

Éducation Civique - konzeptuelles Lernen mit Schulbüchen

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2012). Éducation Civique - konzeptuelles Lernen mit Schulbüchen. In C. Schelle, O. Hollstein, & N. Meister (Hrsg.), *Schule und Unterricht in Frankreich: ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis* (S. 183-199). Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68526-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Georg Weißeno

Éducation Civique – konzeptuelles Lernen mit Schulbüchern

1. Einleitung

Die französische politikdidaktische Diskussion nennt drei Prinzipien schulischer politischer Bildung: Menschenrechte, Staatsbürgerschaft (*citoyenneté*) und reflexive Unterrichtsgestaltung (*travail de réflexion*). Sie sollen die Philosophie des Politikunterrichts begründen. „Pour répondre à l'objectif d'unir une éducation aux droits de l'homme et un apprentissage de la citoyenneté, nous avons fait apparaître clairement la distinction entre la personne et le citoyen. Le sens de ses valeurs, enfin, s'élabore par un travail de réflexion qui permet de comprendre la dimension politique de toute éducation civique, par des couples de concepts pouvant être contradictoires, n'apportant pas ainsi de réponses uniques et définitives” (Bergounioux, 2000, S. 54f).

Damit knüpft der französische fachdidaktische Diskurs an die Ideen der französischen Revolution an, die zugleich Grundlage des Selbstverständnisses der Schule sind. Der *citoyen* ist das zentrale Leitbild der Philosophie des Faches und zugleich eine Staatsidee. Die *citoyenneté* wird heute nicht mehr allein als juristisches, sondern auch als politisches Konzept verstanden. „La citoyenneté n'est donc pas un concept juridique précis, c'est plutôt une notion politique, ce que veut dire, dans une société démocratique, en débat” (Obin, 2000, S. 15). Es kann des Weiteren nach französischem Verständnis keine *éducation civique* ohne *éducation morale* geben. Die *éducation morale* orientiert sich dabei an den Menschenrechten und ihrer Umsetzung im täglichen Leben unter den Bürger/-innen sowie zwischen Bürger/-innen und staatlichen Institutionen. „La santé et la stabilité d'une société démocratique dépendent non seulement de la justice de ses institutions, mais également des qualités et des attitudes de ces citoyens” (Audard, 2000, S. 207). Diese doppelte Zielsetzung markiert die immer wiederkehrenden Eckpunkte des Diskurses. Daraus ergibt sich der Handlungsimpetus des Unterrichts: Reflektion, Austausch von Gedanken, Toleranz im Klassenzimmer etc. Der Lehrer/die Lehrerin soll Modell für die Verhaltensweisen eines *citoyen* sein und sein/ihr unterrichtliches Handeln daran orientieren. Nicht diskutiert wird das Problem, dass die Erwartungen an das Verhalten der Bürger/-innen durchaus mit politischer Interessendurchsetzung, Mehrheitsentscheiden, Staatsinteressen etc. konfliktieren können.

Dies macht den Politikunterricht in Frankreich aus der Sicht eines deutschen Politikdidaktikers zu einem moralischen und zugleich staatstragenden Unterricht. Für die deutschen Lehrer/-innen sind die drei Prinzipien des von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg initiierten sog. Beutelsbacher Konsenses immer noch *common sense*: 1. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen

Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Dadurch solle jede Art von Indoktrination verhindert werden. 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. 3. Der Schüler bzw. die Schülerin muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen (Wehling, 1977). Gefordert ist eine distanzierte Lehrerrolle, die den Schüler/-innen Freiraum für die Entwicklung eigener politischer Überzeugungen zugesteht. Mithin sind in Deutschland Appelle, die immer eine Parteinahme bedeuten und auf Überwältigung zielen, oder moralisierende Aufladungen in Unterrichtsgesprächen bzw. Materialien unerwünscht. Die Lehrerrolle ist eher als distanziert wahrzunehmen.

Für französische Politikdidaktiker sind dagegen Appelle selbstverständlich und finden sich zahlreich in der Literatur. „C'est une obligation, un devoir, une responsabilité pour l'école que de préparer ceux auxquels elle s'adresse à vivre dans une société politique et une communauté nationale“ (Remond, 2000, S. 33). Diese *responsabilité impérative* an eine nationale Gemeinschaft stellt hohe Anforderungen an den Outcome des Unterrichts, den er kaum einlösen kann. Fraglich ist, ob der Appellcharakter des Unterrichts, so wie er im Folgenden von der nationalen Schulaufsicht formuliert wird, einlösbar bzw. vermittelbar ist: „Former le citoyen pour l'assimilation des principes fondamentaux dans le cadre de la laïcité, cette mission de l'école demeure constitutive de l'identité française et un puissant moteur de l'intégration“ (Nembrini, 2000, S. 91). Solche Ziele führen, wie der Autor selbst einräumt, in der Praxis zu einer „grande confusion conceptuelle“ (S. 95) und er befürwortet daher das Ziel einer „acquisition d'une morale de la responsabilité“ (S. 96) bei den Einzelnen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn französische Didaktiker/-innen und Lehrer/-innen angesichts der Jugendrevolte, der ethnischen Spannungen in den Vorstädten, der Gewalt in den Schulen etc. neues Nachdenken fordern (Coq, 2000, S. 47).

Angesichts dieser gesellschaftlichen Herausforderungen wurde um die Jahrtausendwende bereits das dritte o.g. Prinzip der reflexiven Unterrichtsgestaltung eingeführt. Unterrichtsmethoden wie Klassensprecherwahl, Projekte in der Gemeinde, mit der Polizei und der Justiz, Klassengespräche, Fallanalysen und andere Methoden werden propagiert. „Avec de tels objectifs, la question du choix pédagogique pour la mise en oeuvre d'une citoyenneté négociée devient incontournable puisque la pratique de l'argumentation est constitutive de la citoyenneté des élèves“ (Cellier, 2003, S. 28). Gleichzeitig wurden die Programme der Lehrerbildung entsprechend reformiert. Ob diese auf die Veränderung der Unterrichtsmethoden zielenden Anstöße eine nachhaltige, empirisch messbare Wirkung zeigen, bleibt angesichts der unveränderten allgemeinen Zielsetzungen und Appelle fraglich. Der empirische Blick auf die Praxis und die Chancen der Umsetzung der Ziele wird in

Frankreich anders als in den frankophonen Teilen der Länder Belgien, Kanada oder Schweiz kaum gewagt. Dies mag daran liegen, dass sich die wissenschaftliche Fachdidaktik in Frankreich noch im Aufbau befindet.

