
**Die EU im Oberstufenunterricht – eine Analyse
ausgewählter deutscher und französischer
Lehrpläne sowie Lehrwerke**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultäten I und II
der Universität des Saarlandes
und der Université de Lorraine

Melanie Hartkorn

Tag der Disputation

23. November 2015

Dekan (zum Zeitpunkt der Dissertation)

Prof. Dr. Dietrich Klakow

Gutachter

Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink

Prof. Dr. Reiner Marcowitz

Prüfungskommission

Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink

Prof. Dr. Reiner Marcowitz

Prof. Dr. Stephan Martens, Université Bordeaux 3

Jun.-Prof. Dr. Christoph Vatter, Universität des Saarlandes

Prof. Dr. Ulrich Pfeil, Université de Lorraine

Prof. Dr. Janett Reinstädler, Universität des Saarlandes

Prof. Dr. Michel Grunewald, Université de Lorraine

Dr. Florian Henke, Universität des Saarlandes

Für grundlegende Anregungen und zahlreiche vielfältige Hinweise zu der vorliegenden Arbeit möchte ich meinen Betreuern, Herrn Professor Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink und Herrn Professor Dr. Reiner Marcowitz, herzlich danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Fragestellung	10
1.2	Relevanz der Fragestellung	11
1.3	Theoretische Einbettung	18
1.4	Stand der Forschung	20
1.5	Methodische Durchführung und Aufbau der Arbeit	30
2	Vorüberlegungen	38
2.1	Rahmenbedingungen	38
2.1.1	Das deutsche Schulsystem	38
2.1.2	Der deutsche Schulbuchmarkt	45
2.1.3	Das französische Schulsystem	47
2.1.4	Der französische Schulbuchmarkt	54
2.1.5	Deutsche und französische Unterrichtsstile im Vergleich	55
2.2	Das Analyseraster	58
2.2.1	Schulisches Lernen	59
2.2.1.1	Konstruktivistischer Lernbegriff	59
2.2.1.2	Didaktische Prinzipien	60
2.2.1.2.1	Multiperspektivität – Kontroversität	61
2.2.1.2.2	Schülerorientierung	63
2.2.1.2.3	Handlungsorientierung	65
2.2.2	Die Bedeutung von Emotionen und Motivation für schulisches Lernen	66
2.2.2.1	Emotion: Definition anhand des Kompetenzmodells und Auswirkungen auf schulisches Lernen	66

2.2.2.2	Motivation: Definition mit Hilfe des Rubikon-Modells und Einfluss auf Lernverhalten und Lernleistung	69
2.2.2.3	Einflussfaktoren auf die Motivation: Erfolgserwartung und Wert der Handlung	71
2.2.2.4	Fazit: Positive Beeinflussung von Emotionen und Motivation	74
2.2.3	Die mediale Lebenswirklichkeit Jugendlicher	76
2.2.4	Schüler- und Lehrerbefragung	80
2.2.4.1	Methodische Durchführung	80
2.2.4.2	Auswertung	80
2.2.5	Fazit: Konsequenzen für einen motivationsfördernden Unterricht	91
3	Lehrplananalyse	96
3.1	Unterschiedliche Rahmenbedingungen und defizitäre Koordination in den deutschen Lehrplänen	96
3.2	Rahmenbedingungen Frankreich: Gravierende Unterschiede zwischen den <i>Séries ES</i> und <i>L</i> und der <i>Série S</i>	103
3.3	Schwachstellen im Lehrplan	106
3.4	Das Prinzip der Kontroversität	113
3.5	Berücksichtigung der Lebenswelt der Jugendlichen	116
3.6	Inhaltliche Schwerpunkte bei der EU-Vermittlung	119
3.6.1	Gesellschaftswissenschaftliche Fächer – Deutschland	119
3.6.1.1	Rheinland-Pfalz	119
3.6.1.1.1	Gemeinschaftskunde	119
3.6.1.1.2	Fazit	122
3.6.1.2	Saarland	123

3.6.1.2.1	Erdkunde	123
3.6.1.2.2	Politik	128
3.6.1.2.3	Geschichte	131
3.6.1.2.4	Fazit	134
3.6.1.3	Niedersachsen	136
3.6.1.3.1	Erdkunde	136
3.6.1.3.2	Geschichte	138
3.6.1.3.3	Gemeinschaftskunde/Politik-Wirtschaft	141
3.6.1.3.4	Fazit	142
3.6.1.4	Sachsen	143
3.6.1.4.1	Geschichte	143
3.6.1.4.2	Geographie	146
3.6.1.4.3	Gemeinschaftskunde – Rechtserziehung – Wirtschaft	147
3.6.1.4.4	Fazit	150
3.6.1.5	Zusammenfassung der deutschen Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	151
3.6.2	Inhalte in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – Frankreich	159
3.6.2.1	<i>Histoire-géographie</i>	159
3.6.2.2	<i>ECJS</i>	171
3.6.2.3	<i>Sciences économiques et sociales</i>	176
3.6.3	Der Französisch- und der Deutschunterricht	178
3.6.3.1	Französisch	178
3.6.3.2	<i>Allemand</i> 1981, 1989, 2003 und 2004	181
3.7	Fazit: Deutsche und französische Lehrpläne im Vergleich	184

4.1	Aufbau	195
4.2	Layout	200
4.3	Medieneinsatz	206
4.4	Aufgabenkultur und Transparenz	207
4.4.1	Soziale Eingebundenheit	208
4.4.2	Autonomieempfinden und Kompetenzerleben	208
4.4.3	Anspruchsniveau – Von simpler Reproduktion bis zum Transfer	213
4.4.4	Transparenz	218
4.5	Lebensweltbezug	223
4.6	Narration	231
4.6.1	Die schriftlichen Darstellungen – Autorentext und Quellen	232
4.6.1.1	Autorentext	234
4.6.1.2	Quellen	246
4.6.1.3	Verteilung der Textsorten in den Quellen	247
4.6.2	Das Bildmaterial	251
4.6.2.1	Zusammensetzung und Verteilung des Bildma- terials	251
4.6.2.2	Zusammenspiel von Bildmaterial und Autoren- text: Funktion der Bilder	254
4.7	Fazit: Vergleich beider Länder bezüglich der Darstellungen in den Schulbüchern	265
4.8	Unterrichtsbeispiel „Die europäischen Institutionen“	269
4.8.1	Begründung der Themenauswahl	269
4.8.2	Präsentation der Unterrichtseinheit	271
4.8.3	Abgewandelte Unterrichtsreihe zu den europäischen In- stitutionen	280

5	Schlussbetrachtung	287
6	Quellen- und Literaturverzeichnis	295
6.1	Quellen	295
6.1.1	Amtliche Veröffentlichungen	295
6.1.2	Curricula	298
6.1.3	Lehrwerke	302
6.2	Forschungsliteratur	304
	Tabellenverzeichnis	313
	Abbildungsverzeichnis	316

1 Einleitung

Ist die Europäische Union wirklich so schwer zu verstehen? Kann es sein, dass es bisher einfach noch niemandem gelungen ist, uns dieses komplizierte System – und das ist die Europäische Union ganz sicher – anschaulich und überzeugend zu erklären? Kann es sein, dass Politiker, Schulbuchautoren und Europaexperten schlicht Fehler gemacht haben bei der Vermittlung von Europa? Weil wir die Europäische Union in Hochglanzbroschüren erklärt haben, denen niemand wirklich über den Weg traut, oder weil wir die EU als überkompliziertes, als problembeladenes, [...] Projekt dargestellt haben? [...] Weil wir immer alles gleichzeitig erläutern wollen und es nicht geschafft haben, aus Gründen der Anschaulichkeit auch einmal radikal zu vereinfachen? Kurz gesagt: Vielleicht fehlt uns einfach der überzeugende Zugang zur Erklärung von Europa, weil wir den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen.¹

Werner Weidenfeld spricht im vorangegangenen Zitat entscheidende Probleme bei der Vermittlung der EU gerade auch im Schulunterricht an: Zum einen stellt sich die Frage, wie man das Thema gestalten kann, so dass es möglichst an die Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpft und sie anspricht und motiviert. Zum anderen ergibt sich das Problem der didaktischen Reduktion. Das Themenfeld ist so komplex, dass es zwangsläufig inhaltlich reduziert werden muss, um in den schulischen Lehrplänen Platz zu finden. Doch welche Aspekte bzw. Dimensionen der EU lassen sich ausmachen? Es gibt die wirtschaftliche Komponente, den gemeinsamen europäischen Wirtschaftsraum, eine politische Dimension, die über die Institutionen und ihre Entscheidungsträger konkrete Formen annimmt. Um eine Vorstellung von der Bedeutung der EU für den Frieden in Europa zu bekommen, und Europa als „Sache [...] des Herzens“² zu begreifen, darf die historische Dimension des Aussöhnungsprozesses nicht vernachlässigt werden. Unter dem Aspekt Kulturraum Europa lassen sich u.a. Aspekte der interkul-

¹Werner WEIDENFELD: *Europa leicht gemacht. Antworten für junge Europäer*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2007, S.7-8.

²Daniel VERNET: „Ungewissheiten in der Europa-Politik. Neue deutsch-französische Entscheidungsträger“, in: *Europa-Archiv*, Ausgabe 53/1998, S. 1–6, S.3.

turellen Begegnung, wie Austauschfahrten im Rahmen schulischer und universitärer Projekte, nationale Besonderheiten, Lebensweisen Jugendlicher in den einzelnen Ländern der EU, und, dem anthropologischen Kulturmodell nach Geert Hofstede folgend, Werte, Rituale, kollektive Identifikationsfiguren und Symbole³ der einzelnen Nationen, nationale Erinnerungsorte und Symbole sowie Aspekte der europäischen Kulturpolitik zusammenfassen. Gerade dem Aspekt Kulturraum Europa wohnt ein hohes Motivationspotenzial inne, da es auf einer konkreten Ebene, z.B. der der Austauschfahrten, die EU erlebbar werden lässt und an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpft.

1.1 Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob die Behandlung der Europäischen Union in den curricularen Vorgaben der Bildungsministerien der deutschen Bundesländer und in denen des französischen Bildungsministeriums verankert ist und welchen Stellenwert sie im Bezug zu anderen Themen einnimmt. Insbesondere soll herausgearbeitet werden, welche Aspekte der EU behandelt werden sollen, um die Frage beantworten zu können, ob auf Grund der Auswahl eine bestimmte Sichtweise der EU begünstigt wird, indem z.B. wirtschaftliche oder institutionelle Aspekte in den Vordergrund gestellt werden, die nur unzureichend Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der französischen und deutschen Schüler liefert und somit den Themenkomplex für eine Vielzahl der Jugendlichen uninteressant werden lässt.

Die sich anschließende Analyse der verwendeten Lehrwerke soll Aufschluss darüber geben, wie der Lernprozess didaktisch und methodisch strukturiert ist. Unter Berücksichtigung jüngster Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Medienpädagogik, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft sollen

³Hans-Jürgen LÜSEBRINK: *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 2008², S.11.

die Darstellungsformen in den Lehrwerken darauf hin untersucht werden, ob sie Jugendliche ansprechen und motivieren, sich mit dem Lerngegenstand Europäische Union auseinanderzusetzen.

Eine Befragung deutscher und französischer Schüler und Lehrer berücksichtigt die Einstellungen und Meinungen der direkt Betroffenen und ermöglicht es, die vorangegangenen Analysen in Bezug zu den im schulischen Rahmen gemachten praktischen Erfahrungen zu setzen.

1.2 Relevanz der Fragestellung

Im zusammenwachsenden Europa ist Bildung über Europa von besonderer Bedeutung. Viele Entscheidungen z.B. im Bereich des Verbraucherschutzes werden auf EU-Ebene gefällt und betreffen das alltägliche Leben der Bürger in der EU. Es wäre geradezu fahrlässig, wenn Jugendliche nicht ausreichend über das politische System, in dem sie leben, informiert würden. Gerade weil die EU in immer mehr Bereichen die nationalen Kompetenzen ablöst bzw. ergänzt, ist es umso wichtiger, dass Jugendliche mit diesem System vertraut werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit der EU, die Kontroversen aufgreift und Problemfelder aufzeigt, z.B. im Bereich der demokratischen Teilhabe oder im Bereich des Verbraucherschutzes, ist unabdingbar. Im gleichen Maße wie Probleme aufgegriffen werden, sollten auch Möglichkeiten der Einflussnahme auf die EU-Politik nicht vorenthalten werden. Wie der Einzelne seine Meinung einbringen kann, könnte am Beispiel einer Petition thematisiert werden. Die Einflussnahme durch Lobbyisten auf die EU-Politik als Teil der politischen Realität könnte den Blick der Jugendlichen auf die EU erweitern.

Relativ spät in der Entwicklungsgeschichte der Europäischen Union ist man sich der Tatsache bewusst geworden, dass Bildung über die Europäische Union unverzichtbar ist für das Fortbestehen der EU und die Bereitschaft der

Jugendlichen, sich mit diesem System auseinanderzusetzen⁴: Während in den Römischen Verträgen Bildung nur im Zusammenhang mit Berufsbildung vorkam und als Schwerpunkte die „Entwicklung eines gemeinsamen Marktes“⁵ sowie „die schrittweise Annäherung der Wirtschaftspolitik der Mitgliedstaaten“⁶ mit dem Ziel einer „harmonische[ren] Entwicklung des Wirtschaftslebens innerhalb der Gemeinschaft“⁷ angegeben wurden, stellte Artikel 128 des Vertrags von Maastricht die erste vertragsrechtliche Grundlage für kulturelle Aktivitäten der Union dar und sicherte die Berücksichtigung der europäischen Dimension im Bildungswesen, die zur Schaffung eines „Europas der Bürger“ beitragen sollte.⁸

⁴Die in den 1970er und 1980er Jahren unternommenen Bemühungen wurden nicht vertraglich festgehalten: In den 70er Jahren beschäftigten sich Gremien der EWG mit Fragen der Bildung. Im Tindemans-Bericht wurde 1975 das Leitbild des „Europas der Bürger“ erwähnt und mit dem Bildungswesen in Verbindung gebracht. (Ingo LINSERMANN: „Die Bildungspolitik der Europäischen Union“, in: Werner WEIDENFELD [Hrsg.]: *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2006, S. 332–341, hier S. 334) Die Deklaration zur Europäischen Union 1983 sowie der Vertragsentwurf des Europäischen Parlaments 1984 bezogen sich ebenfalls auf die Bildungspolitik, die wesentlich zur Herausbildung einer europäischen Identität bzw. eines europäischen Bewusstseins beitragen sollte und somit Bürgernähe zum demokratischen Europa aufbauen sollte. In der 1988 veröffentlichten „Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen der europäischen Dimension im Bildungswesen“ (AMT FÜR VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION: „Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen der europäischen Dimension im Bildungswesen.“ http://www.eu2007.de/de/Policy_Areas/European_Council/Lissabon.html [Stand: 12.03.2011]) war die identitätsstiftende Funktion der Bildungspolitik ebenfalls von großer Bedeutung: So wurde als Ziel angegeben, „das Bewusstsein der jungen Menschen für die europäische Identität zu stärken und ihnen den Wert der europäischen Kultur und der Grundlagen, auf welche die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen wollen“ zu vermitteln sowie ihnen „eine bessere Kenntnis der Gemeinschaft und ihrer Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten“ und „die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten Europas und der Welt näherzubringen“. Konkret sollte die Stärkung der europäischen Dimension durch die “[a]usdrückliche Einbeziehung der europäischen Dimension in die Lehrpläne aller dafür geeigneten Fächer“ (ebd.) erfolgen.

