im französischen Schulsystem heißt seit einer Reform aus dem Jahr 2013, die erstmals im Schuljahr 2015/2016 umgesetzt wurde und den Politikunterricht aufgrund gesellschaftlicher Umbrüche gleichermaßen stärken und vereinheitlichen sollte, in allen Schulformen *Enseignement moral et civique* (EMC). Hiervor – im Lauf der Zeit gab vielfältige Begrifflichkeiten – existierten drei unterschiedliche Bezeichnungen, in der *École élémentaire Instruction civique et morale*, im *Collège Histoire-géographie-éducation civique* und im *Lycée Éducation civique, juridique et sociale* (ECJS).⁴ Insbesondere die Namensbezeichnung des *Collège* suggerierte an dieser Stelle bereits das erwähnte Spannungsverhältnis zwischen dem Politikunterricht sowie den angrenzenden Disziplinen Geschichte und Geografie und liefert unter anderem eine Erklärung dafür, wieso in dieser Schulform kaum eigenständige Schulbücher für das Fach Politik existieren (vgl. hierzu auch Kapitel 3.3). Insgesamt hat das Fach *Enseignement moral et civique* den Anspruch »de transmettre et de faire partager les valeurs de la République« (Ministère de

3 Eine aktuelle Studie zur *Éducation à la citoyenneté* (Bozec 2016) gibt Einblick in die konkrete Umsetzung sowie über Erfolge und Herausforderungen.

4 Im Folgenden orientiert sich die Darstellung an den neuen Curricula der EMC. Da die Untersuchung allerdings auf ein Schulbuch zurückgreift, das vor der Reform publiziert wurde, wird für die curriculare Einbettung in den Kapiteln 6 und 7 das alte Curriculum herangezogen. Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass sich verhältnismäßig wenig an den Inhalten geändert hat (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative 2012).

l'Éducation 2015a) und basiert auf vier gleichberechtigten, interagierenden Dimensionen: einer gefühlsbetonten, einer normativen, einer kognitiven und einer handlungspraktischen (vgl. ebd.). Hervorzuheben ist ferner der Begriff der Moral – bisher nur dem Unterricht in der Grundschule vorbehalten –, der im französischen Kontext streng an den Laizismus gebunden ist und in Zusammenhang mit den Werten der *citoyenneté* gesehen werden muss (vgl. Bergounioux et al. 2013; siehe hierzu insbesondere auch Kapitel 3.2.2).

Betrachtet man nun die inhaltlichen Schwerpunkte des Politikunterrichts in der Grundschule, dann steht dort das Miteinander innerhalb der Schule, aber auch der Gesellschaft sowie der Republik im Mittelpunkt, wogegen im weitesten Sinne formale oder institutionenkundliche Inhalte verhältnismäßig selten anzutreffen sind (vgl. Mokaddem 2001, 123ff.; Raveaud 2006). Die Vermittlung dieser Inhalte wird dabei nicht nur vom Schulfach *Enseignement morale et civique* geleistet, sondern vollzieht sich wie bereits mehrfach erwähnt im Fächerverbund mit anderen klassischen Disziplinen, oder aber mit interdisziplinären Fächern wie etwa *Découverte du monde*, einem Schulfach, das ebenfalls neben methodisch-naturwissenschaftlichen Inhalten gesellschaftliche, politische und soziale Themen auf der Agenda hat, mittlerweile aber durch die ähnliche Disziplin *Questionner le monde* ersetzt wurde. Dabei lässt sich eine thematische Abstufung innerhalb der verschiedenen *cycles d'enseignement* erkennen, den jahrgangsübergreifenden Zyklen, nach denen das französische Bildungswesen bis zur Beendigung der Pflichtschulzeit organisiert ist. So umfasst die Grundschule insgesamt zwei Zyklen, den *cycle 2*, auch *cycle des apprentissages fondamentaux* genannt, sowie den *cycle 3*, den *cycle des approfondissements*, der seit einer Reform im Jahr 2013 als *cycle de consolidation* bezeichnet wird.⁵ Diese Zyklen stehen in direktem Zusammenhang mit dem *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, einer von Ministerium vorgegebenen Sammlung von Kenntnissen und Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im französischen Schulsystem erlangen sollen und die jahrgangs- und fächerübergreifend angelegt ist (vgl. hierzu auch Kapitel 3.3.2). Was den Fachunterricht Politik angeht, so nimmt *Enseignement civique et moral* aktuell in beiden Zyklen einen Zeitwert von jeweils einer Wochenstunde ein, wobei hiervon explizit eine halbe Stunde für sprachpraktische Übungen verwendet werden soll, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, das Führen von Diskussionen, das Vortragen von Argumenten etc. zu erlernen (vgl. Ministère de l'Éducation 2015b).⁶