An den seit 1990 bestehenden *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM), die in der Fachdidaktik ausbilden, arbeiten meist erfahrene Lehrer/-innen. Ihr auf der Homepage (www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/de_IUFM1.html) klar formulierter Auftrag lautet: „Im Rahmen der vom Staat definierten Richtlinien leisten die IUFM die Grundausbildung der Lehrkräfte. Sie beteiligen sich an deren Fortbildung und an der Forschung im erziehungswissenschaftlichen Bereich. In den IUFM werden die künftigen Lehrkräfte gezielt auf die staatlichen Auswahlprüfungen sowie auf ihre späteren Aufgaben im öffentlichen Schulwesen der Education Nationale vorbereitet.“ Auf der Homepage werden die IUFMs auch als Pädagogische Hochschulen bezeichnet. Als Institut einer Universität haben sie Promotions- und Habilitationsrecht. Allerdings wird der bestehende erziehungswissenschaftliche (nicht fachdidaktische) Forschungsauftrag nach den Beobachtungen des Autors im Fach meist anwendungsorientiert verstanden, indem Unterrichtsmaterialien entwickelt oder Zieldiskussionen geführt werden. Die deutsche Politikdidaktik hingegen ist nicht an staatliche Weisungen oder Richtlinien gebunden.

Zur Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit in Frankreich wird insbesondere die Evaluation der Lernergebnisse in den *Suivi des acquis*, die die erreichten Kompetenzen pro Schuljahr und Schüler/-in in Notenform dokumentieren, herangezogen. Die Ergebnisse werden von der Schulverwaltung veröffentlicht und den Eltern der Klassen zugänglich gemacht. Allerdings basieren sie allein auf den individuellen Bezugsnormen der Lehrer/-innen und stellen nur Durchschnittsnoten von Schulen, Klassen und Regionen dar. Sie beruhen nicht auf standardbasierten externen Leistungstests. Insofern werden von der Fachdidaktik zwar durchaus Zweifel an der Aussagekraft oder Umsetzung formuliert, die aber wiederum nur auf subjektiven Einschätzungen des jeweiligen Betrachters beruhen. „Mais la réflexion sur les moyens de l'évaluation reste peu avancée et deux tendances regrettables s'observent: la première est de poser des questions purement informatives sur les institutions; la seconde est de porter un jugement moralisateur sur les comportements“ (Costa-Lascoux, 2000, S. 130). Systematisch erhobene Daten zum Leistungsstand, die auf standardisierten und normierten Testaufgaben beruhen, sind nicht bekannt (Überblick in Eurydice, 2005).

Der französische fachdidaktische Diskurs ist angesichts fehlender systematischer empirischer Forschung allein auf philosophische und appellative Zielerörterungen angewiesen. Das grundsätzliche Dilemma kann auch dieser Beitrag nicht ändern, wenn er versucht, die Umsetzung der Ziele bzw. der Philosophie des Faches vor dem Hintergrund der Darstellungen in zwei Schulbüchern aus deutscher Sicht zu betrachten. Der Autor wagt einen Blick von außen auf einen sehr kleinen Ausschnitt französischer Schulbuchkultur und kann deshalb nicht den Anspruch erheben, tiefer in die Schulbuchwirklichkeit einzudringen. Untersucht werden die

Vorstellungen von Schulbuchautor/-innen und ihr Leitbild von gelungenem Politikunterricht, soweit sie sich durch die Schulbuchtexte rekonstruieren lassen.

Dabei wird deutlich, dass sich die französischen Schulbücher sehr stark an einem systematischen Wissensaufbau orientieren und ihn mit Begriffslisten unterstützen. Sie ermöglichen konzeptuelles Lernen, dem es um den Aufbau systematisch zusammenhängender Informationen aus der Domäne Politik geht. Konzeptuelles Lernen fördert die Fähigkeit zum Umgang mit politischen Symbolsystemen in Alltagskontexten. Wenn Schüler/-innen über konzeptuelles Politikwissen verfügen, können sie in späteren Anwendungssituationen als Bürger/-innen zu fachlich angemessenen Lösungen kommen, obwohl sie eine Erfahrung mit der spezifischen Anforderungssituation nicht gemacht haben (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007, S. 7). Die Betrachtung dieser Aspekte der Schulbücher soll im Vordergrund stehen. Die in den Schulbüchern gleichfalls vorhandenen unterrichtlichen Fallanalysen und anderen methodischen Übungen werden im Folgenden nicht ausgewertet. Die ausgewählten Schulbücher sind abgestimmt auf das *brevet* (Abschlussprüfung des Collège), das den Lernerfolg dokumentieren soll. Herangezogen werden zwei Bücher für die Troisième (entspricht der 9. Klasse), der Abschlussklasse des Collège.