⁵AMT FÜR VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION: „Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Erster Teil – Grundsätze (1957, S.169-172)“, http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11957E/tif/TRAITES_1957_CEE_1_XM_0176_x222x.pdf [Stand: 01.03.2010], S. 168.

⁶Ebd., S. 168.

⁷Ebd., S. 168.

⁸Eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung von Seiten der Europäischen Gemeinschaft/Union liefern folgende Werke: Peter Becker/Radostina Primova: „Die Europäische Union und die Bildungspolitik“, Diskussionspapier der FG1 2009/07, SWP Berlin, 2009. Olaf Schwenke: „Europa fördert Kultur“ in: APuZ B49/2004, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn. Ingo Linsemann: „Die Bildungspolitik der Europäischen Union“ in: Werner Weidenfeld, Bonn [Hrsg.]: *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*,

Dieses Konzept bewirkte eine starke Aufwertung der europäischen Dimension im Bildungswesen, „nicht zuletzt aufgrund der Wahrnehmung, dass Maßnahmen zur Akzeptanzsteigerung in der Bevölkerung notwendig waren.“⁹ Auch wenn das Leitbild der Bildung als wirtschaftlicher Erfolgsgarant die europäische Bildungspolitik erobert und das Leitbild des „Europas der Bürger“ in den Hintergrund gedrängt hat¹⁰ und im Jahr 2000 in der Lissabon-Strategie als Ziel formuliert wurde, die Europäische Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“¹¹ zu befähigen, hat die KMK¹² in ihrer Veröffentlichung zur „Europabildung in der Schule“¹³ die Schaffung eines europäischen Bewusstseins bzw. einer europäischen Identität als Bildungsauftrag der Schule verankert.¹⁴ An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob die KMK mit einer solchen Forderung nicht über das Ziel politischer Bildung hinaus schlägt. Sollte nicht vielmehr ein fundiertes Wissen zur EU vermittelt werden, das Probleme und Kontroversen im Zusammenhang mit der EU einschließt?

Dem Wissen zu Trotz, dass für das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der Europäischen Union die Unterstützung der jungen Generation von besonderer Bedeutung ist, muss man feststellen, dass der in weiten Teilen der Bevölke-

2006, S. 332-341.

⁹LINSENMANN: „Die Bildungspolitik der Europäischen Union“, S. 335.

¹⁰Ebd., S. 335.

¹¹AUSWÄRTIGES AMT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: „Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung.“ http://www.eu2007.de/de/Policy_Areas/European_Council/Lissabon.html [Stand: 12.03.2011].

¹²Die Abkürzung KMK steht für Kultusministerkonferenz. Es handelt sich um einen Zusammenschluss der für kulturelle Angelegenheiten, Bildung und Erziehung sowie Hochschulen und Forschung zuständigen Minister bzw. Senatoren der einzelnen Bundesländer. Weitere Informationen zur KMK befinden sich im Abschnitt zum deutschen Schulsystem.

¹³Eine erste Empfehlung über „Europa im Unterricht“ hat die KMK 1978 herausgegeben, diese wurde 1990 überarbeitet und liegt seit 2008 in einer neuen Form vor. Vgl.

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/europabildung-in-der-schule.html>.

¹⁴KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf [Stand: 13.05.2015], S. 7.

rung verbreitete Europaskeptizismus auch nicht vor den Jugendlichen Halt macht: Im Rahmen der Flash-Eurobarometerbefragung zum Thema „European Youth: Participation in Democratic Life“¹⁵ waren sich 2013 nur 34 Prozent der französischen¹⁶ und 29 Prozent der deutschen¹⁷ Jugendlichen sicher, dass sie an den Europawahlen 2014 teilnehmen würden.¹⁸ 61 Prozent der französischen¹⁹ und 51 Prozent der deutschen²⁰ Nichtwähler gaben an, dass sie sich weder für die EU-Politik noch für die Europawahlen interessierten. Bereits im Rahmen einer Eurobarometerbefragung zum Thema Jugend aus dem Jahr 2007²¹ erklärten 33 Prozent der französischen und 28 Prozent der deutschen Jugendlichen, dass sie weder an aktuellen Ereignissen auf EU-Ebene noch an EU-Politik im Allgemeinen interessiert seien.²² 46 Prozent der deutschen und 51 Prozent der französischen Jugendlichen waren der Meinung, dass die Europäische Union sehr viel Bürokratie sowie Geld- und Zeitverschwendung bedeute. Obwohl 56 Prozent der Jugendlichen sowohl in Deutschland als auch in Frankreich der Ansicht waren, dass die EU in den kommenden zehn Jahren zu einer Verbesserung der Lebensqualität der Mehrheit beitragen werde, gingen 48 Prozent auf deutscher und 40 Prozent auf französischer Seite davon aus, dass die EU eine Verschärfung der sozialen Probleme und der Arbeitslosigkeit

¹⁵EUROPÄISCHE KOMMISSION: „European Youth: Participation in Democratic Life. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/flash_arch_390_375_en.htm [Stand: 01.01.2015].

¹⁶EUROPÄISCHE KOMMISSION: „La jeunesse européenne: participation à la vie démocratique. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_375_fact_fr_fr.pdf [Stand: 01.01.2015].

¹⁷EUROPÄISCHE KOMMISSION: „Europäische Jugend: Teilnahme am demokratischen Leben. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_375_fact_de_de.pdf [Stand: 01.01.2015].

¹⁸Es wurden Jugendliche im Alter von 15 bis 30 Jahren interviewt.

¹⁹EUROPÄISCHE KOMMISSION: „La jeunesse européenne: participation à la vie démocratique. (2013)“.

²⁰EUROPÄISCHE KOMMISSION: „Europäische Jugend: Teilnahme am demokratischen Leben. (2013)“.

²¹EUROPÄISCHE KOMMISSION: „Young Europeans. A survey among young people aged between 15-30 in the European Union. (2007)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_202_sum_en.pdf [Stand: 15.10.2008].

²²Die Befragung richtete sich ebenfalls an 15- bis 30-Jährige.

in den nächsten zehn Jahren begünstigen werde.²³

Das mangelnde Interesse geht zudem einher mit einem Mangel an Wissen, auf den mehrere Wissenschaftler aufmerksam machen: Stefan Rappenglück verweist mehrfach auf die Diskrepanz zwischen der zunehmenden Bedeutung europäischer Politik einerseits und dem mangelnden Wissen über die EU und den ambivalenten Einstellungen der EU-Bürger zur Europäischen Union andererseits.²⁴ Barbara Tham²⁵ stellt in ihrer Untersuchung ebenfalls einen defizitären Wissensstand fest.²⁶

Die Tatsache, dass 59 Prozent der französischen Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren gegen den Verfassungsentwurf 2005 gestimmt haben, zeigt, dass eine solche Aversion negative Konsequenzen für die Erweiterung und Vertiefung des Integrationsprozesses mit sich bringen kann²⁷. Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil sehen in dieser Reaktion allerdings keinen „strikten Antieuropäismus“²⁸

²³In einigen Darstellungen wurden die Ergebnisse erstaunlicherweise als Liebeserklärung der Jugendlichen an die EU interpretiert, wie z.B. im Artikel „Sie lieben es. Eurobarometerbefragung offenbart das gute Verhältnis der Jugend zur EU“ (

<http://www.jugendpolitikeneuropa.de/beitrag/sie-lieben-es-eurobarometerbefragung-offenbart-das-gute-verhaeltnis-der-jugend-zur-eu.6768/>, 12.07.2007.) Vermutlich verführen die im Vergleich zu vorangegangenen Umfragen leicht verbesserten Werte zu einer solchen Einschätzung.

²⁴Stefan RAPPENGLÜCK: „Europabezogenes Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 456–468.

²⁵Barbara THAM: „Einstellungen, Erwartungen und Befürchtungen Jugendlicher gegenüber der Europäischen Union und ihrer Politik im Jahr 2005 – Analyse, Bewertung und Perspektiven.“ http://www.cap.lmu.de/download/2006/2006_Einstellungen.pdf [Stand: 04.07.2011].

²⁶Bedeutende Arbeiten in diesem Bereich liefert die Forschungsgruppe Jugend und Europa am *Centrum für angewandte Politikforschung* an der LMU München. Als repräsentativ für zahlreiche Befunde bezüglich der Wissenslage der Jugendlichen können die Ergebnisse von Tham angesehen werden: *Das Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise der EU sowie über die aktuellen Entwicklungen europäischer Politik ist weithin defizitär. Die Jugendlichen schätzten ihr eigenes Wissen über die EU als eher gering ein. Sehr gut fühlen sich nur 2 Prozent der EU Jugendlichen über die EU informiert, 28 Prozent geben an, viel zu wissen, 54 Prozent glauben, ein wenig zu wissen und immerhin 17 Prozent geben selbst zu, (fast) nichts über die EU zu wissen.* (ebd.).

Die regelmäßig durchgeführten Eurobarometer-Befragungen verweisen ständig auf das lücken- bis mangelhafte Wissen der Bevölkerung im Bezug auf die Europäische Union. Die Ergebnisse der Befragungen stehen online zur Verfügung unter

http://ec.europa.eu/public/_opinion/index/_en.htm.

²⁷EUROPÄISCHE KOMMISSION: „La Constitution européenne: sondage post-référendum en France.“ http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl171_fr.pdf [Stand: 05.03.2010].

²⁸Reiner MARCOWITZ/Ulrich PFEIL: „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das

der jungen Generation, sondern einen deutlichen Ausdruck jener ambivalenten Einstellungen, die vor allem in den EU-Mitgliedsstaaten vorherrschen:

Während man die Dividenden der europäischen Integration wie selbstverständlich einstreicht – also die Möglichkeit zum grenzenlosen Reisen, Studieren und Arbeiten –, wird die Gemeinschaft ebenso natürlich für die ökonomischen Folgen einer globalisierten Wirtschaft abgestraft, wohl auch deshalb, weil gerade jene ‚Nachgeborenen‘, die nie etwas anderes erlebt haben, sich nicht mehr vorstellen können, wie schwierig es nach 1945 war, die Hypotheken einer kriegerischen Vergangenheit abzutragen, geschweige denn glauben wollen, dass der Status quo mitnichten gesichert ist.²⁹

Die Wissenschaftler fürchten auf längere Sicht eine Schwächung Europas auf Grund der „Rückbesinnung auf die Nation“³⁰ und der „Wiederkehr des Nationalismus“³¹. Als weiteren Grund für die ambivalenten Einstellungen, neben dem Generationenwechsel, kann der Verlust „jahrzehntealte[r] Orientierungsgewissheiten“³² deutscher und europäischer Politik durch den Zerfall des Ostblocks und durch die deutsche Wiedervereinigung gesehen werden.

Umso bedeutender erscheint die Frage, wie sich Jugendliche über die Europäische Union und die Europapolitik informieren bzw. welche Europaperzeptionen die von ihnen genutzten Medien begünstigen.

2007 gaben 83 Prozent der deutschen und 75 Prozent der französischen Jugendlichen an, dass sie Informationen über ihre Rechte und Pflichten als EU-Bürger über die Schule oder die Universität bezögen. D.h. nach den Medien, die in beiden Ländern als Hauptinformationsquelle ausgewiesen wurden³³, stellte der schulische und universitäre Bereich die wichtigste Informationsquelle dar.

deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse“, in: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog*, Ausgabe 5/06 (2006), S. 53–56, S.55.

²⁹MARCOWITZ/PFEIL: „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse“, S.56.

³⁰Ebd., S.55.

³¹Ebd., S.55.

³²Hagen SCHULZE: „Europa: Nation und Nationalstaaten im Wandel“, in: Werner WEIDENFELD (Hrsg.): *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 2006, S. 49–79, S.72.

³³In Deutschland betrug der Prozentsatz 93 Prozent, in Frankreich 86 Prozent.

Die Tatsache, dass 79 Prozent der französischen und 64 Prozent der deutschen Jugendlichen sogar der Meinung waren, dass in der Schule verpflichtende Programme über die EU-Bürgerschaft sie zu mehr Aktivität und Engagement als EU-Bürger bewegen würden, verweist auf die Bedeutung des schulischen Lernraums.³⁴

Da die im Unterricht zu behandelnden Inhalte von den Ministerien der Bundesländer vorgegeben und in den jeweiligen Curricula festgehalten werden und das Schulbuch weiterhin ein sehr stark genutztes Medium im Unterricht darstellt, ist eine Lehrplan- und Schulbuchanalyse zur Überprüfung folgender Hypothesen sinnvoll:

Lässt sich der festgestellte Mangel an Interesse und Wissen dadurch erklären, dass die Behandlung der Europäischen Union nur unzureichend in den curricularen Vorgaben verankert ist, so dass die Jugendlichen allein schon auf Grund ihres Stellenwertes im Gesamtcurriculum annehmen müssen, sie sei von geringer Bedeutung? Ist hauptsächlich die Behandlung der institutionellen und finanziellen Aspekte der EU vorgesehen, zwei Bereiche, die von Jugendlichen häufig als trocken und langweilig angesehen werden? Bleiben Anknüpfungspunkte an den Alltag der Jugendlichen sogar aus, so dass sich den Jugendlichen die Idee einer unüberschaubaren Bürokratie aufdrängt, in der die Abgeordneten ohne Berücksichtigung der Meinungen und Interessen der Jugendlichen entscheiden? Machen die zu behandelnden Inhalte es unmöglich, die Bedeutung der Europäischen Union für das Leben der Jugendlichen und den Frieden in Europa, der angesichts zahlreicher bewaffneter Konflikte seit den 1990er Jahren keineswegs

³⁴Günther Ogris und Sabine Westphal verweisen im Artikel „Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa“ (Günther OGRIS/Sabine WESTPHAL: „Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 47/2006 (2006), S. 7–17) darauf, dass die politische Auseinandersetzung mit Lehrern in der Schule zu einer Steigerung der politischen Beteiligung junger Menschen außerhalb der Schule führe. Ihre Ergebnisse beruhen auf einer Befragung von 8000 jungen Menschen im Alter von 15-25 Jahren in Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich, Estland, Finnland, der Slowakei und Großbritannien, die im Rahmen des von der Europäischen Kommission durchgeführten Forschungsprojektes „Political Participation of Young People in Europe (EUYOUPART)“ durchgeführt wurde.

als gänzlich selbstverständlich angesehen werden sollte, zu verdeutlichen? Sind die Darstellungsformen in den Lehrwerken so gewählt, dass sie es nicht schaffen, die Jugendlichen anzusprechen? Ist die Einheit zum Lerngegenstand EU im Lehrwerk so organisiert, dass es nicht gelingt, die Emotionen der Jugendlichen und ihre situative Motivation im Lernprozess positiv zu beeinflussen und die Jugendlichen auf dieser Ebene anzusprechen?