5 Neben kleineren Änderungen in den Zuschnitten der Zyklen besteht der Hauptunterschied darin, dass nun zum *cycle 3* auch das erste Schuljahr im Collège gerechnet wird. Für weiterreichende Informationen zur aktuellen Gliederung vgl. Ministère de l'Éducation 2013.

6 Verschiedene Studien legen nahe, dass viele Lehrerinnen und Lehrer vom Richtzeitwert abweichen, das Fach entweder gar nicht, nur beiläufig oder »gleichzeitig« mit anderen Fächern unterrichten. Bozec (2016, 19ff.) merkt hierzu an, dass im Rahmen der *Éducation civique* der Unterschied zwischen formalen Vorgaben und Unterrichtsrealität im Vergleich zu anderen Fächern besonders groß sei.

Das Curriculum des Fachs ist für jeden Zyklus in vier Themenbereiche gegliedert:

- (1) *la sensibilité*: soi et les autres
- (2) *le droit et la règle*: des principes pour vivre avec les autres
- (3) *le jugement*: penser par soi-même et avec les autres
- (4) *l'engagement*: agir individuellement et collectivement.

Dabei findet wiederum eine Dreiteilung in connaissances, capacités et attitudes visées, objets d'enseignements sowie exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement statt. Hierbei werden Lehrerinnen und Lehrer nicht nur über die zu unterrichtenden Inhalte informiert, diese sind auch mit handlungspraktischen Beispielen angereichert (vgl. Ministère de l'Éducation 2015a). Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, überwiegen im cycle 2 im weitesten Sinne soziale Themen, es geht um Kommunikation innerhalb des Freundeskreises und der Klasse, um Aspekte wie Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus, um »weiche« Fragen wie etwa die Sicherheit im öffentlichen Verkehr, allerdings bereits gruppiert um die drei Pfeiler der Französischen Republik – liberté, égalité, fraternité. Die Symbole der Republik – die Fahne, die Hymne und andere – sowie die normative Funktion von Gesetzen und Rechten sind ebenso vorgesehen. Der cycle 3 vertieft diese Aspekte und rückt zunehmend genuin politische Inhalte in den Vordergrund, etwa den Aufbau der Französischen Republik, die Arbeit der verschiedenen Institutionen sowie – in ihren Grundzügen – die Europäische Union. Methodisch ist beiden Zyklen gemein, dass Diskussionen, Rollenspiele sowie das Bearbeiten moralischer Dilemmata Bestandteile des Unterrichts sein sollen (vgl. ebd.). Insgesamt lässt sich somit konstatieren, dass bereits in der französischen Grundschule Themenkomplexe gelehrt werden, die im deutschen Politikunterricht (vgl. Kapitel 2.3) erst in der Sekundarstufe einsetzen.

2.3 Politische Bildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Entstehung und Entwicklung eines schulischen Politikunterrichts stellt sich in Deutschland grundlegend anders dar. Im Gegensatz zu Frankreich beschränkt sich die Darstellung in diesem Unterkapitel auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und konzentriert sich dabei auf diejenigen wesentlichen Punkte, die zum Verständnis der heutigen Situation in den Bundesländern zentral sind.

Nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland, der Gründung zweier unterschiedlicher Staaten auf deutschem Gebiet – der westgebundenen, demokratischen Bundesrepublik Deutschland sowie der ostgebundenen, sozialistischen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) – stellte sich in Westdeutschland⁷ relativ schnell die Frage, wie man in der Bevölkerung demokratische Werte ausbilden

7 Auf die Situation der Staatsbürgerkunde, Bezeichnung und Konzept des höchst normativ ausgelegten Politikunterrichts in der DDR wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

könnte. Insbesondere die US-amerikanische Besatzungsmacht ging davon aus, dass sich in der deutschen Bevölkerung aufgrund des langen autoritären Staatswesens antidemokratische Grundhaltungen herausgebildet hätten, denen im Rahmen der sogenannten Reeducation beizukommen sei (vgl. Sander 1989, 86f.). Diese sah vereinfacht gesagt eine Demokratisierung des deutschen Bildungssystems vor, die unter anderem durch eine zunehmende Angleichung an das US-amerikanische Schulsystem gelingen sollte. Während die amerikanische Administration mit ihren Plänen zur Umgestaltung der deutschen Schullandschaft in vielen Punkten scheiterte, etwa der Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems, darf die Einführung eines neuen Schulfachs mit dem Namen Gemeinschafts- oder Sozialkunde – programmatisch und namentlich an das Unterrichtsfach *social studies* in den Vereinigten Staaten angelehnt – in einigen Bundesländern, insbesondere in Hessen, als Erfolg dieser Epoche gelten. Ziel dieser Disziplin war, das Prinzip der Demokratie als Lebensform zu lehren (vgl. Gagel 2005, 29ff.; Sander 2014b, 53).

Um die Entwicklung des Politikunterrichts in Deutschland verstehen zu können, ist es unabdingbar, einige Anmerkungen zu seiner Anfangssituation zu machen, also zu den 1950er-Jahren, als sich in den Bundesländern der neu konstituierten Bundesrepublik – schon damals war Bildungspolitik Ländersache – die Frage nach einem politischen Unterrichtsfach stellte. Zu dieser Zeit entstanden die ersten heimischen Ansätze, die sich der politischen Bildung innerhalb der Schule widmeten. Zu nennen sind Theodor Wilhelms alias Friedrich Oetingers *Theorie der Partnerschaft*, die basierend auf der Annahme einer spezifisch deutschen Kultur des Autoritarismus und des Gehorsams eine demokratische Bürgerkultur zu formen versuchte, die maßgeblich auf Verantwortung in der und für die Gemeinschaft beruhen sollte (vgl. Gagel 2005, 51ff.). Wie relevant die Aufarbeitung der NS-Zeit für die Debatte um einen politischen Unterricht war, wird auch mit Theodor Litt deutlich, der als Ausgangspunkt seiner Theorie den Gedanken formulierte, die Deutschen seien Opfer einer falschen Staatsform und somit das Ziel einer politischen Bildung nicht die »Umerziehung« der Deutschen, sondern eine Wertschätzung der Demokratie als Staatsform. Das Bildungssystem stand seiner Meinung nach somit vor der Aufgabe, sich vornehmlich von alten Traditionen zu lösen, das Lernen neu zu erlernen und eine Fähigkeit zu kritischem Denken aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu formen (vgl. ebd., 67ff.). Für die konkrete Ausrichtung der schulischen politischen Bildung bedeutete dies bei Oetinger eine am amerikanischen Pragmatismus angelehnte stärkere Handlungsorientierung, in der es darum geht, im Nahbereich demokratische Erfahrungen zu machen. Litt betonte hingegen das Modell der Demokratie »von oben«, das sich vornehmlich in einem institutionenkundlichen, kognitiv ausgerichteten Unterricht niederschlägt (vgl. ebd., 73f.). Beide Konzepte stehen sinnbildlich für eine zentrale Frage, die den Politikunterricht noch lange beschäftigen sollte, sozusagen als »exemplarische Grundsatzkontroverse« (ebd., 76): Geht es vornehmlich um Wissen oder Kompetenzen, um Theorie oder Erfahrung?