2. Theoretischer Rahmen und Fragestellung

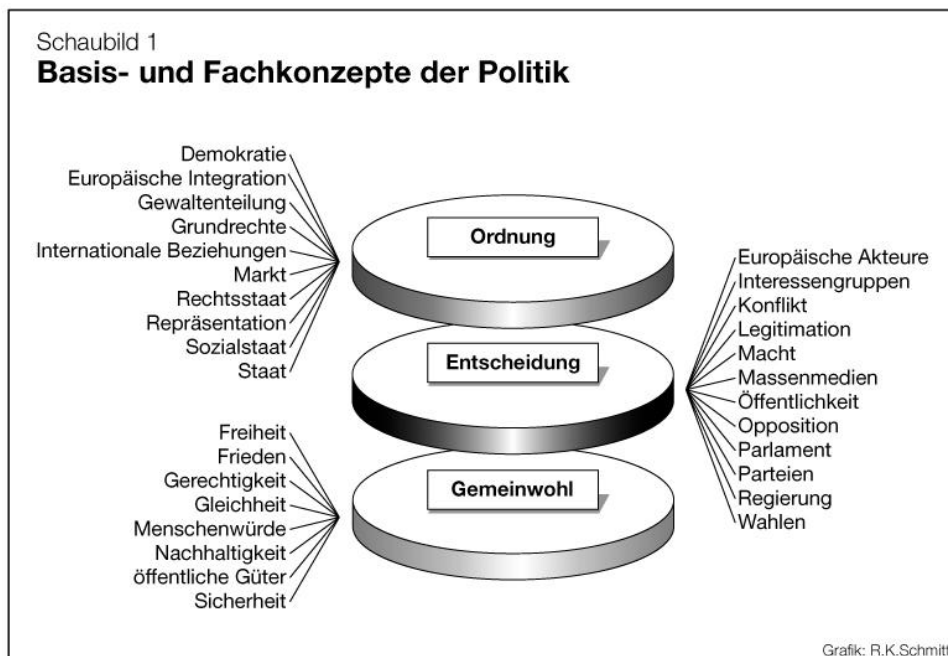
Der Lehrplan schreibt für die troisième drei Themen für den ersten Themenblock „La République et la citoyenneté (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)“ vor: „Les valeurs, les principes et les symboles de la République; Nationalité, citoyenneté française et citoyenneté Européenne; Le droit de vote“. Die beiden weiteren Themenblöcke sind „La vie démocratique“ und „La défense et la paix“ (Bulletin officiel spécial no. 6 du 28 août 2008). Zusätzlich zu den Themen werden Unterthemen vorgegeben, die die *connaissances* (Kenntnisse) der Schüler/-innen beschreiben sollen. Darüber hinaus werden einige *documents de référence* (Quellen) verbindlich vorgegeben. Dies sind ausgewählte Artikel der Verfassung oder einzelner Gesetze. Sie werden in den Schulbüchern als Quellentexte abgedruckt und zur Bearbeitung von Lernaufgaben herangezogen. Auch inhaltlich ist eine Reihe von Begriffen wie *le droit de vote*, *la nature et le rôle des partis*, *des syndicats* etc. vorgegeben. Folgende Zielvorstellungen werden genannt: «utilisez les notions clefs de la vie politique qu'ils rencontrent dans l'actualité; mettre en pratique leur capacité de jugement et d'esprit critique» (ebenda).

Ziele, Themen und die weiteren Begriffe sind, wie in deutschen oder französischen Richtlinien üblich, nicht wissenschaftlich begründet, sondern werden auf zwei Buchseiten ohne Kommentar aufgelistet. Gleichwohl werden sie in der o.g. fachdidaktischen Literatur immer wieder genannt, was angesichts der staatlichen Auflagen für die IUFMs nicht überrascht. Die Dominanz des französischen Diskurses über die Philosophie des Faches scheint nicht zur eigenständigen, wissenschaftlich begründeten Entwicklung eines Modells des Fachwissens geführt zu haben.

Ein wissenschaftlicher Diskurs über Fachkonzepte und ihre normativ theoretische Begründung scheint nicht geführt zu werden. Anders verläuft der Diskurs in der französisch-sprachigen Schweiz, der sich sehr viel mehr an einem politischen Verständnis der ‚citoyenneté‘ im Sinne der Mitwirkung der Bürger an politischen Entscheidungen orientiert und auf empirische Forschungsergebnisse rekurriert (SER, 2005; Audigier, 2006). Da sich dieses Verständnis an den Möglichkeiten der Interessenartikulation orientiert, unterscheidet es sich von dem Bild eines tugendhaften und deshalb moralisch handelnden Bürgers.

Vielmehr lässt sich in Frankreich eine Verzahnung der Aspekte der Richtlinien mit den eher philosophischen Erörterungen feststellen. Es ist nicht klar ersichtlich, woher die gemeinsame Verwendung der Begriffe und Kategorien kommt: aus der Feder von Richtlinienautoren, die einen politischen Willen umsetzen, oder von einer eigenständigen wissenschaftlichen Fachdidaktik. Eher scheint eine Konfundierung beider Bereiche stattzufinden. Es fällt auf, dass sich kaum Politikwissenschaftler/-innen an den Diskussionen beteiligen und dass sich die philosophischen Betrachtungen meist nicht auf politikwissenschaftlicher Literatur gründen. Da sich die Domänenspezifität nur eingeschränkt durch die politische Philosophie ergeben kann, bleibt offen, warum Konzepte wie Parteien, Verbände, Wahlen ausgewählt und begründet wurden. Nach den in deutschen Kompetenzdebatten formulierten Ansprüchen würde diese in Richtlinien vorgegebene Auswahl nicht zur Grundlegung des Unterrichts ausreichen, weil eine fachwissenschaftliche Herleitung und Begründung in einem Kompetenzmodell fehlt. Die Anforderungen an eine wissenschaftlich begründete Beschreibung des in der Schule zu vermittelnden politischen Wissens erfüllen bisher weder die Richtlinien noch die französische Fachdidaktik. Insofern kann keine französische Bezugstheorie für die folgende exemplarische Schulbuchanalyse herangezogen werden.

Deshalb wird ein deutsches Modell des Fachwissens zur Analyse der Schulbuchauszüge herangezogen (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010), um kriterienorientiert vorgehen zu können. Es beschreibt die Struktur des Fachwissens für den Unterricht in der Domäne Politik. Dabei werden entsprechende Theorien, Aussagen und empirische Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für den Politikunterricht geprüft und diejenigen Aussagen übernommen, die als common sense sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können (S. 12). Die weiteren Kompetenzdimensionen wie z.B. Handlungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Einstellungen sind noch nicht in einem Modell wissenschaftlich begründet. Das Fachwissen umfasst 30 Fachkonzepte:



Quelle: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 12

Die Fachkonzepte konzentrieren sich auf zentrale Elemente der Domäne Politik und definieren das schulische Grundlagenwissen (S. 49). Mit den Konzepten entsteht eine strukturierte Vernetzung in der Sache und in den Köpfen der Schüler/-innen (Hartig & Klieme, 2006). Sie können für verschiedene politische Kontexte erklärende Funktionen übernehmen. Hinter den Fachkonzepten stehen unterschiedliche politikwissenschaftliche Diskussionsvorschläge, die sich zwar auf dieselbe Sache beziehen, aber auf unterschiedliche Begründungen oder Positionen rekurrieren. Dies ergibt jeweils den Vorstellungsraum eines Fachkonzeptes (Seel, 2003, S. 65). Die Schüler/-innen sollen in den Lernprozessen ihr politisches Weltwissen bzw. Alltagsverständnis in fachlich richtiges, d.h. den unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen entsprechendes Fachwissen überführen (S. 51).