1.3 Theoretische Einbettung

Die vorliegende Arbeit ist sowohl den Erziehungswissenschaften zuzuordnen als auch den Fachwissenschaften der romanistischen Landeskunde sowie der *civilisation allemande*. Sie beschäftigt sich mit erziehungswissenschaftlichen Untersuchungsfeldern³⁵, wie der Erziehung im Allgemeinen, der institutionellen Vorgaben sowie der unterrichtlichen Praxis zur Vermittlung der Europäischen Union. Landeskundliche Aspekte wie beispielsweise das Bildungssystem und die Unterrichtsstile werden in komparatistischer Weise betrachtet.

Den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden des Weiteren die internationale Schulbuchforschung und die Forschung zur Europa-Bildung. Die internationale Schulbuchforschung³⁶ sieht ihre Aufgabe „in der anwendungsorientierten Erforschung von Wissensstrukturen, Identitätsangeboten und Deutungsmustern, die über staatliche Bildung vermittelt und institutionell abgesichert werden.“³⁷ Die Herausarbeitung grundlegender Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrukturen sowie der Konzepte, die sich dahinter verbergen, können eine Diskussion über unterschiedliche Sichtweisen ermöglichen und gegebenenfalls zur Verständigung

³⁵Dorle KLIKA/Volker SCHUBERT: *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Verlag, 2013, S.12-14.

³⁶Einen wesentlichen Beitrag zur internationalen Schulbuchforschung leisten die Mitarbeiter des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, das in seiner heutigen Form seit 1975 existiert. Weitere Informationen sind auf seiner Homepage unter

www.gei.de zu finden.

³⁷GEORG-ECKERT-INSTITUT: „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.“ <http://www.gei.de/das-institut.html> [Stand: 09.03.2011].

beitragen.³⁸ Schulbücher können als „Wissensprodukt einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung“³⁹ angesehen werden. Sie fungieren als Medium, über das das gesellschaftlich gesicherte Wissen an die nächste Generation weitergegeben wird.⁴⁰ Die Tatsache, dass Schulbücher Ideologien vermitteln und politischen Trends folgen und somit eine Legitimierungsfunktion wahrnehmen⁴¹, macht sie zu einem besonders interessanten Untersuchungsgegenstand.⁴² Hilbert Meyer verweist ebenfalls auf die Legitimationsfunktion der Schule im Allgemeinen, die darin bestünde, „[...] die heranwachsende Generation tüchtig und gefügig für die Belange der Gesellschaft und des Staates zu machen.“⁴³ Legt man den anthropologischen Kulturbegriff zu Grunde und geht wie Geert Hofstede von einem „collective programming of the mind distinguishing the members of one group or category of people from another“⁴⁴ aus, kommt dem schulischen Kontext bei der Herausbildung der „software of the mind“ eine besondere Bedeutung zu, da hier Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster vermittelt und eingeübt werden.⁴⁵

³⁸Falk PINGEL: „Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung“, in: ARBEITSGEMEINSCHAFT HISTORISCHER FORSCHUNGSEINRICHTUNGEN (Hrsg.): *Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 1998, S. 50–59, hier S. 51.

³⁹Thomas HÖHNE: *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a.M.: Books on Demand GmbH, 2003, S. 5.

⁴⁰Ebd., S. 18.

⁴¹PINGEL: „Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung“, S. 50.

⁴²Dieser Tatsache ist man sich, laut Falk Pingel, erstmals nach dem Ersten Weltkrieg bewusst geworden. Durch internationalen Schulbuchvergleich sollten „Feindbilder ab[ge]bau[t]“ und „Perspektiven friedlichen Miteinanders“ gefördert werden. ebd., S. 50

⁴³Hilbert MEYER: *Schulpädagogik. Band 1. für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997, S. 304.

⁴⁴Geert HOFSTEDÉ/Gert Jan HOFSTEDÉ: „Culture.“ <http://www.geerthof-stede.nl/culture.aspx> [Stand: 10.03.2011].

⁴⁵Zur Vertiefung sei an dieser Stelle auf das fast gleichnamige Buch von Geert Hofstede und Gert Jan Hofstede *Cultures and Organizations. Software of the mind*, 2005, verwiesen.

1.4 Stand der Forschung

Die Schulbuchforschung zum Thema Europa erfolgte erst relativ spät gegen Ende der 80er Jahre und wird in Deutschland vor allem von Seiten des Georg-Eckert Institutes in Braunschweig betrieben.⁴⁶ Das 1995 gegründete *Centrum für angewandte Politikforschung* an der LMU München (kurz: CAP) verfügt über eine Forschungsgruppe „Jugend und Europa“, die Modelle und Materialien für die Bildungsarbeit entwickelt und herausgibt, Multiplikatoren ausbildet und zu europapolitischen Fragen Stellung bezieht.

Die Publikation *Jugendbeteiligung an der Politik – (k)ein Kinderspiel?*⁴⁷ präsentiert nach vorangegangener Analyse gängiger Partizipationsformen Modelle der Jugendpartizipation. In *Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation*⁴⁸ setzen die Autoren sich mit der europäischen Dimension von Jugendbeteiligung, den Implikationen für Politik und Jugendarbeit auseinander. Diese politikwissenschaftliche Situationsanalyse zeigt das Spannungsfeld von Jugendpolitik und Jugendarbeit auf und zieht daraus europadidaktische Folgerungen in Form von Handlungsempfehlungen.⁴⁹

⁴⁶Auf Ergebnisse der Forschungsarbeiten wird im folgenden Absatz eingegangen werden.

⁴⁷Eva FELDMANN: *Jugendbeteiligung an der Politik – (k)ein Kinderspiel? Reader zu einer deutsch-niederländischen Fachtagung zum Thema „Partizipation“*. München: Eigenverlag, 2000.

⁴⁸FORSCHUNGSGRUPPE JUGEND UND EUROPA: *Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. Schriftenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa, Band 8*, München: Eigenverlag, 2004.

⁴⁹Folgende Veröffentlichungen legen Methoden gerade für die außerschulische Europabildung dar: „Europa sind wir! Methoden für die europapolitische Jugendbildung“ (Forschungsgruppe Jugend und Europa, Stuttgart, München: 2007); *Methodenband für jugendgerechte didaktische Module* (CAP, 2005); *Europa erleben* (Esmail-Arndt, Rubeena/Von Polenz, Florian/Tham, Barbara, Internationale Seminarreihe für die Jugendarbeit, Materialien der Forschungsgruppe Jugend und Europa, Band 7). Weitere Analysen des CAP zum Thema Jugend und Europabildung: „Einstellungen, Erwartungen und Befürchtungen Jugendlicher gegenüber der Europäischen Union und ihrer Politik im Jahr 2005 – Analyse, Bewertungen und Perspektiven“ (Barbara Tham, 2006); „Europäische Bürgergesellschaft und Jugendpartizipation in der Europäischen Union“ (Barbara Tham, 2007); „Identität und Partizipation. Bedingungen für die politische Jugendbildung im Europa der Bürgerinnen und Bürger“ (Eva Feldmann-Wojtachnia, 2007); „Das Weißbuch der Kommission über eine europäische Kommunikationspolitik – ein Neuanfang europäischer Kommunikation?“ (Sarah Seeger, 2006); „Eine neue europäische Informations- und Kommunikationspolitik“ (Barbara Tham, 2006); „Partizipation und Politisierung als Antwort auf die Akzeptanz- und Legitimationskrise der

Der von Falk Pingel herausgegebene Sammelband *Macht Europa Schule?*⁵⁰ stellt eine Zusammenstellung von in Frankreich, Deutschland, England, Italien und Spanien jeweils separat durchgeführten Länderanalysen dar, die sich mit der Fragestellung beschäftigen, in welcher Weise europäische Themen in den Lehrwerken vorgestellt werden. Weder aus den Analysen der deutschen noch aus denen der französischen Lehrwerke können Aussagen über die Behandlung der EU in der Oberstufe abgeleitet werden, da neben der Tatsache, dass die Analysen von einem weit gefassten Europa-Begriff ausgehen, um herauszuarbeiten, wann und anhand welcher Inhalte die jeweiligen Schulbücher Europa einführen, fast ausschließlich Lehrwerke der Sekundarstufe I untersucht wurden.⁵¹ Zudem wurden fast nur Lehrwerke berücksichtigt, die in den 80er Jahren erschienen sind.⁵² Die Analysen bestehen ausschließlich aus einer rein inhaltlichen Beschreibung und beschäftigen sich weder mit der didaktisch-methodischen Aufbereitung der jeweiligen Einheiten, noch damit, ob das Material adressatengerecht und damit motivierend wirkt.

Die Analyseergebnisse der deutschen Lehrwerke zeichnen ein eher negatives Bild der Thematisierungsformen: K. Peter Fritzsche⁵³ bemerkt, dass von den Politiklehrwerken kein bemerkenswerter Impuls zur Entwicklung von Europafähigkeit ausgehe. Rolf Westheider⁵⁴ bemängelt die häufig fehlende Darstellung des ge-

Europäischen Union“ (Bettina Thalmaier, 2006).

⁵⁰Falk (Hrsg.) PINGEL: *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg, 1995.

⁵¹Der Artikel zu den deutschen Politiklehrwerken führt lediglich ein Oberstufenbuch an. Die Analyse der Geschichtslehrwerke beschränkt sich gänzlich auf die Mittelstufe. Der Aufsatz zu den deutschen Geographiebüchern stellt eine Ausnahme dar. Hier wurden in ähnlichem Umfang neben den Mittelstufenlehrwerken Oberstufenbände und Themenhefte für die Sekundarstufe II untersucht. Im Gegensatz zu den Themenheften erwiesen sich die Oberstufenbände laut G. Kirchberg als völlig ungeeignet zur Vermittlung europäischer Inhalte in der Oberstufe, da Europa in ihnen fast nicht vorkomme.

⁵²Eine Ausnahme bilden hier lediglich die deutschen Politiklehrwerke, die zu Beginn der 90er Jahre auf den Markt kamen, allerdings alle vor 1993.

⁵³K. Peter FRITZSCHE: „Europa in deutschen Politiklehrbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 81–94.

⁵⁴Rolf WESTHEIDER: „Europa ist nicht Europa – Zur Geschichte einer verhinderten Identität. Die Darstellung Europas in ausgewählten Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik

meinsamen geschichtlichen Erbes und der kulturellen Traditionen und stellt allgemein fest, dass der Anteil europäischer Geschichte im Vergleich zu anderen Epochen gering ausfalle. Günter Kirchberg⁵⁵ vermisst ein erkennbares didaktisches Konzept, das ein rein additives Anführen europäischer Inhalte verhindern könnte, und verweist darauf, dass Gegenwartsprobleme und Zukunftsaufgaben kaum unter europäischer Perspektive behandelt würden.

Für die französische Seite fallen die Bewertungen ähnlich aus: Michael Jeismann⁵⁶, der die Geschichteile der französischen Lehrwerke analysiert hat, bemerkt, dass für die Zeit nach 1945 Europa fast nicht existent sei und von den drei historischen Perspektiven national, europäisch, welthistorisch gerade die europäische besonders von Reduktion betroffen sei. Evelyne Brandts⁵⁷, die sich der Geographieteile der französischen Lehrwerke angenommen hat, übt Kritik an der Darstellung der Rolle Frankreichs im Bezug auf Europa: „So wird Europa eher als eine Hürde bzw. ein Sprungbrett für Frankreich dargestellt denn als eine Gemeinschaft, mit der man sich eng verbunden fühlt.“⁵⁸

Die Ergebnisse aller Länderanalysen zusammenfassend, verweist Falk Pingel darauf, dass die Darstellungen wenig Perspektivenwechsel, wenige Rückblicke auf europäische Traditionen und kaum Ausblicke in die Zukunft bereitstellten.⁵⁹

Europa werde im Fach Geschichte vor allem im Mittelalter thematisiert, obwohl

Deutschland“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 15–62.

⁵⁵Günter KIRCHBERG: „Europa in deutschen Geographielehrbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 63–80.

⁵⁶Michael JEISMANN: „Nationalgeschichte als Illustration des Europäischen. Die Darstellung Europas in französischen Schulgeschichtsbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 105–122.

⁵⁷Evelyne BRANDTS: „Europa in ausgewählten Geographielehrbüchern Frankreichs“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 95–104.

⁵⁸Ebd., S. 99.