Im Folgenden soll es nun vermehrt um die Umsetzung der politischen Bildung in der Schule gehen und weniger um die einzelnen fachdidaktischen Kontroversen, die die wissenschaftliche Debatte lange Zeit geprägt haben und dies auch immer noch tun.

Nach Gründung der Bundesrepublik stellte sich die Situation des Politikunterrichts in den verschiedenen Bundesländern äußerst disparat dar. Falls Politik als Disziplin gelehrt wurde, geschah dies unter einer Vielzahl an Fächern mit unterschiedlichen Namen, Zuschnitten und Stundendeputaten – ein Zustand, der bis heute anhält und auch mit der fehlenden Tradition eines eigenständigen Fachs Politik in Deutschland zusammenhängt (vgl. Detjen 2015; Sander 2014b, 52). Manche Länder orientierten sich dabei an einem Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1955, das unter anderem das Ziel hatte, die Situation der politischen Bildung in Deutschland zu optimieren. Dieses sah ein sogenanntes genetisches Konzept vor, das prinzipiell eine Trennung in ein fächerübergreifendes Setting sowie verstärkte Schülermitbestimmung für Jüngere – auch Gemeinschaftserziehung genannt – sowie einen eigenen politischen Fachunterricht für Ältere vorsah, ohne hierzu genauere Angaben zu machen. Hiermit sollte der Versuch unternommen werden, handlungspraktische und kognitive Elemente altersgerecht miteinander zu vereinen, wenn auch zeitlich versetzt (vgl. Gagel 2005, 78ff.). Hiermit wurde jedoch auch ein Konflikt zwischen politischer Bildung als Unterrichtsfach und als fächerübergreifendem Prinzip deutlich (vgl. Sander 1989, 88ff.).

Eine erste zentrale Wende fand in den 1960er-Jahren statt, als ein neues Gutachten des Deutschen Ausschusses 1964 die strikte Trennung zwischen Handeln und Wissen aufhob und ein pragmatisches Lernkonzept forderte, das Politik als Prozess definierte (vgl. Gagel 2005, 87). Hieran anschließen lässt sich mit der Didaktischen Wende, als deren Hauptvertreter Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen gelten. Diese steht hauptsächlich für die Übertragung allgemeindidaktischer Ideen in die politische Bildung sowie eine Verbindung von Inhalten und Zielen im Politikunterricht (vgl. Gagel 2005, 133ff.; Henkenborg 2014, 65). Bei Hilligen äußert sich dies in existenziellen Problemen, die bei Schülerinnen und Schülern Betroffenheit auslösen sollen und denen in einem pragmatischen Lösungsprozess beigegeben werden kann. Fischer stellte hingegen Einsichten in das Zentrum seiner Didaktik, also Grundüberzeugungen innerhalb des politischen Systems, die am Beispiel existenzieller Probleme gewonnen werden können (Gagel 2005, 101ff.).

Es folgten Jahre, in denen sich die politische Bildung zunehmend an den Sozialwissenschaften orientierte – der Soziologie, der Politikwissenschaft sowie der Ökonomie – und damit die soziale Wirklichkeit stärker in den Mittelpunkt rückte. Diese Entwicklung spiegelte sich auch in der Gründung von Studiengängen für das Lehramt Politik. Diese wurden in den meisten Bundesländern in den 1960er-Jahren eingeführt und bestanden insbesondere für das Gymnasium hauptsächlich im Studium einer dieser Disziplinen (vgl. ebd., 152ff.). Eine tatsächliche Integration dieser drei Bezugswissenschaften gelang Herrman Giesecke, dessen Didaktik den Konflikt, insbesondere in alltäglichen – »politischen« – Situationen, in den Mittelpunkt stellte und auch das Lernen in und durch Kategorien – zum Beispiel Konflikt, Macht, Recht – in die politische Bildung einführte (vgl. Gagel 2005, 158ff.; Henkenborg 2014, 69).