Für das Fachkonzept „Wahlen“, das den ausgewählten Schulbuchtexten zugrunde gelegt werden kann, haben die Autor/-innen folgende Vernetzungsmöglichkeiten zu anderen Fachkonzepten aufgezeigt und weitere Begriffe, die der fachlichen Aufklärung und Konkretisierung dienen, wissenschaftlich hergeleitet und begründet. Mit ihnen lassen sich sinnvolle Begriffsnetze aufbauen bzw. konstruieren. Sie führen zum Kern des fachunterrichtlich zu vermittelnden Wissens. Das Modell zeigt folgende Klassifikationen und Zuordnungen auf:

Übersicht: Bezüge des Fachkonzepts Wahlen zu Basis- und Fachkonzepten

Basiskonzepte	Fachkonzepte
Ordnung	Repräsentation, Demokratie
Entscheidung	Parteien, Parlament, Regierung, Opposition, Massenmedien, Legitimation, Konflikt
Gemeinwohl	Freiheit, Gleichheit

Übersicht: Konstituierende Begriffe des Fachkonzepts Wahlen

Schulstufen	Begriffe
Primarstufe	Allgemein, frei, geheim, gleich, unmittelbar
Sekundarstufe I	Wahlssysteme, Wahlkampf, Kandidatenaufstellung, Panaschieren, Kumulieren, Stimmenverrechnungsverfahren
Sekundarstufe II	Präferenzen

Quelle: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, & Richter 2010, S. 151

Da zu den weiteren Dimensionen, die die Politikkompetenz ausmachen, bisher kein wissenschaftliches theoretisches Modell vorliegt, kann hier nur unsystematisch auf Ergebnisse der Lernpsychologie, der politischen Kulturforschung und der Politikdidaktik zurückgegriffen werden. Bezogen auf die Schulbuchkapitel lassen sich die Dimensionen ohnehin lediglich aus den Lernaufgaben rekonstruieren, da sich in ihnen neben der Inhaltsvermittlung die weiteren Absichten der Autor/-innen rekonstruktiv erschließen lassen.

Daraus ergeben sich für die Untersuchung der beiden Schulbuchausschnitte folgende Fragestellungen:

- Welchen Vorstellungsraum präsentieren die Ausschnitte zum Fachkonzept Wahlen?
- Welche Verknüpfungen zu anderen Fachkonzepten werden aufgezeigt?
- Auf welche weiteren Kompetenzdimensionen beziehen sich die Lernaufgaben?

Im Anschluss daran kann die fachdidaktische Ausrichtung klassifiziert werden. Es wird möglich abzuschätzen, ob die eingangs formulierten Ziele von der Anlage her als tendenziell erreichbar scheinen. Aus der Lehr-Lern-Forschung ist bekannt, dass ein strukturierter Unterricht, zu dem auch eine klare fachliche Struktur gehört, einen höheren Outcome bewirkt (Helmke, 2003). Ein sachlich klar strukturiertes Schulbuch kann dazu einen wichtigen Beitrag liefern.

3. Methode der Schulbuchanalyse

Methodisch erfolgt die Analyse durch eine an dem o.g. Modell orientierte Rekonstruktion der Aussagen. Zur Effizienz des Inhaltskonzepts können keine Aussagen gemacht werden, da keine Daten zum Lernerfolg durch die beiden Zugänge vorliegen.

Lediglich die inhaltliche Vollständigkeit und Perspektive kann eingeschätzt werden (Inhaltsanalyse). Die beiden vorzustellenden Auszüge legen jeweils andere Schwerpunkte. Während der erste Auszug zur Erarbeitung der Grundlagen dient, versucht der zweite wiederholend auf das Abschlussexamen vorzubereiten. Es erfolgt also kein direkter Vergleich zweier Schulbuchseiten. Dies hätte den vollständigen Abdruck aller Hinweise zum Fachkonzept Wahlen erfordert. Mithin sind in diesem kurzen Beitrag lediglich erste Einblicke in die Art der französischen Aufbereitungen der Inhalte darstellbar. Ohnehin lassen sich aus zwei Einzelbelegen keine systematisch gewonnenen Ergebnisse herausarbeiten, sodass die folgenden Ergebnisse nur sehr eingeschränkt gültig sind.

Im Folgenden werden die entsprechenden Quellen abgedruckt und unter den Fragestellungen reformuliert. Eine vollständige Analyse ist nicht angestrebt. Aufgesucht werden aber die in den Texten angeführten Begriffe, ihre Relationen und Definitionen, die den Vorstellungsraum des Fachkonzepts präzisieren und strukturieren. Gesucht werden auch Verknüpfungen mit anderen Konzepten, die Rückschlüsse auf die fachdidaktische Perspektive zulassen. Eine quantitative Auswertung erfolgt bei der Inhaltsanalyse nicht.

4. Beschreibung der Schulbuchseiten

Das Schulbuch «L'apprenti citoyen, troisième», verfasst von C. Barideau, D. Dubois und E. Fardel, erschienen in Paris bei Hatier (2009), stellt das Thema „Wählen“ auf einer farbigen Doppelseite mit jeweils zwei Spalten vor (S. 34). Die Überschrift lautet: *Voter, un droit essentiel: Pourquoi voter?* Die linke Spalte zeigt Begriffsdefinitionen (*dictionnaire*) und ein Plakat, auf dem vier Jugendliche zur Wahl aufrufen.

Dictionnaire:

Liste électorale: liste des citoyens pouvant voter lors des élections. L'inscription a lieu en mairie avec une pièce d'identité et un justificatif de domicile.

Abstentionnisme: attitudes des électeurs inscrits sur les listes électorales qui ne vont pas voter. On désigne ainsi de plus en plus les citoyens en droit de voter qui ne font pas faute de s'être inscrits sur les listes électorales.

Das erste Dokument in der rechten Spalte zeigt unter der Überschrift die Fotos von drei Jugendlichen, deren Sprechblasen folgende Aussagen enthalten:

Activité 1: Voter ou s'abstenir, une affaire de conscience

Doc. 1: Décider de son avenir et de celui de son pays

Ivo: Voter, c'est défendre ses droits.