⁵⁹Falk PINGEL: „Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung“, in: ders. (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 263–293.

es in dieser Epoche am wenigsten als politisch-historische Einheit gesehen werden kann. Darstellungen mit Gegenwartsbezug beschränkten sich häufig auf eine „Momentaufnahme der bestehenden europäischen Institutionen und Wirtschaftsverhältnisse, die auf der faktischen Ebene abgebildet werden.“⁶⁰

In seinem Aufsatz „How to approach Europe?“⁶¹ geht Falk Pingel zusätzlich auf Probleme ein, die aus dem Zusammentreffen von europäischen und nationalen Zugängen der Geschichtsvermittlung resultieren. Die präsentierten Ergebnisse beschränken sich auf die Analyse von Geschichtsbüchern, ohne dass eine weitere Bestimmung des Corpus erfolgt. Die Ausführungen beziehen sich zudem lediglich auf den Inhalt und lassen andere Analyseebenen außen vor. Falk Pingel kommt zu dem Ergebnis, dass kaum mehr als 10 Prozent der untersuchten Bücher, mit Ausnahme weniger deutscher, italienischer und spanischer Lehrwerke, eigenen Kapiteln zu europäischen Inhalten gewidmet sei.⁶² Ein weiteres Ergebnis stellt die Konzentration auf die Großmächte bei der Behandlung europäischer Fragestellungen dar.⁶³ Es gebe kaum ein neues Geographiebuch in den Mitgliedstaaten, das keine Karte verwende, um den Unterschied zwischen

⁶⁰PINGEL: „Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung“, S. 265. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Christine Heemsoth 2001 (Christine HEEMSOOTH: *Europa in Schulbüchern – Deutschland und England im Vergleich*. Magisterarbeit am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig, einsehbar im GEI (Braunschweig), 2001). Im Rahmen ihrer Magisterarbeit analysierte sie hauptsächlich deutsche und englische Geschichtsbücher der Sekundarstufe II, die gegen Ende der 90er Jahre erschienen sind, im Hinblick auf die vermittelten Europabilder. Neben der deskriptiven Erfassung deutscher und englischer Europabilder suchte sie nach Erklärungsansätzen für die unterschiedlichen Darstellungsweisen Europas in den Europapolitiken der beiden Länder. Die didaktisch-methodische Aufbereitung des Themas blieb allerdings unberücksichtigt. Ihre Analyse deutscher Geschichtsbücher verweist darauf, dass die Stärke der EU und ihre besondere Position in der Welt aus der wirtschaftlichen Integration abgeleitet würde und der wirtschaftliche Aspekt bei der Darstellung der EU im Vordergrund stehe.

⁶¹Falk PINGEL: „How to approach Europe? The European dimension in history textbooks“, in: *Grenzgänger*, Göttingen, V&R Unipress 2009, 385–402.

⁶²Ebd., S. 392.

⁶³*Their achievements sometimes left their mark on a whole epoch, as Britain did in the age of industrialisation and democratisation, and France during the time of absolutism and revolution. From Italy, the Renaissance spread across Europe and, mainly from Germany and Russia, Europe received disastrous modern mass ideologies, dictatorships and wars.* (ebd., S. 392)

Zentrum und Peripherie zu verdeutlichen.⁶⁴ Während Nordamerika, Westeuropa und Ostasien im Zentrum der politischen und wirtschaftlichen Macht stünden, würden die meisten nordischen Länder, Schottland, Irland, Portugal, Süditalien und Griechenland und fast alle ehemaligen kommunistischen Länder in die Peripherie gedrängt werden und somit eher als hilfsbedürftige Last empfunden denn als Bereicherung dargestellt werden.⁶⁵ Auffällig erschien im Rahmen seiner Analyse die negative Darstellung der Balkanregion.⁶⁶

Stefan Rappenglück verweist in seinem Artikel „Europabezogenes Lernen“⁶⁷ auf die Defizite im Bezug auf die Europa-Bildung, die in unterschiedlichen Untersuchungen zu Tage traten: Auf Grund der Tatsache, dass Europa schwierig in 45 Minuten-Einheiten vermittelbar sei, müsse „Europa im Unterricht vor allem als interkulturelle Erziehung und als lebensnahes fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip unter Nutzung interkultureller Ansätze der außerschulischen Bildungsarbeit und außerschulischer Lernorte umgesetzt werden.“⁶⁸ Er kritisiert, dass es keinen gemeinsamen europäischen Inhalt in den Curricula der einzelnen Fächer sowie für die Ausbildung von Lehrern gebe. Er findet, dass trotz vieler bildungspolitischer Bemühungen die schulischen Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft seien. Er verweist auch auf den Befund des Weißbuches „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (2001), dass eine unzureichende Partizipation in der Schule u.a. zu den Mängeln der schulischen Bildung gehöre.

⁶⁴*The busiest area in Europe normally stretches from London and South-East England, across the English Channel, down the Rhinevalley, including the Benelux countries and Paris, to the North of Italy.* (PINGEL: „How to approach Europe? The European dimension in history textbooks“, S. 392)

⁶⁵Länder wie Portugal oder Bulgarien würden fast nie erwähnt und selbst wirtschaftlich erfolgreiche Länder wie Schweden oder die Schweiz blieben außen vor, da sie nichts Besonderes zu Europa beigetragen hätten. (ebd., S. 393)

⁶⁶Die Darstellungen seien geprägt durch Konflikte, Krieg und Hass. Diese Region stelle, gerade in westeuropäischen Geschichtsbüchern, den konfliktreichen Übergang vom beendeten kommunistischen Regime zum demokratischen Europa dar. Des Weiteren würde die Region so dargestellt, als gingen die Konflikte auf ein historisches Erbe aus dem Zusammenprall unterschiedlicher Kulturen hervor, der in der sozialistischen Phase lediglich in den Hintergrund gedrängt wurde. (ebd., S. 393)

⁶⁷RAPPENGLÜCK: „Europabezogenes Lernen“.

⁶⁸Ebd., S. 463.

Die von Christoph Kühberger und Dirk Mellies herausgegebene Analyse *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern* beschäftigt sich mit der Darstellung der Geschichte der Europäischen Union in Schulgeschichtsbüchern oben genannter Länder. Die Analyse ist beschränkt auf Schulbücher der Sekundarstufe I.⁶⁹ Bei der Untersuchung deutscher Lehrwerke wurde der Corpus auf fünf Geschichtsbücher reduziert, die in den Jahren 2003 bis 2006 erschienen sind.⁷⁰ Die gesamte Analyse des deutschen Raumes wurde auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern beschränkt.⁷¹ Die Analyse der Geschichtsbücher berücksichtigt die drei Aspekte Narration, fachliche Korrektheit und Normierungsbestrebungen. Im Rahmen der „fachlichen Triftigkeitsanalyse“⁷², bei der es darum ging, zu überprüfen, ob die „Darstellungen in den Schulbüchern mit dem Erkenntnisgrad der Geschichts- und Politikwissenschaft“⁷³ vereinbar sind, wurde bei der Analyse der deutschen Lehrwerke die fehlende Aktualität der Darstellungen bemängelt, die häufig vor der Osterweiterung der EU 2004 endeten.⁷⁴ Des Weiteren wurden „einige[] fachliche[] Unstimmigkeiten“⁷⁵ und „Nachweisdefizite[]“⁷⁶ im Hinblick auf das Quellenmaterial kritisiert. Trotzdem fällt das Urteil der Autoren im Hinblick auf die fachliche Korrektheit der Darstellungen auf Grund der Vermittlung eines „fachlich angemessenen Überblick[s]“⁷⁷ und der Thematisierung der „durchaus relevanten Punkte“⁷⁸ positiv aus. Im Rahmen der „narrativen Triftigkeitsprü-

⁶⁹Christoph KÜHBERGER/Dirk MELLIES: *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009, S.12.

⁷⁰Ebd., S.41.

⁷¹Ebd., S.32.

⁷²Ebd., S.63.

⁷³Ebd., S.14.

⁷⁴Ebd., S.97.

⁷⁵Ebd., S.99.

⁷⁶Ebd., S.99.

⁷⁷Ebd., S.99.

⁷⁸Ebd., S.99.

fung⁷⁹, bei der die Analyse der „Erzählstruktur der historischen Darstellung“⁸⁰ und der „Konstruktionsprinzipien und ihre[r] sprachliche[n] Bewältigung“⁸¹ im Vordergrund stehen, um „Bausteingruppen“⁸² herauszuarbeiten, „[...] die auf der narrativen Ebene Ansätze zur Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins der Rezipienten/-innen[...] bieten“⁸³, hat sich ergeben, dass im Vergleich zu den österreichischen und polnischen in den deutschen Lehrwerken am stärksten ein reflektierter Umgang gefördert wird.⁸⁴ Im Hinblick auf die Analyse der „normativen Triftigkeit“⁸⁵, bei der als „normativer Bewertungshintergrund“⁸⁶ „[...] die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“⁸⁷ zu Grunde gelegt wurde⁸⁸, wird darauf verwiesen, dass mit Ausnahme eines deutschen Geschichtsbuches die restlichen deutschen Geschichtsbücher zwar eine positive Einstellung zur EU aufweisen, sie aber die EU auf „unselbstständige Weise“⁸⁹ vermitteln. Im Anschluss an die Präsentation der Analyseergebnisse folgen Empfehlungen zum Umgang mit dem Thema EU in Schulgeschichtsbüchern. Auch wenn die Schülermotivation bei der Analyse nicht berücksichtigt wurde, liefert der Beitrag brauchbares Werkzeug zur Analyse der Erzählstruktur, auf die im Abschnitt „Narration“ im Rahmen der Lehrwerkanalyse näher eingegangen wird.

Eugen Kotte präsentiert in seiner Habilitationsschrift *„In Räume geschriebene Zeiten“: Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*

⁷⁹KÜHBERGER/MELLIES: *Inventing the EU*, S.110.

⁸⁰Ebd., S.110.

⁸¹Ebd., S.110.

⁸²Ebd., S.151.

⁸³Ebd., S.151.

⁸⁴Ebd., S.152.

⁸⁵Ebd., S.174.

⁸⁶Ebd., S.174.

⁸⁷Ebd., S.174.

⁸⁸Nach den Autoren muss „[e]ine Erzählung über die Vergangenheit, die normativ triftig sein will, [...] ihre Wertgrundlage reflektieren und transparent kommunizieren, um dem Anspruch eines (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins auch selbst zu genügen.“ (ebd., S.174) Ein weiteres Kriterium stellt „[d]ie Aufforderung und Anleitung zur eigenständigen Meinungsbildung“ (ebd., S.174) dar.

⁸⁹Ebd., S.197.

in den Ländern Mitteleuropas vorherrschende Europabilder und fordert ihre Berücksichtigung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II.⁹⁰ Neben der Thematisierung dominierender nationaler Europavorstellungen in den Ländern Deutschland, Polen, Tschechien und Ungarn enthält seine Monographie einen konkreten Vorschlag „zur Behandlung des polnischen Europabildes des antemurale Christianitatis im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II“⁹¹. Einen weiteren Teil seiner Arbeit stellt die Analyse deutscher Geschichtslehrpläne und Geschichtslehrwerke dar. Der Corpus wurde allerdings auf vier Lehrpläne aus den Jahren 1990 bis 2004 der Bundesländer Sachsen, Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beschränkt. Seine Ergebnisse der Analyse der Lehrpläne aus den 1990er Jahren decken sich im Wesentlichen mit denen älterer Analysen von Falk Pingel.⁹² Der Corpus der Lehrwerkanalyse besteht aus drei Geschichtsbänden aus den Jahren 2000 bis 2003 für die Jahrgangsstufen 12 und 13 sowie des Europäischen Geschichtsbuchs aus dem Jahr 1992 und seiner Neuauflage aus dem Jahr 1998.⁹³ Eugen Kotte fokussiert im Rahmen seiner Analyse der europäischen Dimension im Geschichtsunterricht nicht ausschließlich die Zeit nach 1945. Sie stellt lediglich eine Analyseeinheit neben den Epochen der Antike⁹⁴, des Mittelalters⁹⁵, der Frühen Neuzeit⁹⁶, der Aufklärung und der Französischen Revolution⁹⁷, des 19. Jahrhunderts⁹⁸ sowie

⁹⁰Eugen KOTTE: „In Räume geschriebene Zeiten“. *Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2007, S.17.

⁹¹Ebd., S.428.

⁹²Im Wesentlichen kritisiert Eugen Kotte die Verankerung einer europäischen Identität bzw. eines europäischen Bewusstseins in einer „(weitgehend) exklusive[n] Hervorhebung eines gemeinsamen kulturellen Erbes“ (ebd., S.175) sowie die Benutzung der „europäische[n] Dimension nur zur Verstärkung nationaler Identität“ (ebd., S.175).

⁹³Ergänzend wurden Kurshefte analysiert, die allerdings unterschiedliche Epochen wie z.B. das Römische Reich, die Weimarer Republik oder Europa und die Welt um 1500 berücksichtigen.

⁹⁴KOTTE: „In Räume geschriebene Zeiten“, S.211.

⁹⁵Ebd., S.214.

⁹⁶Ebd., S.220.

⁹⁷Ebd., S.224.

⁹⁸Ebd., S.229.

der Zeit der Weltkriege und ihrer Folgen⁹⁹ dar. Im Rahmen seines letzten Zeitabschnitts zur Blockbildung und zur europäischen Integration¹⁰⁰ widmet er sich auch der Europäischen Union. Nach Eugen Kotte würde „[d]ie Geschichte der europäischen Einigung in allen untersuchten Schulgeschichtsbüchern [...] durch die Erwähnung der Herstellung von Kooperationsstrukturen innerhalb Europas sowie die Erörterung der Gründung und der Funktionen supranationaler Organisationen in Europa“¹⁰¹ dargestellt. Der Schwerpunkt liege auf der „organisations- und institutionengeschichtlichen Nachzeichnung des westeuropäischen Einigungsverlaufs“¹⁰². Er kritisiert die mangelnde Beleuchtung der Gründe, wie z.B. die Angst vor einem zu starken Deutschland¹⁰³, die „den mit dem Maastrichter Vertrag vollzogenen Übergang von einer weitestgehend ökonomischen Integration in einen stärker politisch ausgerichteten Zusammenschluss“¹⁰⁴ bewirkt haben. Des Weiteren bemängelt er den „völlig unzureichende[n] Informationsstand“¹⁰⁵ im Hinblick auf die Darstellung der „historischen wie gegenwärtigen Verhältnisse[] in mittel- und osteuropäischen Staaten“¹⁰⁶. Im Bezug auf die in den Lehrwerken angeführten Bedenken bzw. der vorherrschenden Zurückhaltung im Hinblick auf Chancen bezüglich der Osterweiterung hält er fest, dass diese „nur unzureichend durch Bemerkungen hinsichtlich der insgesamt positiven Entwicklung balanciert [würden]“¹⁰⁷. In jüngeren Geschichtsbüchern, die die Geschichte einiger mittel- und osteuropäischer Länder berücksichtigten, richte man sich „stark auf die Vermittlung von Fakten“¹⁰⁸, so dass „[m]ystifizierende Selbsterhöhungen und stereotypi-

⁹⁹KOTTE: „In Räume geschriebene Zeiten“, S.237.

¹⁰⁰Ebd., S.253.

¹⁰¹Ebd., S.256.

¹⁰²Ebd., S.256.

¹⁰³Ebd., S.257.

¹⁰⁴Ebd., S.256.

¹⁰⁵Ebd., S.261.

¹⁰⁶Ebd., S.261.

¹⁰⁷Ebd., S.262.