Ende der 1960er-Jahre war eine verstärkte Politisierung innerhalb der politischen Bildung zu konstatieren, nicht zuletzt aufgrund der Studentenrevolte des Jahres 1968, die ihrerseits Auswirkungen auf den Politikunterricht in den Schulen hatte. Durch die

unterschiedlichen Reaktionen der Bundesländer, insbesondere zwischen CDU- und SPD-geführten, verschärften sich die bereits bestehenden Unterschiede zwischen den Curricula nochmals. Bildungspolitik, insbesondere für das Fach Politik, wurde zunehmend öffentlich diskutiert und war nicht zuletzt Wahlkampfthema in verschiedenen Landtagswahlkämpfen (vgl. Mambour 2014, 94ff.). In diese Zeit fällt obendrein die sogenannte Schulbuchschelte (s. hierzu Kapitel 4.1, S. 75). Diese auch in die Fachdidaktik hineingetragenen Kontroversen waren Anlass zu einer Tagung im Jahr 1976, aus der für die politische Bildung bedeutende *Beutelsbacher Konsens* hervorging, ein Minimalkonsens über Maximen des Politikunterrichts, der gleichermaßen eine stärkere Zuwendung der fachdidaktischen Debatten zum konkreten Unterrichtsgeschehen bewirkte. Demnach sollte für den Unterricht ein Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot gelten, zudem sollten Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ihre Interessen zu artikulieren und zu vertreten (vgl. ebd., 99). Während hiernach eine Versachlichung der fachwissenschaftlichen Diskussionen zu verzeichnen war, galt dies nicht für die Bildungspolitik, in der weiterhin starke Unterschiede zwischen den SPD- und CDU-regierten Ländern ausgetragen wurden. Hiervon waren insbesondere auch die Schulbuchverlage betroffen, die sich zunehmend gezwungen sahen, jeweils unterschiedliche Länderausgaben ihrer Werke zu erstellen (vgl. Gagel 2005, 218f.).

In den 1970er-Jahren machte sich vor allem Rolf Schmiederer einen Namen, dessen Didaktik die Aufklärung der Schülerinnen und Schüler über gesellschaftliche Machtverhältnisse in den Mittelpunkt rückte und Demokratisierung sowie Emanzipation als Lernziele proklamierte. Auf das Unterrichtsgeschehen bezogen leitete er eine Wende zu einer verstärkten Schülerorientierung ein, die Lernende zu Subjekten machte und sie nicht mehr den Interessen der Lehrenden bzw. den curricularen Vorgaben unterwarf. Diese Entwicklung wird auch als Pädagogisierung bzw. *Repädagogisierung der politischen Bildung* bezeichnet (vgl. ebd., 223ff.). Im folgenden Jahrzehnt – den 1980ern – erlebte der Politikunterricht in der Schule eine Krise, die sich etwa durch die Kürzung von Stundendeputaten oder den hohen Anteil an fachfremden Lehrkräften ausdrückte. Die anhaltende parteipolitisch geführte Debatte über die Rolle des Politikunterrichts führte auf der einen Seite zu einer stärkeren Unsicherheit in den Schulen selbst, auf der anderen konnte die politische Bildung der ihr zugetragenen »Feuerwehrfunktion«, etwa im Kampf gegen eine zunehmende Politikverdrossenheit, nur bedingt gerecht werden. Konträr zu dieser Marginalisierung in der Schule entstanden jedoch in dieser Zeit viele politikdidaktische Arbeiten, die unter anderem etwa einen stärkeren lebensweltlichen Bezug des Unterrichts sowie eine deutlichere Handlungsorientierung einforderten – zwei didaktische Prinzipien, die bis heute prägend für den Politikunterricht sind (vgl. Gagel 2005, 279ff.; Petrik 2014, 241ff.; Reinhardt 2014, 275ff.).