Anne: Voter, c'est exercer son pouvoir.

Aurelien: Voter, c'est être acteur de ses choix.

(Conseil régional des jeunes des Pays de Loire et de CIDEM, 2006)

Das Wahlrecht wird über Aussagen von jungen Wähler/-innen in seiner Machtverteilungsfunktion (*exercer son pouvoir*) und Artikulationsfunktion (*acteur de ses choix*) eingeführt. Dabei bleibt die individuelle Auswahlentscheidung zwischen Personen-, Partei- und Programmalternativen unerwähnt. Das zweite Dokument in dieser Spalte behandelt die Notwendigkeit der Wahlbeteiligung, indem es die Wahlenthaltung (*abstentionnisme*) thematisiert.

Doc. 2: Rester en marge de la vie du pays

«Si t'as décidé de t'abstenir,
alors abstiens-toi de contredire,
abstiens-toi de réagir,
abstiens-toi aussi de réfléchir,
abstiens-toi aussi de penser à ton avenir;
sinon ..., sinon tu peux aussi t'inscrire.

En 2007, je ne laisse pas les autres décider pour moi, je VOTE.

Pour voter en 2007, tu peux t'inscrire sur les listes électorales jusqu'au 31 décembre 2006.»

(Spot radio de la campagne du Conseil régional des jeunes des Pays de Loire et du CIDEM).

Die Wahlenthaltung wird kritisiert als Verabschiedung vom Nachdenken, von der Zukunft, um dann in der Aufforderung zu münden, sich in die Wählerlisten (*listes électorales*) einzutragen. Die Einschreibung ist in Frankreich Voraussetzung, um an den Wahlen teilnehmen zu können. Die Schulbuchautor/-innen verfolgen offenbar einen partizipationstheoretischen Ansatz, da sie eine Wahlenthaltung als ernstes Anzeichen für eine mögliche Legitimitätskrise des politischen Systems zu sehen scheinen. Vertreter der Elitentheorie würden die Wahlenthaltung eher als stabilitätsfördernd ansehen. Gründe der Wahlenthaltung wie Protest, Unentschlossenheit, Verdrossenheit oder Zufriedenheit mit dem System oder den Parteien werden nicht genannt. Anschließend werden drei wiederholende Bearbeitungsaufgaben formuliert, die aber je nach Unterrichtsmethode auch das selbständige Erarbeiten der Texte lenken könnten.

1. D'après ces jeunes, pourquoi faut-il voter (doc. 1)?
2. Y a-t-il d'autres raisons de voter (doc. 2)?
3. Explique le slogan «Ne laissez pas les autres décider pour vous» (doc. 1 et 2).
(Barideau, Dubois & Fardel, 2009, S. 34)

Die Schüler/-innen werden aufgefordert zu begründen, warum man aus Sicht der drei Jugendlichen wählen muss. Gefordert wird des Weiteren eine Begründung dafür, dass Wahlenthaltung nicht förderlich ist. Abschließend wird eine Erläuterung des Slogans ‚Lasst andere nicht für euch entscheiden‘ im Kontext der Wahl gefordert. Alle drei Aufgaben beziehen sich auf die erarbeiteten Begriffe mit der engen Auslegung des Fachkonzeptes Wahl. Verknüpfungen zu anderen Fachkonzepten wie Parteien, Parlament, Regierung, Opposition, Massenmedien, Legitimation, Konflikt werden nicht gefordert, können aber dann von den Schüler/-innen eingebracht werden, wenn sie über entsprechendes Vorwissen aus dem Unterricht oder den Medien verfügen. Die dritte Aufgabe fordert im Sinne der politischen Urteilsbildung das Modellieren eines Sachverhalts. Bei der Lösung dieser Aufgabe wären gleichfalls Verknüpfungen zu anderen Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen wie Wahlsysteme u.a. möglich. Sie sind aber nicht ausdrücklich in der Aufgabenstellung gefordert.

Auf der zweiten hier vorgestellten Schulbuchseite (S. 41) werden die zum Thema Wählen eingeführten Begriffe vertieft und im Sinne einer Vorbereitung auf das *brevet* wiederholt. Hierzu werden ein Plakat (Doc. 1), das zur Einschreibung in die Wählerlisten auffordert, sowie Quellen von staatlichen Institutionen wie der Regionalregierung und dem Parlamentspräsidenten abgedruckt.

Voter en démocratie

Doc. 2: Des jeunes se mobilisent autour des élections

«En 2007, les Français seront appelés aux urnes pour les élections présidentielles et législatives. Actuellement, plus de 2 millions d'entre eux, en âge de voter, ne sont pas inscrits sur les listes électorales, souvent par oubli ou négligence suite à un déménagement. Fin 2005, malgré un environnement médiatique fort, il y a eu moins de 1% d'augmentation des inscrits sur les listes électorales.

Quelques mois à peine après sa création, le Conseil régional des jeunes des Pays de la Loire lance sa première action d'envergure en direction des jeunes: la Caravane civique. Il s'agit d'une opération citoyenne originale puisqu'elle mobilise les jeunes pour aller à la rencontre des 17/30 ans [...] afin de les sensibiliser à l'inscription sur les listes électorales et la participation à la vie démocratique en 2007.»

(Sites Internet du Conseil régional des jeunes des Pays de Loire et du CIDEM, 2007.)

Die Regionalregierung weist darauf hin, dass Wahlen zur Partizipation in einer Demokratie gehören, dass sich zu wenige Jugendliche wegen Umzugs oder aus Nachlässigkeit in die Wählerlisten eingetragen haben und dass man deshalb besonders die Jugendlichen in einer Kampagne ansprechen will. Der partizipatorische Ansatz der Schulbuchautor/-innen wird hier weiter verfolgt. Außerdem fokussiert das Schulbuch weiter auf die Jugendlichen. Dies erhöht den appellativen Charakter durch die Präsentation entsprechender Materialien und durch die Auslassung

anderer Aspekte und theoretischer Ansätze bei der Betrachtung der Wahlfunktionen.