¹⁰⁸Ebd., S.271.

sierende Herabsetzungen anderer, vornehmlich benachbarter Bevölkerungen [...] nur sehr selten explizit thematisiert; unterschiedliche Europawahrnehmungen kaum erörtert [würden]¹⁰⁹ Des Weiteren kritisiert Eugen Kotte den Mangel an „ideologiekritische[n] und dekonstruierende[n] Verfahrensweisen“¹¹⁰ zur Entschlüsselung gängiger Deutungsmuster:

In ihnen [Schulgeschichtsbüchern, Anm. d. Verf.] dominiert noch immer eine auf die kognitive Lernzielebene zielende positivistische Geschichtsdarstellung, die die Tiefendimension als historisch interpretierter und als natürlich verstandener Gegnerschaften nicht ausleuchtet.¹¹¹

Den meisten dargelegten Arbeiten ist gemein, dass sie auf einer inhaltlichen Ebene versuchen, die Darstellungen zu einem oft weit gefassten Europa-Begriff zu erfassen. In keiner der Untersuchungen spielt der Aspekt der Motivation der Schüler eine Rolle. Da es sich bei der EU um einen Lerngegenstand handelt, der zum einen sehr komplexe und komplizierte Strukturen aufweist, und zum anderen in der Öffentlichkeit häufig in Frage gestellt wird, sollte man sich intensiv mit Fragen der Schülermotivation und -motivationserhaltung beschäftigen, die die Grundlage für eine intensive und kritische Auseinandersetzung der Schüler mit der EU darstellen. In diesem Zusammenhang muss zwangsläufig die didaktisch-methodische Aufbereitung des Stoffes bei der Analyse stärker berücksichtigt werden. Damit treten ganz andere Aspekte wie z.B. der Erzählstil, das Text-Bild-Verhältnis, die Aufgabekultur, das Layout und der Medieneinsatz in den Vordergrund. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag, auf diese Lücke aufmerksam zu machen und sie zu schließen. Die Originalität der Arbeit ergibt sich aus einer völlig anderen Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand, bei dem Erkenntnisse aus verschiedenen Fachwissenschaften wie den Erziehungswissenschaften, der Didaktik der politischen

¹⁰⁹KOTTE: „In Räume geschriebene Zeiten“, S.271.

¹¹⁰Ebd., S.265.

¹¹¹Ebd., S.265.

Bildung, der Psychologie sowie der Mediendidaktik kombiniert werden: Die Darstellungen zur Europäischen Union werden aus einem Blickwinkel analysiert, bei dem die Motivation des Schülers bzw. Auswirkungen auf das emotionale und motivationale Empfinden der Schüler Ausgangspunkt der Betrachtung sind. Des Weiteren werden die Lehrpläne nicht nur auf einer rein inhaltlichen Ebene untersucht, sondern Schwachstellen offengelegt, die die Vermittlung der Europäischen Union unnötigerweise erschweren.

1.5 Methodische Durchführung und Aufbau der Arbeit

Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit erstreckt sich über die Zeitspanne von 1993 bis 2009 und orientiert sich am Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht und des Vertrags von Lissabon. Der Vertrag von Maastricht wird auf Grund seiner integrativen und vertiefenden Wirkung gerne als „Meilenstein des europäischen Aufbauwerks“¹¹² bezeichnet. Laut Curt Gasteyger hat er wesentlich zu einer „Festigung der Europäischen Gemeinschaft“¹¹³ beigetragen. Die Einigung auf die Einführung einer gemeinsamen europäischen Währung bis spätestens 1999, die Verpflichtung zu einer intensiveren Zusammenarbeit im Bereich der Außen- und Sicherheitspolitik, der Entschluss zur Ausarbeitung einer gemeinsamen Verteidigungspolitik, die Erweiterung der Kompetenzen des Europäischen Parlamentes, die Erweiterung der Gemeinschaftskompetenzen in z.B. der Industrie- und Kulturpolitik sowie die Schaffung der Unionsbürgerschaft gehören nach Curt Gasteyger zu den wesentlichen Veränderungen durch den Vertrag von Maastricht.¹¹⁴ Die neue Qualität der Zusammenarbeit nach Maastricht offenbarte sich vielen EU-Bürgern in der Unionsbürgerschaft

¹¹²EUROPÄISCHE UNION: „Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung.“ http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_introduction_de.htm [Stand: 03.11.2011].

¹¹³Curt GASTEYGER: *Europa zwischen Spaltung und Einigung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2005, S.373.

¹¹⁴Ebd., S.374.

und ihren direkten Auswirkungen, wie z.B. dem Recht, sich frei in der Gemeinschaft bewegen und sich in einem Land der EU niederlassen zu können. Das Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon stellt eine weitere Zäsur in der europäischen Integrationsgeschichte dar, da der Vertrag von Lissabon nach den schweren Rückschlägen, die der europäische Integrationsprozess auf Grund des Scheiterns des Verfassungsvertrages 2005 einstecken musste, der EU eine neue institutionelle Basis verleiht. Ludger Kühnhardt spricht sogar von einer „zweite[n] Begründung der europäischen Integration“¹¹⁵. Er betont die Stärkung des Parlamentes als positive Folge des Vertrags und sieht „[...] das Parlament in den meisten Fragen der europäischen Politik als vollumfänglichen Mitgesetzgeber etabliert.“¹¹⁶ Im Hinblick auf die Außenbeziehungen der EU besteht nach Matthias Dembinski „[d]ie wichtigste Neuerung [...] im Ausbau und der engen Verzahnung der außen- und sicherheitspolitischen Verwaltungsstäbe unter dem neu geschaffenen Amt des Hohen Vertreters, der in Personalunion sogleich als Vizepräsident der Kommission dient.“¹¹⁷ Seiner Meinung nach „[...] könnten sich Kontinuität und Kohärenz europäischer Außen- und Sicherheitspolitik nachhaltig verbessern.“¹¹⁸

Der Untersuchungszeitraum ist des Weiteren so gewählt, dass er die Oberstufenzeit derjenigen jungen Generationen erfasst, die weder den Zweiten Weltkrieg und seine Folgen noch die europäische Aussöhnung und die Anfänge des Integrationsprozesses miterlebt haben, sondern den Integrationsprozess erst in seiner Phase nach Maastricht (bewusst) wahrgenommen haben und somit zum einen Europa nicht unbedingt als Herzensangelegenheit¹¹⁹, sondern eher als

¹¹⁵Ludger KÜHNHARDT: „Die zweite Begründung der europäischen Integration“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 18/2010 (2010), S. 3–9, hier S. 3.

¹¹⁶Ebd., S. 3.

¹¹⁷Matthias DEMBINSKI: „EU-Außenbeziehungen nach Lissabon“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 18/2010 (2010), S. 9–15, hier S. 9.

¹¹⁸Ebd., S. 9.

¹¹⁹VERNET: „Ungewissheiten in der Europa-Politik. Neue deutsch-französische Entscheidungsträger“, S.3.

„Sache der Vernunft“¹²⁰ ansehen, und zum anderen auf Vermittlerinstanzen wie z.B. die Schule bei der Ausbildung einer Einstellung zur Europäischen Union angewiesen sind.

Die Untersuchung befasst sich mit der gymnasialen Oberstufe, da erst in der Oberstufe auf Grund des fortgeschrittenen Alters und der daran geknüpften gestiegenen geistigen Reflexionsfähigkeit und Mündigkeit der Schüler komplexe europäische Zusammenhänge und Fragestellungen kontrovers behandelt werden können. Des Weiteren gibt die Positionierung europäischer Inhalte im Rahmen des Curriculums Aufschluss darüber, welche Bedeutung dem Gegenstand beigemessen wird.

In einem ersten Kapitel „Vorüberlegungen“ werden jeweils die nationalen Rahmenbedingungen anhand von Schulsystem und Büchermarkt dargelegt. Der Abschnitt zu den Unterrichtsstilen beschäftigt sich auf komparatistische Weise mit den Besonderheiten der Unterrichtspraktiken rechts und links des Rheins. Um die Kriterien zur Lehrwerkanalyse transparent zu machen, wird auf das Analyseraster, insbesondere dem ihm zu Grunde liegenden Lernbegriff samt didaktischer Prinzipien und die Fachdisziplinen der Emotions- und Motivationsforschung sowie der Medienpädagogik, eingegangen. Eine an einem deutschen Gymnasium und an einem französischen *Lycée* durchgeführte Lehrer- und Schülerbefragung erweitert die aus den Fachdisziplinen gewonnenen Erkenntnisse um praxisrelevante Aspekte, die sich aus der Perspektive der direkt Betroffenen ergeben. Exemplarisch werden hier die Interessen der Jugendlichen an der EU offen gelegt sowie Hinweise auf Probleme bei der Behandlung der EU gegeben. Um herauszufinden, welchen Stellenwert die Behandlung der Europäischen Union im Oberstufenunterricht in den beiden Ländern Deutschland und Frankreich einnimmt und welche Schwerpunkte bei der Behandlung gesetzt werden, widmet

¹²⁰VERNET: „Ungewissheiten in der Europa-Politik. Neue deutsch-französische Entscheidungsträger“, S.3.

sich der erste Teil der Arbeit der Analyse der curricularen Vorgaben.¹²¹ Sie geht allerdings über eine reine inhaltliche Erfassung des Unterrichtsgegenstandes hinaus, da zudem Schwächen bei der Behandlung der EU ausgemacht werden, die auf unpräzise Angaben sowie eine mangelnde Berücksichtigung kontroverser Aspekte sowie das Fehlen von Anknüpfungspunkten an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zurückzuführen sind.

Um den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Länder, insbesondere der deutschen Bundesländer, Rechnung zu tragen, wird die Analyse der Lehrpläne zunächst für jedes Land separat durchgeführt. Um den Leser nicht durch die Vielzahl der unterschiedlichen Lehrpläne und Vorgaben der einzelnen Bundesländer zu verwirren, erfolgt für die deutsche Seite die Darstellung der Inhalte in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern getrennt nach den einzelnen Bundesländern. Es wurden die Lehrpläne der Bundesländer Niedersachsen, Saarland, Rheinland-Pfalz und Sachsen untersucht. Bei der Auswahl der Bundesländer wurde darauf geachtet, dass die Länder unterschiedliche geographische Großräume Deutschlands vertreten: Das Saarland und Rheinland-Pfalz decken den Südwesten ab. Sachsen repräsentiert eines der neuen Bundesländer und deckt den Osten Mitteldeutschlands ab. Niedersachsen steht für den Großraum Norddeutschland. Des Weiteren ist das Saarland von besonderem Interesse auf Grund seiner räumlichen und historischen Nähe zu Frankreich, über die die drei anderen Bundesländer nicht verfügen.

Die europäische Dimension wird hauptsächlich in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern aufgegriffen. Da die Bundesländer in Deutschland über die Bildungshoheit verfügen und ihnen die Einigungen im Rahmen der KMK großen Spielraum lassen, variieren die Fächerbezeichnungen und die Zuordnung der einzelnen Inhalte sowie die Belegungsverpflichtung der gesellschaftswissen-

¹²¹Eine quantitative Auswertung der Vorgaben war nicht immer möglich, da einige Lehrpläne keinen präzisen zeitlichen Rahmen vorgeben.

schaftlichen Fächer je nach Bundesland.

Beispielhaft seien die saarländischen Gegebenheiten angeführt: Im Saarland werden im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich die Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde eigenständig betrachtet. Bis 2008 konnten alle drei Fächer sowohl als Grund- als auch als Leistungskurs belegt werden. Seit 2008 können sie nur noch auf einem grundlegenden Anforderungsniveau als vierstündiges Neigungsfach¹²² gewählt werden. Während des gesamten Untersuchungszeitraums bestand und besteht weiterhin die Verpflichtung, in der Oberstufe lediglich eines der drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zu belegen. Allerdings wurde und wird die Vermittlung bestimmter geschichtlicher Inhalte unabhängig von der Wahl der Kurse durch festgelegte historische Inhalte in den Fächern Erdkunde und Politik abgesichert.¹²³ Eine detaillierte Darlegung der Belegungsverpflichtungen in den einzelnen Bundesländern findet man im Abschnitt „Unterschiedliche Rahmenbedingungen und defizitäre Koordination in den deutschen Lehrplänen“ zu Beginn des Kapitels zur Lehrplananalyse.

Auf Grund der unterschiedlichen Bezeichnungen werden für die deutsche Seite die Lehrpläne der Fächer Erdkunde/Geographie, Geschichte, Rechtserziehung/Wirtschaft und Politik/ Sozialkunde herangezogen. Ergänzend kommt der Französischunterricht hinzu, da hier in den meisten Bundesländern im Rahmen einer Einheit zu den deutsch-französischen Beziehungen die Europäische Union angesprochen wird.

Für die französische Seite werden entsprechend die Lehrpläne der Fächer *Histoire-géographie*, *Sciences économiques et sociales* sowie *Éducation civique, juridique et sociale* analysiert. Die Auswahl wird ergänzt durch das Fach Deutsch.

¹²²MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „GOS Gymnasiale Oberstufe Saar Abitur Bausatz.“, 2007, S. 5.

¹²³MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Lehrplan Leistungskurs Politik Jahrgangsstufen 12+13.“, 1995, S.3; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Lehrplan Leistungskurs Erdkunde Jahrgangsstufe 12.“, 1999, S.4

Neben den Lehrplänen werden die vom französischen nationalen Bildungsministerium herausgegebenen Kommentierungen des Lehrplans berücksichtigt.

Die Präsentation der Analyseergebnisse geht im Anschluss an die unterschiedlichen nationalen Rahmenbedingungen länderübergreifend auf Schwachstellen in den Lehrplänen insbesondere im Hinblick auf die Aspekte Kontroversität und Lebensweltbezug ein. Es folgt die, aus den oben genannten Gründen, nach Ländern, Bundesländern und den einzelnen Fächern getrennte Darlegung der inhaltlichen Schwerpunkte. Das Kapitel schließt mit einem Vergleich der deutschen und französischen Lehrpläne.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Lehrwerkanalyse ausgewählter Schulbücher der oben genannten Fächer. Die didaktisch-methodische Aufbereitung des Themas, d.h. die Art und Weise der Vermittlung, steht bei dieser Analyse im Vordergrund. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Ausführungen zur EU für Jugendliche ansprechend und motivierend gestaltet sind, so dass sie sich mit Begeisterung und Interesse dem Lerngegenstand widmen, oder ob ihre Gestaltung bei den Jugendlichen eher eine ablehnende Haltung hervorruft. Motivation ist hier auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bezogen. Das impliziert nicht, dass alle Schüler zu unkritischen, naiven Anhängern der EU erzogen werden sollen. Man kann (und sollte) sich motiviert und mit Interesse kontrovers und kritisch mit der EU beschäftigen.