Zuletzt machte sich – ähnlich wie in anderen Disziplinen – auch innerhalb der politischen Bildung ein Wechsel von der Input- zur Outputorientierung bemerkbar. Fachliche Inhalte rückten somit vermehrt in den Hintergrund, während herauszubildende Kompetenzen zunehmend auch in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer das neue Leitbild darstellten. Diese Entwicklung geht dabei einerseits auf die enttäuschenden Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien, andererseits auf die Beschlüsse der

Kultusministerkonferenz (KMK) zurück, die zu erreichende Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern definierten (vgl. Bicheler/Reinhardt 2011, 25). Letztlich führte diese Kehrtwende zu anhaltenden Debatten, insbesondere auch innerhalb der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), der führenden Fachgesellschaft der wissenschaftlich orientierten politischen Bildnerinnen und Bildner in Deutschland. In diesem Rahmen wurden, basierend auf drei gemeinhin akzeptierten Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Politik – der politischen Urteilsfähigkeit, der politischen Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenzen – sowie dem sogenannten konzeptuellen Deutungswissen letztendlich zwei verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die sich bezüglich des Aspekts des Wissens unterscheiden. Hierbei handelt es sich um das Modell der »Konzepte der Politik« aus der Autorengruppe um Weißeno (vgl. Weißeno et al. 2010), das sich verhältnismäßig streng an der Politikwissenschaft als Referenzwissenschaft orientiert und von einem wissenschaftlich fundierten Wissensbestand ausgeht sowie das »Kompetenzmodell der GPJE« der Autorengruppe Fachdidaktik (2011), das sich vermehrt auf die Sozialwissenschaften allgemein beruft und auch sogenannte »Fehlkonzepte« aufseiten der Schülerinnen und Schüler als potenziell produktiv ansieht (vgl. Lange 2014, 114ff.; Sander 2014a 120f.).

Zuletzt noch eine Anmerkung bezüglich der Forschungstätigkeit innerhalb der deutschsprachigen politischen Bildung: Hier konnte in den letzten Jahren eine verstärkte Aktivität im Bereich der empirischen Forschung verzeichnet werden. Dieser Bereich zeichnet sich unter anderem durch eine rege Publikationstätigkeit aus, und hier verortet sich auch die vorliegende Untersuchung (vgl. u.a. Weißeno/Schelle 2015; Manzel/Schelle 2017).

Zur konkreten Umsetzung der politischen Bildung in der Schule

Wie bereits stellenweise zum Ausdruck gekommen ist, nimmt der eigenständige fachliche Politikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland eine Randstellung ein, die je nach Bundesland variiert. Besonders deutlich wird dies bei einem Vergleich mit den benachbarten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – in der Regel Geschichte, Geografie, stellenweise auch Wirtschaftskunde, Pädagogik u.a. – die üblicherweise früher einsetzen und mit höheren Stundenzahlen ausgestattet sind. Eine weitere strukturelle Schwächung hat der Politikunterricht durch die zunehmend starke Präsenz wirtschaftlicher Themen erfahren, die vielerorts zu Kombinationsfächern geführt hat, insbesondere in den Haupt- und Realschulen. Diese Sachlage überrascht eigentlich, ist eine Erziehung zum Politischen doch in allen Landesverfassungen neben dem Religionsunterricht als einzig explizit genannter Disziplin vorgeschrieben, wenn auch – mit Ausnahme Baden-Württembergs – nicht zwingend als eigenständiges Schulfach (vgl. Detjen 2015).

Im Bundesland Rheinland-Pfalz, das für diese Arbeit als Bezugspunkt dient, ist der Politikunterricht je nach Schulform anders geordnet. Hier ist das mittlere Schulwesen – mit Ausnahme der Berufs- und Förderschulen – seit einer Reform, die im Schuljahr 2009/2010 umgesetzt wurde, in Realschulen Plus, integrierte Gesamtschulen sowie Gymnasien gegliedert. Grundsätzlich heißt der Fachunterricht dort Sozialkunde und

startet in der 7. Klasse, mit Ausnahme der integrierten Gesamtschule – und bei Schulkonferenzbeschluss auch der Realschule Plus –, wo Sozialkunde im Fächerverbund mit Erdkunde und Geschichte als Gesellschaftslehre unterrichtet wird und bereits in der 5. Klasse einsetzt (vgl. Ministerium für Bildung 2017). Dieses Fach unterscheidet sich in seiner Zielsetzung nicht von den einzelnen Fachdisziplinen,

»es misst aber der Zusammenführung der je fachspezifischen Perspektive eine grundlegende Bedeutung zu. Ein solcher integrativer Ansatz bietet die Möglichkeit, [...] Probleme eher im ganzheitlichen Zusammenhang zu erkennen und Lösungen zu suchen, die der Komplexität des jeweiligen Gegenstandes/Themas angemessen sind« (ebd.).