Doc. 3: Décider de son avenir et de celui de son pays

«Par leurs engagements, leurs espoirs, leurs refus, les jeunes font déjà vivre notre démocratie. En accédant à la majorité civique et politique, ils en deviendront les véritables acteurs, responsables pour eux-mêmes et pour la communauté. Tout commence, évidemment, par le vote, expression de la citoyenneté et symbole de la confiance que le peuple accorde à ses élus. Il est essentiel que les jeunes exercent ce pouvoir que la République leur confère, pour peser véritablement sur les décisions qui engagent l'avenir de leur pays. Ils doivent faire entendre leur voix. Ils doivent exercer ce droit. En votant.»

(Raymond Forni, président de l'Assemblée nationale de mars 2000 à juin 2002, TDC, n^o 831, Les voies du suffrage universel, CNDP, 1^{er}-15 mars 2002.)

Das dritte Dokument verstärkt gleichfalls die moralisch-appellative Seite. Die Aufforderung zur Wahl wird damit begründet, dass die Jugendlichen die Demokratie lebten, dass sie zunehmend für sich und die Bürgerschaft verantwortlich werden. Ausdruck der Bürgerschaft ist die Wahl, die das Vertrauen der Bürger in die Gewählten (Legitimationsfunktion) ausdrückt. Die Jugendlichen hätten die Macht, die zukünftigen Entscheidungen durch die Teilnahme an der Wahl zu beeinflussen (Artikulationsfunktion).

Das Schulbuch „Éducation civique. Troisième“ von C. Braizat, A. Moreau und A. Colardelle, erschienen bei Hachette in Paris (2007), führt auf der vertiefenden Seite (S. 58) mit zwei Spalten unter der Überschrift *Retenir l'essentiel* zunächst in die Geschichte des Wahlrechts, die Wahlen zu den verschiedenen Parlamenten ein, um dann auf die Notwendigkeit des Wählens einzugehen. Auch hier werden auf der rechten Spalte die *mots clefs* (Abstention, Code électoral, Majorité absolue, Majorité relative, Mode de scrutin, Suffrage universel) definiert.

La signification des élections. Les élections politiques nationales (par exemple présidentielles) ou locales (par exemple municipales) permettent à l'ensemble des citoyens de choisir des responsables politiques qui gouvernent en leur nom, à différents échelons de décisions. En effet, d'après la Constitution de la V^e République (1958), l'article 6 proclame que «la souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par l'intermédiaire de représentants élus». Notre République fonctionne donc sur un mode représentatif.

Le vote est la principale forme de participation politique des citoyens en démocratie. Avec le suffrage universel, tous les citoyens du pays ont un accès égal au droit de vote, chaque électeur ayant le même poids (un électeur = une voix).

Tout citoyen peut être électeur ou candidat à une élection s'il n'a pas été privé de ses droits civils et politiques à la suite d'une condamnation et qu'il remplit les conditions exigées par la loi.

Voter est un droit essentiel pour faire vivre la démocratie. Sans l'expression de ce droit, par l'abstention par exemple, il n'existe pas de vraie démocratie car les membres d'une société perdent le contrôle des décisions qui les concernent. Voter permet de décider de l'avenir de son pays, de participer au débat public et d'éviter qu'une minorité décide pour le plus grand nombre.

Ausgehend von der Bedeutung jeder Art von Wahlen in einer repräsentativen Demokratie werden einige Grundsätze der Wahl, das passive und das aktive Wahlrecht erläutert, um dann darauf hinzuweisen, dass nur die Wahlbeteiligung, nicht die Enthaltung (*abstention*), die Teilnahme am öffentlichen Diskurs, die demokratische Kontrolle und die Entscheidung über die Zukunft des Landes ermöglicht. Die Wahlen werden als Mittel zur Bildung von Körperschaften, zur Bestellung von Personen in Ämter sowie zur Partizipation und Repräsentation der Bürger/-innen dargestellt. Die Wahlrechtsgrundsätze, aktives und passives Wahlrecht, absolute und relative Mehrheit werden erläutert. Die Stimmenthaltung wird als Störung der Artikulationsfunktion und der wahren Demokratie beschrieben. Wichtig sind die Kontrollfunktion (*contrôle des décisions*) und die Machtverteilungsfunktion (*minorité décide*). In diesem Buch werden nicht nur mehr konstituierende Begriffe zum Fachkonzept Wahlen angeboten, sondern auch Verknüpfungen zu anderen Fachkonzepten wie Regierung, Demokratie, Macht, Repräsentation hergestellt.

La réglementation des élections

L'organisation des élections est réglementée par la Constitution et par le Code électoral.

Ainsi, tout candidat à un mandat (mission confiée à un élu) expose ses idées lors d'une campagne électorale dont les modalités sont surveillées et contrôlées. Par exemple, le temps de parole lors des débats télévisés est minuté, les panneaux d'affichage électoraux sont identiques, le financement de la campagne est surveillé... L'égalité de tous les candidats est ainsi assurée.

Le jour du vote, la liberté de choix de chaque électeur est préservée par l'obligation de prendre plusieurs bulletins de vote et de choisir son candidat en secret dans l'isoloir. Lors du dépouillement public des bulletins, les scrutateurs ouvrent les enveloppes et comptent les voix attribuées à chaque candidat. Des représentants de ces derniers vérifient l'honnêteté de l'ensemble des opérations pour éviter la fraude.

Detalliert werden in diesem Abschnitt Regularien der Wahl dargestellt. Wahlkampf und Kandidat/-innen unterliegen Regeln bezüglich der Plakatwerbung, der Fernsehauftritte, der Wahlkampffinanzierung etc. Der Ablauf der Stimmabgabe und -auszählung im Wahllokal wird gleichfalls erläutert.

Deux grands modes de scrutin

Le scrutin désigne l'ensemble des opérations de vote et des modes de calcul destinés à départager les candidats. Dans le langage courant, ce mot signifie également le vote.

On distingue deux modes de scrutin: Le scrutin majoritaire à un ou deux tours; Le scrutin proportionnel à un ou deux tours.

Dans le cadre du scrutin majoritaire uninominal (les électeurs votent pour un seul candidat), le candidat élu est celui qui a obtenu le plus de voix, soit à la majorité absolue au premier tour, soit à la majorité relative au second tour. Dans le cadre du scrutin majoritaire de listes (les électeurs votent pour une des listes de candidats), la liste élue est celle qui a obtenue également le plus de voix.