Die Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke orientiert sich am Erscheinungsjahr und am Verbreitungsgrad. Hierbei wurden die Dominanz der großen Schulbuchverlage Klett, Cornelsen und Westermann, Hatier, Nathan, Belin und Magnard sowie die Ergebnisse eigener Befragungen von Fachleitern der einzelnen Fächer zum Einsatz der Lehrwerke in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich und die Auskünfte der BMS Bildungsmedien Service GmbH, die Befragungen zum Einsatz deutscher Lehrwerke in den Jahren 2002 bis 2004

durchgeführt hat¹²⁴, berücksichtigt.¹²⁵

Bei der Analyse der Lehrwerke wird für die deutsche Seite keine Trennung nach den einzelnen Bundesländern vorgenommen, allerdings werden unterschiedliche Länderausgaben berücksichtigt. Zur Beurteilung der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehrwerke spielen sie allerdings keine Rolle, da sie sich trotz der teilweise abweichenden Inhalte im Hinblick auf ihre Gestaltung nicht unterscheiden.

Die Präsentation der Analyseergebnisse der Lehrwerke erfolgt länderübergreifend anhand der Aspekte Aufbau, Layout, Medieneinsatz, Aufgabenkultur und Transparenz, Lebensweltbezug und Narration und wird durch einen Vergleich der deutschen und französischen Lehrwerke abgerundet. Die länderübergreifende Darstellung anhand der genannten Aspekte war bei den Lehrwerken möglich, da, anders als bei der Arbeit mit den Lehrplänen, die Ergebnisse ein eindeutiges Bild nicht nur für die französische sondern auch für die deutsche Seite liefern und somit ein direkter Vergleich der deutschen und französischen Lehrwerke im Bezug auf die genannten Aspekte durchgeführt werden konnte.

Das Kapitel zu den Lehrwerken wird durch die Präsentation zweier Unterrichtseinheiten zu den Institutionen der Europäischen Union abgerundet. Die Einheiten sind so konzipiert, dass Aspekte, deren Umsetzung auf Grund der vorangegangenen Lehrwerkanalyse als defizitär bewertet werden kann, obwohl sie für das Aufkommen intrinsischer Motivation von großer Bedeutung sind,

¹²⁴Die Informationen wurden von der BMS Bildungsmedien Service GmbH per Email bereitgestellt.

¹²⁵Das deutsch-französische Geschichtsbuch nimmt eine herausragende Position im Vergleich zu den traditionellen Lehrwerken ein auf Grund der Tatsache, dass es im Sinne einer deutsch-französischen *histoire croisée* die Geschichte Europas thematisiert. Sein Mehrwert liegt in der Verwirklichung des Prinzips der Multiperspektivität, das vor allem dann zu Tage tritt, wenn Aspekte behandelt werden, die von den meisten deutschen und französischen Historikern unterschiedlich eingeschätzt werden. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf die Bewertung der Rolle des Kommunismus und der USA nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Das deutsch-französische Geschichtsbuch wurde nicht berücksichtigt, da es kaum verwendet wird, mit Ausnahme der drei deutsch-französischen Gymnasien, der Abi-Bac-Zweige und der Europaklassen („classes européennes“).

eine stärkere Berücksichtigung erfahren. Die erste Einheit kommt in besonderem Maße den medialen Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen entgegen und ermöglicht gleichzeitig selbstorganisiertes Arbeiten im sozialen Umfeld der Kleingruppe. Sie richtet sich an eine Lerngruppe, die mit Methoden des freien und eigenständigen Arbeitens vertraut ist. Vor dem Hintergrund des in Frankreich stärker vertretenen lehrerzentrierten, gelenkten Unterrichtsstils, wurde die abgewandelte Reihe auf ein Publikum ausgerichtet, das weniger Erfahrung im freien Arbeiten hat, aber dennoch zu solchen Lernformen herangeführt werden sollte. Sie ermöglicht eine stärkere Kontrolle der Lehrkraft über den Unterrichtsverlauf und lässt den Schülern weniger Auswahlmöglichkeiten bei den zu verwendenden Materialien.

2 Vorüberlegungen

In diesem Kapitel werden als nationale Rahmenbedingungen das deutsche und französische Schulsystem, der deutsche und französische Schulbuchmarkt sowie ein Vergleich der deutschen und französischen Unterrichtsstile präsentiert. Des Weiteren wird auf den Begriff des Lernens, die Bedeutung von Emotionen und Motivation für schulisches Lernen sowie die medialen Nutzungsgewohnheiten Jugendlicher eingegangen. Die Ergebnisse der Befragung deutscher und französischer Schüler und Lehrer zur Behandlung der EU im Unterricht bringen des Weiteren die auf konkrete Erfahrung gestützte Perspektive der Schüler und Lehrer zum Ausdruck. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für einen motivationsfördernden Unterricht stellen die Grundlage für das Analyseraster zur Lehrwerkanalyse dar.

2.1 Rahmenbedingungen

2.1.1 Das deutsche Schulsystem

Eine Besonderheit des deutschen Bildungswesens stellt seine föderale Struktur dar. Anders als in Frankreich sind die Kompetenzen des nationalen Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Bezug auf schulische Angelegenheiten eingeschränkt. Die Entscheidungsgewalt über Unterrichtsgegenstände, Erziehungsprinzipien, Schulpflicht und Schulorganisation sowie über die Rechte und Pflichten der Lehrer liegt beim jeweiligen Kultusministerium der 16 Bundesländer.¹

Um die Vergleichbarkeit der schulischen Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse zu sichern, wurde 1959 die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

¹Catherine MACKENSEN: *Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbestimmungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie*. Berlin: Berlin Verlag, 2001.

(kurz: Kultusministerkonferenz KMK) gegründet, ein Zusammenschluss der für kulturelle Angelegenheiten, Bildung und Erziehung sowie Hochschulen und Forschung zuständigen Minister bzw. Senatoren der einzelnen Bundesländer, der auf ein Übereinkommen der Länder zurückgeht.² Die KMK koordiniert zwar Länder übergreifend die Entwicklung des Schulwesens. Auf Grund der Tatsache allerdings, dass Beschlüsse, „die finanzwirksam sind, die Mobilität im Bildungsbereich oder die Kultusministerkonferenz selbst betreffen“³, einstimmig gefasst und erst in Landesrecht umgesetzt werden müssen, um Verbindlichkeit zu erlangen⁴, sind bundesweit vereinheitlichende Maßnahmen schwierig durchzusetzen. So findet man in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche Ausgestaltung der mehrgliedrigen Sekundarstufe, die sich in unterschiedlichen Schultypen und -bezeichnungen manifestiert. Des Weiteren erlässt jedes Bundesland unabhängig von den anderen Bundesländern seine Rahmenrichtlinien und Lehrpläne, welche die Lernziele und die daran gebundenen Unterrichtsinhalte festlegen.

Die Entwicklung des deutschen Schulsystems wurde im Wesentlichen „[...] durch die Erfindung des Buchdrucks, die Reformation und Gegenreformation und die Entstehung von Nationalstaaten in Europa im 18. und frühen 19. Jahrhundert vorangetrieben“⁵. Dieser Prozess verlief in Deutschland, das bis zur Reichsgründung im Jahr 1870 aus einer Vielzahl von Staaten bestand, sehr unterschiedlich.⁶ Juliane Jacobi verweist im Hinblick auf die föderale Struktur

²Bereits 1948, d.h. noch vor der Konstituierung der BRD, hatten sich die Länder auf die Kooperation im Rahmen der KMK geeinigt. Die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen traten 1991 der KMK bei. Eine detaillierter Darstellung der historischen Entwicklung findet man auf der Internetseite der KMK unter www.kmk.org.

³KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Organe der Konferenz.“ <http://www.kmk.org/wir-ueberuns.html> [Stand: 11.02.2011].

⁴Vgl. MACKENSEN: Schulbücher im Binnenmarkt, S. 33.

⁵JULIANE JACOBI: „Meilensteine des deutschen Bildungssystems.“ <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145249/geschichte-des-bildungssystems> [Stand: 17.12.2014].

⁶Ebd.

des deutschen Schulsystems darauf, dass nach der Reichsgründung Schulpolitik „Ländersache“⁷ blieb.⁸ Auf Grund der Tatsache, dass es weder im Deutschen Reich noch in der Weimarer Republik einheitliche Regelungen im Schulsystem gab⁹, und auch die nationalsozialistische Herrschaft an der gegliederten Schulstruktur nichts änderte, kam es erst nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes zu tiefer gehenden Veränderungen: Die Länder der Westzonen, welche unter der Kontrolle der West-Alliierten standen, konnten im Wesentlichen an die Schulstruktur von 1933 anknüpfen. In den Ländern, die unter sowjetischer Besatzung standen, wurde eine achtjährige gemeinsame Grundschule und eine vierjährige Oberschule eingeführt, die 1959 im DDR-System durch den Besuch der zehnjährigen polytechnischen Oberschule ersetzt wurden.¹⁰ Der föderalistischen Ordnung des Bildungswesens im Westen und ihrem dreigliedrigen System mit Volksschule, die 1964 durch die Hauptschule ersetzt wurde, Realschule und Gymnasium stand eine zentralistische Bildungsverfassung im Osten gegenüber, als deren Charakteristikum der Besuch der zehnjährigen allgemein bildenden polytechnischen Oberschule angesehen werden kann. Angestoßen durch die verschiedenen Reformbewegungen in den 1960er Jahren wurden in den 1970er Jahren in der BRD neue Bildungseinrichtungen wie Gesamtschulen, Fachhochschulen und Fachoberschulen geschaffen, um einer größeren Bevölkerungsschicht Zugang zur Bildung zu gewähren, während in der DDR die politisch-soziale Selektionsfunktion des Bildungswesens forciert wurde:

Nachdem in den fünfziger und sechziger Jahren der Anteil von Abiturienten mit 18 Prozent je Jahrgang die westdeutschen Werte deutlich überstiegen hatte, fiel die DDR ab Mitte der sechziger Jahre deutlich hinter das westdeutsche Niveau zurück. Die Zulassung zum Abitur und zum Studium blieben reglementiert durch

⁷JULIANE JACOBI: Meilensteine des deutschen Bildungssystems.

⁸Ebd.

⁹Die Einführung der vierjährigen Grundschulzeit 1920 und die Verfügung über eine allgemeine Schulpflicht in der Weimarer Reichsverfassung stellen eine Ausnahme dar.

¹⁰Hans DÖBERT: „Deutschland“, in: Hans DÖBERT et al. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004², S. 92–112, S.93.

Zulassungshürden; in den achtziger Jahren konnten in der Regel nur zwei Schüler pro 10. Klasse in die EOS übergehen. Der Anteil von DDR-Abiturienten stagnierte bis 1990 bei 12 Prozent eines Jahrganges.¹¹

Die politische Wende 1989 bewirkte eine einschneidende Zäsur in der Entwicklung des Bildungswesens, das in Ost- und Westdeutschland fast vierzig Jahre unabhängig voneinander erfolgt war. Seit der deutschen Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 haben sich die neu gebildeten ostdeutschen Bundesländer der föderalen Struktur im Bildungswesen angeschlossen. Mit dem Ziel, eine gemeinsame und vergleichbare Bildungsstruktur im Bildungswesen zu schaffen, haben die fünf neuen Bundesländer 1992/93 das westdeutsche gegliederte System übernommen.¹²

Die schulische Ausbildung in Deutschland unterteilt sich in den Primar- und den Sekundarbereich, wobei der Primarbereich die Grundschule beinhaltet und der Sekundarbereich die Sekundarstufen I und II umfasst. Wie in Frankreich beginnt in Deutschland die Schulpflicht im Alter von sechs Jahren.¹³ Während der ersten neun Jahre¹⁴ besteht eine Vollzeitschulpflicht.¹⁵

Die Grundschule als erste Pflichtschule umfasst die Jahrgangsstufen 1-4¹⁶ und wird von allen Kindern im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht gemeinsam besucht.¹⁷ Neben den Grundschulen gibt es im Primarbereich auch Sonderschulen,

¹¹Peter Th. WALTHER: „DDR-Geschichte in Dokumenten“, in: Matthias JUDT (Hrsg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse*, Berlin, Christoph Links Verlag, 1998, S. 225–243, S.228.

¹²DÖBERT: „Deutschland“, S.94.

¹³Frank BAASNER/Bérénice MANAC'H/Alexandra von SCHUMANN: *Points de vue – Sichtweisen. France – Allemagne, un regard comparé. Deutschland – Frankreich, ein vergleichender Blick*. Rheinbreitbach und Paris: NDV, Editions Doumic, 2008, S. 175.

¹⁴Für Schüler in Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen besteht die Vollzeitschulpflicht während der ersten zehn Jahre. (DÖBERT: „Deutschland“, S.95)

¹⁵Für diejenigen Schüler, welche im Anschluss daran eine Ausbildung durchlaufen und dementsprechend keine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe II oder berufsbildende Schule in Vollzeit besuchen, besteht eine Teilzeitschulpflicht. Die Dauer der Teilzeitschulpflicht richtet sich nach der Dauer der Ausbildung. (MACKENSEN: *Schulbücher im Binnenmarkt*, S. 35)

¹⁶In Berlin und Brandenburg umfasst sie die Jahrgangsstufen 1-6. (DÖBERT: „Deutschland“, S.102)

¹⁷DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG: „Deutscher

die Kindern, welche in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind, eine besondere Förderung garantieren. Die Sonderschulen erstrecken sich auch über den Sekundarbereich I und für Jugendliche mit Körper- und Sinnesbehinderung auch in den Sekundarbereich II¹⁸.

Im Sekundarbereich I knüpfen die allgemein bildenden Schulen an die gemeinsame Grundschule an. In den meisten Bundesländern erfolgt dies durch die Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule.¹⁹

Zu den Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die 16-19-jährigen im Sekundarbereich II gehören sowohl die allgemein bildenden und die beruflichen Schulen in Vollzeit- oder Teilzeitform als auch die Ausbildungsbetriebe des dualen Systems.²⁰

Die Gymnasiale Oberstufe schließt an die Sekundarstufe I an und setzt sich aus einer einjährigen Einführungsphase²¹ und einer zweijährigen Qualifikationsphase zusammen. In einer Empfehlung vom 6. März 2008 stellt die KMK klar, dass die Hochschulzugangsberechtigung über das Abitur in allen Bundesländern sowohl nach acht als auch nach neun Jahren erworben werden kann und die Bundesländer dafür Sorge zu tragen haben, dass „beide Wege von ihrer qualitativen

Bildungsserver.“ <http://www.eduserver.de> [Stand: 05.07.2010].

¹⁸DÖBERT: „Deutschland“, S.107.