Der Lehrplan ist kompetenzorientiert angelegt und gliedert sich mit explizitem Verweis auf die bildungstheoretisch begründeten Überlegungen Klafkis in zentrale Schlüsselfragen, die das gesellschaftliche und politische Leben betreffen und die bezogen auf verschiedene Thematiken abgehandelt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2015). Daneben existieren in diesen beiden Schulformen Wahlpflichtfächer, die ebenfalls politische und soziale Themen behandeln, etwa *Hauswirtschaft und Sozialwesen* oder *Wirtschaft und Verwaltung*. Für das Gymnasium ist zu erwähnen, dass in der Sekundarstufe II von Gemeinschaftskunde gesprochen wird. Für den Leistungskurs kann zwischen Erdkunde, Geschichte oder Sozialkunde als Schwerpunkt gewählt werden. Hier existieren gleichermaßen bilinguale Züge, in denen bestimmte Themen von Sozialkunde in englischer oder französischer Sprache gelehrt werden.

Doch nun zu den curricularen Vorgaben, die für das Fach Sozialkunde konstitutiv sind: Für die folgenden Schulbuchrekonstruktionen ist hier insbesondere die Sekundarstufe I für die Realschule Plus von Relevanz, da das zugrunde gelegte Schulbuch für die – damals aktuellen – Schulformen Hauptschule und Realschule konzipiert ist. Der aktuelle Lehrplan,⁸ der seit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft ist, gilt für die gesamte Sekundarstufe I der Realschule Plus und des Gymnasiums sowie für alle drei Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde. Zu erwähnen ist, insbesondere auch im Vergleich zu Frankreich, der große Umfang von etwa 170 Seiten. Enthalten sind dementsprechend nicht nur die zu behandelnden Themen oder herauszuarbeitende Kompetenzen im Unterricht, sondern allerlei Kommentierungen, angefangen von Leitkompetenzen über Lernfelder, Hinweise zur Differenzierung bis hin zu Anregungen für fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht. Konstitutiv ist laut Autorinnen und Autoren der Aspekt der Partizipation, der sich durch den gesamten Lehrplan zieht. Inhaltlich ist für das Fach Sozialkunde die Behandlung von acht Lernfeldern vorgesehen: (1) Demokratie im Erfahrungsbereich der Jugendlichen, (2) Familie in Gesellschaft und Staat, (3) Leben in der Mediengesellschaft, (4) Wirtschaft, (5) Die politische Ordnung der Bundesrepu-

8 Das für die Untersuchung herangezogene Schulbuch basiert auf einem älteren Lehrplan. Genau wie im französischen Fall wird hier der aktuelle Lehrplan vorgestellt, während sich die curriculare Einbettung der Fallbeispiele in den Kapiteln 6 und 7 auf den damaligen Lehrplan bezieht.

blik Deutschland, (6) Recht und Rechtsprechung, (7) Politik in der Europäischen Union sowie (8) Frieden und Sicherheit. Für jedes dieser Lernfelder sind Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Urteilskompetenzen angegeben sowie Leitfragen und Grundbegriffe. Eine Unterteilung in Basis-, Erweiterungs- und Vertiefungsinhalte gibt Handreichungen für eine Differenzierung, auch für die verschiedenen Schularten. Daneben finden Lehrerinnen und Lehrer einen Stundenrichtwert, inhaltlich-methodische Anregungen, Möglichkeiten zu außerschulischen Gestaltungsmöglichkeiten, Hinweise zu fächerübergreifenden Aspekten sowie weiterführende Informationen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2016).