Le scrutin proportionnel permet d'attribuer des sièges à toutes les listes selon le nombre de voix qu'elles ont obtenu.

L'utilisation de l'un ou l'autre des modes de scrutin influence la vie politique. Le scrutin majoritaire facilite la constitution d'une majorité stable issue de l'affrontement de deux blocs (ex. : la droite et la gauche) alors que le scrutin proportionnel permet une représentation des partis les moins importants et entraîne l'obligation d'alliances entre les partis politiques pour gouverner.

(Brazat, Moreau & Colardelle, 2007, S. 58)

Abschließend wird die Unterscheidung von Mehrheits- und Verhältniswahlsystem erklärt. Die Besonderheit des absoluten Mehrheitswahlsystems (*deux tours*) in Frankreich und seine Auswirkung auf die Regierungsbildung sowie auf die Wahlabsprachen der Parteien bei der Kandidatenaufstellung werden mit den entsprechenden Begriffen eingeführt. Die Auswirkungen des Mehrheitswahlrechts (stabile Mehrheit, Blockbildung) werden ebenso eingeführt wie die des Verhältniswahlrechts (mehrere Parteien, Koalitionen). Das Schulbuch erlaubt den Schüler/-innen eine Vertiefung ihres aus den vorangegangenen Lernabschnitten aufgebauten Begriffsnetzes mit Relationen und Zuordnungen. Die Wahlvorgänge werden substantiierter als im ersten Schulbuch angesprochen, Verknüpfungen zu anderen Fachkonzepten ermöglicht. Der politikwissenschaftliche Gehalt ist höher.

5. Vergleichende Kommentierung der Schulbuchttexte

Das Schulbuch von Barideau, Dubois und Fardel führt isoliert in die technischen Abläufe des Wahlvorgangs ein, stellt aber keine Ansatzpunkte für die Einordnung von Wahlen im demokratischen Prozess und für den Zusammenhang zu Fachkonzepten wie Parteien, Regierungen, Legitimation u.a. her. Die Erläuterung der Abläufe ist sicher notwendig, bleibt aber noch weitgehend unpolitisch, da die Effekte des Wahlsystems auf die Parteienlandschaft oder Regierungsbildung nicht konkretisiert werden. Wenn die Artikulations- und Legitimationsfunktion losgelöst von

Wahlkämpfen betrachtet wird, ergeben sich für die Schüler/-innen keine Anwendungsbezüge. Allein durch die Nennung entsteht noch kein Vorstellungsraum zu den jeweiligen Begriffen. Es stellt sich die Frage, wozu man die Begriffe benutzen kann. Insgesamt lässt sich deshalb feststellen, dass der Aufbau domänenspezifischen Wissens in diesem Schulbuch unterkomplex bleibt. Es bietet kaum Lernchancen für ein politisches Verständnis der Wahlvorgänge und zu wenige Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Fachkonzepten.

Da die Erläuterungen der technischen Seite (z.B. Einschreibung in Wählerlisten) lediglich wichtige Aspekte der Lebenshilfe (Breit & Weißeno, 2003) darstellen, erfüllen sie nicht die Forderung der französischen Fachdidaktik, die *citoyenneté* als politisches Konzept, das im demokratischen Diskurs veränderbar ist, zu verstehen. Die Appelle im Schulbuch zur Wahlbeteiligung und die kritische Auslegung der Wahlenthaltung stoßen zu keiner politischen Betrachtung der Bürgerrolle vor, die von den Präferenzen und Interessenlagen der Bürger ausgehen würde. Die Appellkultur diffamiert die freie Entscheidung für den *abstentionisme*. Auf einer sachlichen Ebene könnte man stattdessen z.B. den unterschiedlichen Einfluss einer niedrigen Wahlbeteiligung auf den Erfolg großer und kleiner Parteien oder auf die Legitimation der Gewählten betrachten, ohne dabei den freien Bürger mit Pflichten zu überhäufen und den unpolitischen Bürger zu diffamieren.

Zudem ist die Fähigkeit, sich in Wählerverzeichnisse einzutragen, noch nicht als politische Handlungsfähigkeit anzusehen. Die Einschreibung allein garantiert keineswegs, dass jemand als Bürger die politische Willensbildung beeinflussen will. Dies erreicht man, außer durch den Wahlakt, durch die Beteiligung an Aktionen, Aufrufen, Demonstrationen u.ä. Die Kompetenzdimension politische Urteilsbildung wird gleichfalls nicht gefördert, da keinerlei kontroverse Auseinandersetzung mit den Motiven der Wahlenthaltung initiiert wird. Die Beschwörung, die Demokratie zu leben, bleibt abstrakt und affirmativ, weil keine Angebote für eine rationale Auseinandersetzung mit der Position gemacht werden.

Die Betonung der Wahlpflicht zielt auf eine Kompetenzdimension Einstellung, die sich auf die Haltungen der Bürger bezieht. Fraglich ist, ob sie so einseitig angesprochen werden soll. Aus dem Blickwinkel der deutschen Diskussion verstößt das Schulbuch gegen das Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens. In Frankreich erfüllt es einen Auftrag (*mission*). Ein kompetenzorientierter Unterricht nach dem deutschen Ansatz rückt die kognitive, nicht appellative Bearbeitung der Einstellungen in den Vordergrund. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Schulbuch nur eingeschränkt kompetenzorientierten Unterricht ermöglicht und dabei die fachliche und zielorientierte Umsetzung unterkomplex bleibt.

Das Schulbuch von Braizat, Noreau und Colardelle fällt dadurch auf, dass es das Fachkonzept Wahlen mitsamt den französischen Besonderheiten vollständig berücksichtigt. So wird eine Vielzahl von Aspekten und Funktionen erläutert. Wichtig ist, dass der Text über die Erläuterung des Fachkonzeptes hinausgeht und Vernetzungen zu den Fachkonzepten Repräsentation, Demokratie, Opposition und Regierung etc. herstellt. Damit wird das Fachwissen sinnvoll strukturiert und aufgebaut.

Der Zugang im Schulbuch entspricht den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kriterien des der Untersuchung zugrunde liegenden Modells. Während der darstellende Text insoweit gelungen ist, ergeben sich gleichwohl eine Reihe von Fragen, die den aufzubauenden Vorstellungsraum betreffen.