¹⁹In einigen Bundesländern wurden Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst, so dass es dort andere Schularten gibt, deren Bezeichnungen je nach Bundesland variieren, wie z.B. Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Integrierte Haupt- und Realschule, Verbundene Haupt- und Realschule, Regionale Schule und Erweiterte Realschule (DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG: „Deutscher Bildungsserver.“): Während es im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen keine eigenständigen Haupt- und Realschulen mehr gibt, sieht Bayern ein dreigliedriges Schulsystem mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium vor, Nordrhein-Westfalen ein viergliedriges mit Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. (ebd.) Sachsen hat bereits 1992 auf ein zweigliedriges Schulsystem mit Mittelschule und Gymnasium umgestellt. (Christian PANNIER: *Bildung in den neuen Bundesländern. Entwicklungen des Bildungssystems und der Bildungschancen nach der deutschen Wiedervereinigung*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2008, S. 36)

²⁰Hier vollzieht sich die Ausbildung alternierend oder parallel an zwei Lernorten: Zum einen innerhalb des Ausbildungsbetriebes. Zum anderen entweder in Einrichtungen des Sekundarbereichs II wie Berufsschulen oder im tertiären Bereich wie Berufsakademien/Fachhochschulen.

²¹Die Einführungsphase dient dem Ausgleich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler vor dem Eintritt in die Qualifikationsphase.

und quantitativen Gestaltung vergleichbar sind“²². Alle Bundesländer haben in den letzten Jahren die Schulzeit am Gymnasium beginnend mit der Klassenstufe fünf und danach sukzessive aufsteigend von neun auf acht Jahre verkürzt.²³ Die gymnasiale Oberstufe umfasst somit die Jahrgangsstufen 11-13. bzw. 11-12 bzw. 10-12 und baut auf dem Unterricht der Sekundarstufe I auf.²⁴ Im Rahmen der Kultusministerkonferenz haben sich die Bundesländer 1972 auf eine gemeinsame Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe geeinigt, an deren Grundgerüst im neueren Beschluss zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 1. Oktober 2010 nichts geändert wurde: Charakteristisch für die Sekundarstufe II ist die Erteilung des Unterrichts auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus²⁵, die Unterscheidung nach Pflicht- und Wahlfächern, die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung sowie die Zuordnung der Fächer zu den drei Bereichen sprachlich-literarisch-künstlerischer Bereich²⁶, gesellschaftswissenschaftlicher Bereich²⁷ sowie mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich²⁸. Die Pflicht- und Wahlfächer sind so zu wählen, dass alle Bereiche abgedeckt werden. In der Qualifikationsphase müssen mindestens zwei Fächer mit erhöhtem

²²KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Möglichkeiten der Flexibilisierung beim Abitur nach zwölf Jahren.“ <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/moeglichkeiten-der-flexibilisierung-beim-abitur-nach-zwoelf-jahren.html> [Stand: 10.11.2011].

²³Eine detaillierte Übersicht zum aktuellen Stand der Umsetzung findet man auf der Internetseite der KMK unter

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html> sowie auf den Bildungsservern der einzelnen Bundesländer.

²⁴DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG: „Deutscher Bildungsserver.“

²⁵Häufig erfolgt die Unterteilung in so genannte Grund- und Leistungskurse. Während die Grundkurse für eine grundlegende Ausbildung sorgen, wird in den Leistungskursen eine exemplarisch vertiefte wissenschaftspropädeutische Ausbildung angestrebt, mit dem Ziel auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. In einigen Bundesländern spricht man ganz allgemein von Fächern mit erhöhtem und solchen mit grundlegendem Anforderungsniveau (E-Kurse und G-Kurse).

²⁶Hierzu zählen die Fächer Deutsch, die Fremdsprachen, Kunst und Musik.

²⁷Er umfasst die Fächer, die sich mit historischen, politischen, sozialen, geographischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Fragestellungen beschäftigen. Je nach den Bestimmungen der einzelnen Bundesländer können neben den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte auch die Fächer Ethik, Philosophie und Religion diesem Bereich zugerechnet werden.

²⁸Hierzu zählen die Fächer Mathematik, die Naturwissenschaften, Informatik und andere technische Fächer.

Anforderungsniveau mindestens fünfstündig oder mindestens drei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau mindestens vierstündig belegt werden. Davon muss eines entweder Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein.²⁹ Auf eine detaillierte Beschreibung der Wahlmöglichkeiten soll an dieser Stelle verzichtet werden, da es je nach Bundesland unterschiedliche Vorgaben gibt und z.B. im Bundesland Rheinland-Pfalz 31 unterschiedliche Leistungskurskombinationen möglich sind.³⁰

Eine entscheidende Neuerung brachte der Beschluss der KMK 2010 bezüglich der Abiturprüfungen: Weiterhin müssen mindestens drei schriftliche Prüfungen und eine mündliche Prüfung abgelegt werden. Die schriftlichen Prüfungen erfolgen in mindestens zwei Fächern, die der Schüler mit erhöhtem Anforderungsniveau belegt hat. Neu ist die Regelung, dass von den mindestens vier abzulegenden Prüfungen zwei in den Fächern Deutsch, Fremdsprache oder Mathematik erfolgen müssen. Dies bedeutet, dass Schüler, die auf Grund ihrer Schwerpunktsetzung nicht zwei Abiturprüfungen in den genannten Fächern abgelegt haben, zu zusätzlichen Prüfungen verpflichtet sind. Des Weiteren wurde festgehalten, dass die Fächer Mathematik, Deutsch und eine Fremdsprache in allen vier qualifikationsrelevanten Halbjahren belegt werden müssen.³¹ Beide Neuerungen führen zu einer Aufwertung der Kernfächer Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen und damit indirekt zur Abwertung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, insbesondere der Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde, in denen Inhalte zur EU vermittelt werden.³²

²⁹KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010.“ http://www.hseidensticker.de/fakeng/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf [Stand: 08.07.2010].

³⁰MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR: „Mainzer Studienstufe. Informationen für Schülerinnen und Schüler. Abitur 2014.“ 2010, S.14.

³¹KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010.“

³²Ebd.

Formal wird durch das Zulassen zu den Abiturprüfungen und ihr Bestehen die Allgemeine Hochschulreife erreicht, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt.³³

2.1.2 Der deutsche Schulbuchmarkt

Die Zulassung von Lehrwerken³⁴ für den Unterricht gehört zum Kompetenzbereich der einzelnen Bundesländer. Im Rahmen ihrer Schulgesetze geben sie vor, welche Lehrmittel unter welchen Bedingungen im Unterricht eingesetzt werden dürfen, indem in den meisten Gesetzestexten Kriterien genannt werden, die ein zuzulassendes oder einzuführendes Schulbuch erfüllen muss. Als häufigste Kriterien findet man Verfassungs- und Rechtskonformität, didaktische Angemessenheit, Vereinbarkeit mit den vorgegebenen Lehrplänen sowie Wirtschaftlichkeit.³⁵

In den meisten Schulgesetzen wird des Weiteren das Durchlaufen eines Zulassungsverfahrens gefordert, das durch ministerielle Verordnungen oder Erlasse genauer spezifiziert wird.³⁶ Zum Teil sind die Ministerien für das Zulassungsverfahren zuständig, häufig aber auch untergeordnete Dienststellen.³⁷ Lediglich Berlin, das Saarland, Hamburg und Schleswig-Holstein verzichten auf ein Zulassungsverfahren.³⁸ In den restlichen Bundesländern kann ein Lehrwerk nur dann

³³DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG: „Deutscher Bildungsserver.“

³⁴Während Atlanten und Textsammlungen den Schulbüchern gleichgestellt sind, sind elektronische Medien, Wörterbücher, Fremdsprachen-Grammatiken, Formelsammlungen u. ä. nicht immer zulassungspflichtig.

³⁵Georg STÖBER: „Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen.“ http://www.lehrmittelsymposium.ch/downloads/Stoeber_Schulbuchzulassung_in_Deutschland.pdf [Stand: 06.07.2010].

³⁶Ebd.

³⁷In Hessen, Thüringen, NRW und Bayern ist das Ministerium verantwortlich, während z.B. in Baden-Württemberg das Landesinstitut für Schulentwicklung, in Bremen das Landesinstitut für Schule, in Niedersachsen das Niedersächsische Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) sowie in Sachsen das sächsische Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung das Zulassungsverfahren durchführt. (ebd.)

³⁸Berlin war das erste Bundesland, das ein zentrales Zulassungsverfahren 2004 wieder abschaffte. Schleswig-Holstein und das Saarland folgten 2008/09. Hamburg hatte schon in der Vergangenheit nur Empfehlungslisten herausgegeben, die seit 2009 ebenfalls nicht mehr

eingeführt werden, wenn es zugelassen wurde.³⁹

Die Entscheidung darüber, welches Lehrwerk von den zugelassenen tatsächlich an einer Schule zum Einsatz kommt, wird von den jeweiligen Fachlehrern in den Fachkonferenzen getroffen.

In allen Bundesländern wird mittlerweile das Prinzip der Lernmittelfreiheit verfolgt, wobei die einzelnen Systeme der Lernmittelfreiheit variieren: Während in einigen Bundesländern für die Schüler die Möglichkeit besteht, die vom jeweiligen Bundesland finanzierten Schulbücher kostenlos pro Schuljahr in der Schule zu leihen, können in anderen Bundesländern die Eltern zu einer Teilfinanzierung verpflichtet werden. Im System der Lernmittelfreiheit, das wesentlich von der Finanzlage des jeweiligen Bundeslandes abhängt, kann ein Grund dafür gesehen werden, dass die Schulbücher durchschnittlich acht Jahre, in Ausnahmefällen sogar maximal fünfzehn Jahre, im Einsatz bleiben.⁴⁰ Die fehlende Aktualität der Themen sowie der Methoden, insbesondere im Hinblick auf den Einsatz neuer Medien, werden dadurch verstärkt.

Der deutsche Schulbuchmarkt wird von etwa 70 Schulbuchverlagen bedient.

Die meisten Verlage sind auf bestimmte Schularten oder Fächer spezialisiert.

erscheinen. (STÖBER: „Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen.“)

³⁹In einigen Bundesländern werden z.B. Lernmittel für einzelne Fächer der Sekundarstufe II vom Zulassungsverfahren befreit. Trotzdem müssen sie den gültigen Zulassungskriterien entsprechen, deren Einhaltung durch die jeweilige Fachkonferenz und die Schulleitung zu garantieren ist. (ebd.)

⁴⁰MACKENSEN: Schulbücher im Binnenmarkt, S.48.

Lediglich die drei großen Generalisten Klett⁴¹, Cornelsen⁴² und Westermann⁴³ stellen Schulbücher für fast alle Schularten und -fächer her.⁴⁴ Mit 90 Prozent Marktanteil dominieren sie den allgemeinbildenden⁴⁵ Schulbuchmarkt. Die restlichen Verlage konzentrieren sich auf so genannte Nischen, wie beispielsweise ein bestimmtes Bundesland oder Schulfach oder eine bestimmte Schulart. So hat sich der unabhängige C. C. Buchner-Verlag z.B. stark auf Schulbücher fürs Gymnasium spezialisiert.⁴⁶

2.1.3 Das französische Schulsystem

Charakteristisch für das französische Schulsystem ist seine zentralistische Struktur. Anders als in Deutschland, wo die sechzehn Bundesländer im Bildungsbereich die wesentlichen Entscheidungen treffen, regelt das Ministerium für nationale Bildung mit Sitz in Paris⁴⁷, an dessen Spitze sich der Erziehungs-

⁴¹Die Klett-Gruppe setzt sich aus unterschiedlichen Unternehmen zusammen, die weitgehend unabhängig voneinander sind und selbstständig agieren. Für die Schulbuchproduktion sind folgende Verlage von Bedeutung, die als Tochtergesellschaften der Ernst Klett Verlag GmbH untergeordnet sind: die Schulabteilung des Bonz-Verlages, der Klett-Perthes Verlag, der Persen Verlag (zu 60 Prozent), der AOL-Verlag, der Auer-Verlag (zu 60 Prozent), der Raabe Fachverlag, der Erhard Friedrich Verlag, die Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung und der Lugert Verlag. Detaillierte Informationen findet man z.B. bei Verena BRANDENBERG: „Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren.“ <http://www.buchwissenschaft.phil.uni-erlangen.de/forschung/publikationen/Brandenberg.pdf> [Stand: 07.07.2010], S.31.

⁴²Zur Verlagsholding Cornelsen gehören folgende Verlage: der Sauerländer Verlag, die AKAD, die Cornelsen Experimenta GmbH & Co., die Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co., der Verlag an der Ruhr, die Oldenbourg Verlag GmbH, der Verlag Volk und Wissen, der Patmos Verlag (zu 75 Prozent) und der Cornelsen Verlag, von denen die vier zu letzt genannten im Schulbuchbereich operieren. Für genauere Informationen s. Brandenburg. (ebd., S.19)

⁴³Die Georg Westermann Verlag GmbH & Co. ist eine Tochtergesellschaft der Medien Union GmbH, zu der der Westermann Schulbuchverlag mit dem Winklers Verlag und die Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH gehören. Folgende Verlage gehören als integrierte Schulbuchverlage somit zur Georg Westermann Verlag GmbH & Co: der Westermann-Verlag, der Diesterweg-Verlag, der Schroedel-Verlag, der E. Dorner-Verlag, der Arena Verlag, sowie der Verlag Spectra und Logo und die Dienstleister Education-One und Bildungsmedien Service. Mit der Advesco Learning Systems GmbH hat sich der Verlag der Erwachsenenbildung geöffnet. (ebd., S.40)

⁴⁴Ebd., S.13.

⁴⁵Im Bereich der berufsbildenden Schulen ist der Verlag Eins Marktführer. (ebd., S.57)

⁴⁶Ebd., S.53.

⁴⁷Ernst Ulrich Große bezeichnet das über eine Million Angestellte verfügende Ministerium als „größtes zentral gelenktes Unternehmen der Welt“. (Ernst Ulrich GROSSE: „Das Bil-

minister befindet, die staatliche Schulverwaltung.⁴⁸ Ihm sind 30 *académies* unterstellt, die als regionale Verwaltungseinheiten die Organisation der „nationalen[n] Zuständigkeit“⁴⁹ übernehmen und für die „jährliche Planung und Aufsicht über die Schulen zuständig“⁵⁰ sind.⁵¹ Als weiteren Ausdruck des zentralistischen Systems in Frankreich können die zentral gestellten nationalen Abiturprüfungen⁵² sowie der Erlass der für ganz Frankreich gültigen Lehrpläne angesehen werden.⁵³ Auch die meisten Privatschulen, denen mit 21,7 Prozent⁵⁴ in Frankreich eine bedeutende Rolle zukommt, sind der staatlichen Schulaufsicht und den staatlichen Lehrplänen unterworfen.⁵⁵ Obwohl sie sich zu 95 Prozent in katholischer Trägerschaft befinden, kommt der Staat auch für „den überwiegenden Teil der Personalkosten“⁵⁶ auf. Da alle Diplome in Frankreich vom Staat vergeben werden, müssen Absolventen privater Schulen auch die staatlichen Prüfungen ablegen.⁵⁷ Nach Ernst Ulrich Große stehen selbst neuere Dezentralisierungstendenzen, im Rahmen welcher Kompetenzen auf die *dépar-*

dwesen: Traditionen und Innovationen“, in: Ernst Ulrich GROSSE/Heinz-Helmut LÜGER [Hrsg.]: *Frankreich verstehen*, Darmstadt, Primus Verlag, 2000⁵, S. 199–244, S.206)

⁴⁸GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.158.