Im Gegensatz zur relativ geringen Änderung bei der Neugestaltung des französischen Curriculums hat sich im Vergleich zum vorherigen Lehrplan, der erstmals im Schuljahr 1998/99 in Kraft gesetzt wurde, in Rheinland-Pfalz verhältnismäßig viel geändert. So wurden nicht nur die Zuschnitte der Lernfelder – damals noch Themen genannt – neu geordnet, auch der damals noch relativ inhaltslastige Aufbau wurde zugunsten einer stärkeren Kompetenzorientierung grundlegend überarbeitet (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur 1999). Insgesamt lässt sich für die Thematik der vorliegenden Arbeit – das Bild der Bürgerin bzw. des Bürgers – festhalten, dass die Bürgerrolle in Rheinland-Pfalz – anders als in Frankreich – sowohl im alten, als auch im neuen Lehrplan kein eigenständiges Thema darstellt, sondern implizit in verschiedenen Lernfeldern zum Ausdruck kommt.

3 Theoretische Rahmung und begriffliche Bestimmung: »Bürger« und »Citoyen«

3.1 Schule als Ort sozialer und politischer Sozialisation

Die Frage, warum Schule und Unterricht in nahezu allen Gesellschaften existieren und welche Funktionen sie erfüllen, lässt sich unterschiedlich beantworten. Grundsätzlich kommen den Bildungssystemen in aufgeklärten Gesellschaften, wie etwa auch in Frankreich und Deutschland, verschiedene Funktionen zu. Mit Fend (2008, 49ff.) ist von vier gesellschaftlichen Hauptfunktionen auszugehen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation sowie Integration und Legitimation. Diese an den Strukturfunktionalismus angelehnten Funktionen beschreiben, welche Aufgaben das Bildungssystem erfüllt, aber auch welche Ansprüche implizit von Gesellschaften an das Bildungssystem, also an Schulen, an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch beispielsweise an Bildungsmedien gestellt werden. Mit ersterer beschreibt Fend »die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person« (ebd., 49). Ziel hierbei ist es, Kinder und Jugendliche in ihre kulturelle Umgebung zu sozialisieren und sie zu befähigen, sich hierin frei und selbstbestimmt zu bewegen. Die Qualifikations- und Allokationsfunktion sind in einem Zusammenhang zu sehen und zielen beide auf Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die vermittelt werden sollen. Während erstere explizit auf die Vermittlung abspielt, betont die Allokationsfunktion die durch das Prüfungssystem basierende und auf Kompetenzen beruhende Verteilung von Positionen innerhalb der Gesellschaft. Die Integrations- und Legitimationsfunktion drückt die Rolle des Schulsystems im Rahmen der politischen Sozialisation und der Vermittlung von Normen und Werten aus, die für die Stabilisierung des politischen Systems notwendig sind (vgl. ebd., 49ff.). Ähnliche Beschreibungen, wenn auch unter anderen theoretischen Grundannahmen, finden sich etwa bei Diederich/Tenorth (1997), Meyer (1997a, b) und Winkel (1997).

Insbesondere die aus diesen Beschreibungen implizierte Sozialisationsfunktion ist für Gesellschaft und Politik zentral und im Hinblick auf die folgenden Rekonstruktionen bedeutsam. Im Grunde genommen geht es im Rahmen dieser Funktion darum, das politische System, in dem die Schülerinnen und Schüler aufwachsen, zu legitimieren, indem hierfür zentrale Werte vermittelt werden. Dies geschieht offenbar in Abhängigkeit von der jeweiligen politischen Lage und Ambition des politischen Systems:

»Jedes Schulwesen soll Werte, Einstellungen und Handlungen vermitteln und damit die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisieren: den treuen Untertan, den opferwilligen Volksgenossen, die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit, den überzeugten Demokraten usf. Es geht also um die Anerkennung [...] und Legitimation [...] der politischen Instanzen und Herrschaftsverhältnisse [...]« (Sandfuchs 2001, 17).