Der darstellende Text bringt keine Kontroversen oder unterschiedliche Positionen ein. Auch die Aufsatzaufgabe zielt nicht darauf ab. Dies schränkt die vielfältigen Möglichkeiten fachlicher Hinweise für den Lernprozess wieder ein. Der Vorstellungsraum eines Konzeptes lässt sich erst dann nachhaltig erschließen, wenn man sich mit unterschiedlichen Positionen oder Sichtweisen zu einem Gegenstand auseinandersetzen muss. Es fehlen Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Anwendungssituationen, die auch ein Schulbuch anbieten kann. Für einen nachhaltigen Lernprozess ist es nicht ausreichend, das Fachwissen lediglich angemessen darzustellen. Die Suche nach Anwendungssituationen wird weitgehend dem/der Lehrer/-in überlassen.

Als Handlungsmöglichkeit wird lediglich auf den Wahlakt hingewiesen; der Hinweis auf andere Partizipationsmöglichkeiten fehlt. Die Wahlenthaltung wird auch in diesem Buch als schlecht für die Demokratie, nicht aber als denkbarer Ausdruck der Unzufriedenheit mit der politischen Klasse o.ä. gewertet. Hier scheint einmal mehr die Appellkultur auf, die sich aber kontraproduktiv für eine *éducation morale* auswirken kann. An die Kompetenzdimension Einstellungen wird lediglich appelliert. Insofern ist das zweite Buch mit Einschränkungen als gelungen für konzeptuelles Lernen anzusehen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse von zwei französischen Schulbuchausschnitten hat aus einer kompetenzorientierten deutschen Sicht die Stärken und Schwächen gezeigt. Beide Schulbücher streben schwerpunktmäßig die Wissensvermittlung an. Zwar gehen sie dabei unterschiedlich elaboriert vor und sind von unterschiedlicher fachlicher Qualität, aber beide vernachlässigen tendenziell die anderen Kompetenzdimensionen. Wie schon in der französischen fachdidaktischen Diskussion dominieren die Zieldimensionen bzw. die Steuerung des Unterrichts über die Philosophie des Faches. Es bleibt den Lehrer/-innen überlassen, die Ziele zu erreichen. Die inputorientierten Sichtweisen lenken zwar den Blick anders als in Deutschland auf das Fachwissen, aber die moralisierende Aufladung durch die Philosophie des Faches dürfte sich im outcome als kontraproduktiv erweisen, da ein politikverdrossener Lernender seine Einstellung kaum durch Appelle ändern wird. Ohnehin gibt es in den meisten Studien allenfalls geringe positive Korrelationen zwischen Einstellungen und Wissen bzw. Handeln (Oesterreich, 2002, S. 60).

Erstaunlich ist, welche geringe Auswirkung die auch in Frankreich aufkommende Kompetenzdebatte bisher auf die Schulbücher hat. Zwar haben sich die Schulbücher inzwischen den unterrichtsmethodischen Fragen und damit anderen Formen

der Wissensvermittlung zugewandt, aber die PISA-Ergebnisse haben dort bisher keine weiteren Umorientierungen bewirkt. In den *Suivi des acquis* sind bereits die erreichten Kompetenzen in den einzelnen Bereichen in Notenform aufgezählt und ausgedrückt, jedoch scheint der Prozess der Output-Orientierung erst begonnen zu haben. In Deutschland dagegen beginnt langsam der Prozess einer systematischen Wissensvermittlung über die Kernlehrpläne (positiv z.B. Niedersachsen, Sek I), nachdem jahrzehntlang die anderen Kompetenzdimensionen im Vordergrund standen. Insofern ist die Kompetenzorientierung in beiden Ländern aus unterschiedlichen Richtungen erst noch umzusetzen.

Literatur

- Audard, C. (2000). Quelle morale pour quelle citoyenneté? In Obin, J. P. (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (207–228). Paris: Hachette.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Conférence donnée à Lausanne le 28 juin 2006 à l'occasion de la réintroduction d'un enseignement d'éducation à la citoyenneté dans la scolarité obligatoire du canton de Vaud. www.didactiquehistoire.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.1.2011)
- Barideau, C./Dubois, D./Fardel, E. (2009) «L'apprenti citoyen, troisième». (34) Paris: Hatier.
- Bergounioux, A. (2000). Quelle relation entre l'éducation civique et l'éducation aux droits de l'homme. In J. P. Obin (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (85–90). Paris: Hachette.
- Braizat, C./Moreau, A./Colardelle, A. (2007) *Éducation civique. Troisième*. (58), Paris: Hachette.
- Breit, G./Weißeno, G. (2003). *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bulletin officiel spécial n 6 du 28 août 2008. *Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*. <http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html> (zuletzt aufgerufen 25.6.2011)
- Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris: PUF.
- Coq, G. (2000). Peut-on éduquer le citoyen sans former la conscience du politique? In J. P. Obin (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (47–61). Paris: Hachette.
- Costa-Lascoux, J. (2000). L'éducation civique peut-elle changer l'école? In J. P. Obin (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (115–133). Paris: Hachette.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5> (zuletzt aufgerufen 31.1.2011)
- Hartig, J./Klieme, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzdidagnostik. In Schweizer, K. (Hrsg.). *Leistung und Leistungsdiagnostik* (127–143). Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Klieme, E./Maag-Merki, K./Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In BMBF (Hrsg.). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (5–16). Bonn, Berlin.
- Nembrini, J.-L. (2000). L'éducation civique peut-elle contribuer à construire le lien social? In Obin, J.-P. (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (91–113). Paris: Hachette.

- Obin, J.-P. (2000). L'éducation civique en question. In Ders. (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (7–27). Paris: Hachette.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Remond, R. (2000). Quelle école? Pour quelle nation? In Obin, J.-P. (Hrsg.). *L'éducation civique. Questions pour former des citoyens* (33–46). Paris: Hachette.
- Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER (2005). *Vivre la démocratie. Apprendre la démocratie*. Bern: Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche.
- Seel, N.M. (2003). *Psychologie des Lernens*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Wehling, H. G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (171–184). Stuttgart: Klett.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach: Wochenschau.