⁴⁹BAASNER/MANAC'H/SCHUMANN: *Points de vue*, S.174.

⁵⁰Ebd., S.174.

⁵¹In der hierarchischen Struktur ist in jeder *académie* ein *recteur* dem Minister unterstellt und übernimmt die Verantwortung für alle Schulen in seinem Bereich. Die *inspecteurs d'académie* sind wiederum dem *recteur* untergeordnet und sind z.B. für die Bewertung der Lehrkräfte im Bereich des *lycée* und des *collège* zuständig. Mit denselben Kompetenzen für den Primarbereich ist der *inspecteur départemental* ausgestattet. Genauere Informationen zur Verwaltungsstruktur findet man z.B. bei Ernst Ulrich Große und Heinz-Helmut Lüger (GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.205) sowie bei Wolfgang Hörner. (Wolfgang HÖRNER: „Frankreich“, in: Hans DÖBERT et al. [Hrsg.]: *Die Schulsysteme Europas*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004², S. 155–173, S.158)

⁵²GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.206.

⁵³Auch das Vorhandensein eines national einheitlichen Schul- und Studienjahres hängt mit der zentralistischen Organisation des Bildungsbereiches zusammen. (ebd., S.205) Im Hochschulbereich zeugt die zentral gelenkte Forschungsgemeinschaft CNRS ebenfalls vom vorhandenen Zentralismus. (ebd., S.214)

⁵⁴Hans-Jürgen LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs. Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Kultur – Mentalitäten*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 2011³, S.116.

⁵⁵HÖRNER: „Frankreich“, S.158.

⁵⁶LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.116.

⁵⁷HÖRNER: „Frankreich“.

tements und die Regionen übertragen wurden⁵⁸, nicht im Widerspruch zur vorhandenen zentralistischen Struktur des französischen Bildungssystems, da die gesamten Dezentralisierungsbemühungen stets zentral gesteuert worden seien.⁵⁹ Auch Frank Baasner, Bérénice Manac'h und Alexandra v. Schumann halten bezüglich der zukünftig zu erwartenden Auswirkungen der Dezentralisierungsbemühungen fest: „Alle Angelegenheiten des Unterrichts, des schulischen Programms und der Lehrerausbildung bleiben allerdings auch in Zukunft völlig zentral [...]“.⁶⁰ Ernst Ulrich Große führt die Zentralisierung des sekundären und tertiären Bildungsbereichs auf Napoleon zurück und situiert ihren Beginn im 19. Jahrhundert.⁶¹ Der Ausbau des höheren Schulsystems unterstand den Maximen der Kontrolle und Disziplin und bezweckte die Ausbildung untergeordneter Führungskräfte im administrativen und militärischen Bereich.⁶² Erst in der Dritten Republik wurde mit den Schulgesetzen Jules Ferrys der Primarbereich⁶³ zentralistisch organisiert und somit die zentralistische Bildungs- und Verwaltungsstruktur vervollständigt.⁶⁴

Ein weiteres Charakteristikum des französischen Schulsystems sieht Hans-Jürgen Lüsebrink im „Widerspruch zwischen egalitären und elitistischen Prinzipien“⁶⁵. Die ideelle Grundlage der Bildung für alle ist im egalitären Gedankengut der Französischen Revolution zu sehen.⁶⁶ Seine konkrete Umsetzung erfolgte allerdings erst in der Dritten Republik mit den Gesetzen Jules Ferrys 1881/82, in denen der Besuch der laizistischen Volksschule im Alter von sechs bis drei-

⁵⁸Hier ging es vor allem um gebäudetechnische Zuständigkeiten, wie z.B. der Bereich des Baus und Erhalts der *collèges* und *lycées*. (BAASNER/MANAC'H/SCHUMANN: *Points de vue*, S.175)

⁵⁹GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.206.

⁶⁰BAASNER/MANAC'H/SCHUMANN: *Points de vue*, S.175.

⁶¹GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.203-205.

⁶²ebd., S.205; HÖRNER: „Frankreich“, S.155.

⁶³Bis dahin wurde der Primarbereich der geistlichen Fürsorge überlassen. (GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.205)

⁶⁴Ebd., S.205.

⁶⁵LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.125.

⁶⁶HÖRNER: „Frankreich“, S.157.

zehn Jahren obligatorisch festgehalten wurde.⁶⁷ Das ausgeprägte Bestreben, möglichst der gesamten Bevölkerung Zugang zur Bildung zu verschaffen, äußert sich z.B. darin, dass die Schüler fast während der gesamten Zeit ihrer Schulpflicht zusammen unterrichtet werden und erst nach Abschluss des *Collège*, d.h. nach neun gemeinsamen Schuljahren, getrennte Wege gehen.⁶⁸ Ernst Ulrich Große bezeichnet das *Collège* als „größte[s] Sorgenkind des französischen Bildungssystems“⁶⁹, das „angesichts der noch immer unzureichenden didaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrer und angesichts der Niveauunterschiede schwer zu realisieren“⁷⁰ sei.⁷¹ Ob die Reformen, die ab dem Schuljahr 2016 in Kraft treten sollen, zu einer Verbesserung des *Collège* beitragen können, wird aktuell kontrovers diskutiert: Gerade das Abschaffen der Sprachklassen („sections bilangues, européennes et internationales“⁷²), die von der Ministerin Najat Vallaud-Belkacem als zu elitär angesehen werden, ist umstritten.

Die anonym gestellten Abiturarbeiten sowie die fremdgeprüften Abiturrexamen entstammen ebenfalls der „égalité-Forderung der Französischen Revolution“⁷³. Im Dienste der egalitären Massenbildung ist auch das Bildungsgesetz von 1989 zu interpretieren, das das Ziel verfolgte, 80 Prozent eines Altersjahrgangs⁷⁴ zum Abitur zu führen. Im Gegensatz zum Anspruch auf Bildung für alle findet man im französischen Bildungssystem ein sehr selektives und elitäres Hochschulsystem vor, das sich aus den *Grandes écoles*, den Universitäten sowie den

⁶⁷GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.218.

⁶⁸Die heutige Form des *Collège* geht auf die *Réforme Haby* zurück, die ab 1977 umgesetzt wurde. (ebd., S.218) Das *Collège d'Enseignement Secondaire*, das 1963 im Rahmen der *Réforme Fouchet* eingeführt wurde, kann als direkter Vorgänger betrachtet werden. (ebd., S.218)

⁶⁹Ebd., S.219.

⁷⁰Ebd., S.219.

⁷¹Eine Vertiefung der Problematik findet man bei Ernst Ulrich Große. (ebd., S.218-220)

⁷²LE MONDE: „Les futurs horaires du ‚collège 2016‘.“ http://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/09/les-futurs-horaires-du-college-2016__4612615__1473685.html [Stand: 24.08.2015].

⁷³GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.222.

⁷⁴HÖRNER: „Frankreich“, S.156.

„[...] stärker berufspraktisch orientierte[n] [...]“⁷⁵ *Instituts Universitaires de Technologie (IUT)* und den *Sections de Techniciens Supérieurs (STS)* zusammensetzt und an dessen Spitze sich die *Grandes écoles* befinden.⁷⁶ Anders als in Deutschland erfolgt die Selektion der Schüler hauptsächlich nach Abschluss des Abiturs. Nur die besten 8-10 Prozent eines Abiturjahrgangs kommen in sogenannte *classes préparatoires*, die zwei Jahre lang auf die nationalen Auswahlprüfungen zur Aufnahme in einer *grande école* vorbereiten.⁷⁷ Absolventen der *Grandes écoles* haben hervorragende Berufsaussichten:

Absolventen der *Grandes Écoles* besetzen nicht nur in Politik und Verwaltung sowie im Unterrichts- und Gerichtswesen die Führungspositionen, sondern zu einem großen Teil auch in den privaten Wirtschafts- und Dienstleistungsunternehmen.⁷⁸

Da auf Grund der starken Nachfrage auch die *IUT* und *STS* „[...] rigorose Zulassungsbeschränkungen eingerichtet“⁷⁹ haben, und die „normalen“ Universitäten von allen Abiturienten ohne Auswahlverfahren besucht werden können, genießen sie ein schlechteres Ansehen.⁸⁰ Hans-Jürgen Lüsebrink verweist auf die Benachteiligung unterer Sozialschichten und der Immigranten im Hinblick auf die Zugangschancen zum Hochschulbereich, die am meisten unter dem „Qualitätsverlust des öffentlichen Schulsystems“⁸¹ zu leiden haben, da sie „[...] aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten nicht auf das Privatschulsystem [...] oder – aufgrund ihres Wohnsitzes – nicht auf die [...] besseren *lycées* zurückgreifen können“⁸².

⁷⁵LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.122.

⁷⁶Ebd., S.119.

⁷⁷GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.229.

⁷⁸LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.120.

⁷⁹Ebd., S.122.

⁸⁰Vertiefende Informationen zum französischen Hochschulsystem, insbesondere zur Konkurrenz zwischen Universitäten und *grandes écoles*, findet man u.a. bei Ernst Ulrich Große (GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.229-235), bei Frank Baasner, Bérénice Manac’h und Alexandra von Schumann (BAASNER/MANAC’H/SCHUMANN: *Points de vue*, S.204-211) und bei Hans-Jürgen Lüsebrink (LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.118-125).

⁸¹Ebd., S.125.

⁸²Ebd., S.125.

Für das heutige Schulsystem ergibt sich folgende Grobstruktur: In Frankreich besuchen fast alle Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren die kostenlose, nicht obligatorische *école maternelle*, die bereits als Vorbereitung auf die Grundschule „ein festes Unterrichtsprogramm aufweist“⁸³. An die *école maternelle* schließt sich der erste Pflichtbereich, die Grundschule, *école primaire*, an, welche für fünf Jahre⁸⁴ von den Schülern besucht wird.⁸⁵ Die Sekundarstufe I beginnt mit dem Besuch des *collège*, das alle Schüler vier Jahre lang besuchen und das mit dem *DNB*, *Diplôme national du Brevet*, abgeschlossen wird.⁸⁶ Das *DNB* eröffnet den Schülern folgende Möglichkeiten: den Besuch des allgemeinbildenden *lycée*, des *lycée professionnel*, des *lycée d'enseignement technologique* oder den direkten Einstieg ins Berufsleben über eine Lehre.⁸⁷ Da das Erlernen eines Ausbildungsberufs „häufig das Resultat einer Negativselektion“⁸⁸ darstellt, sind die berufliche Lehre und die sich daran anschließende Facharbeitertätigkeit in Frankreich mit einem geringen Sozialprestige belegt.⁸⁹ Für die gymnasiale Sekundarstufe II bleiben folgende drei Wahlmöglichkeiten: *lycée général*, *lycée professionnel* und das *lycée d'enseignement technologique*.⁹⁰ Im *lycée professionnel* wird in die zweijährige schulische Ausbildung eine 16 bis 24 Wochen dauernde praktische Ausbildung im Betrieb integriert. Ein Fünftel der Abiturienten entscheidet sich für diesen Weg⁹¹, der mit dem *bac professionnel* abgeschlossen wird.⁹² Die dreijährigen *lycées d'enseignement technologique*, in die die schwächeren

⁸³LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.117.

⁸⁴HÖRNER: „Frankreich“, S.159.

⁸⁵Weitere Informationen findet man neben Wolfgang Hörner auch bei Ernst Ulrich Große und Heinz-Helmut Lüger (GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.216 ff.)

⁸⁶LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.117.

⁸⁷Ebd., S.117-118.

⁸⁸Ebd., S.117.

⁸⁹Ebd., S.117-118.

⁹⁰Ebd., S.118.

⁹¹Ebd., S.118.

⁹²MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes.“ <http://www.education.gouv.fr/pid24238/voies-de-formation-et-diplomes.html> [Stand: 21.11.2011].

Schüler gelenkt werden, werden von 26 Prozent der Abiturienten mit einem *bac technologique* abgeschlossen.⁹³ Es besteht auch die Möglichkeit, das *lycée d'enseignement technologique* mit einem Technikerabschluss, dem *Brevet de technicien supérieur*, zu verlassen.⁹⁴ Das allgemeinbildende, dreijährige *lycée général*, auf das im Folgenden genauer eingegangen wird, da es am besten der Sekundarstufe II eines allgemeinbildenden Gymnasiums in Deutschland entspricht, wird von 54 Prozent der französischen Abiturienten mit dem *bac général* abgeschlossen.⁹⁵ Ab der *Première* ergeben sich für die französischen Schüler dort folgende drei Oberstufenzweige: *ES (série économique et sociale)*, *L (série littéraire)* und *S (série scientifique)*.⁹⁶ Die im Zuge der Oberstufenreform 1992 vollzogene Aufhebung der bis dahin „elitären und dominant mathematischen ‚série C‘ durch deren Einschmelzung in die jetzige ‚série scientifique‘“⁹⁷ hat die Dominanz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweigs⁹⁸ nicht aufheben können: „Die *classes préparatoires aux grandes écoles* waren lange Zeit eine Domäne der *série C* und sind nun überwiegend den Absolventen der neuen *série S* vorbehalten.“⁹⁹

Die mit der Oberstufenreform aus dem 2010 beabsichtigte Gleichstellung der einzelnen *Séries* ist laut eines Berichts der *Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)* und der *Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* aus dem Jahr 2012 nicht erfolgt. Im Gegenteil wurde die Vorrangstellung der *Série S* ausgebaut:

Cependant, la hiérarchie entre les séries est toujours aussi présente et l'objectif de rééquilibrage est encore très lointain. L'analyse

⁹³LÜSEBRINK: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*, Metzler, 2011, S.118.

⁹⁴Ebd., S.118.

⁹⁵Ebd., S.118.

⁹⁶MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes. La voie générale au lycée.“ <http://www.education.gouv.fr/cid2570/la-voie-generale-au-lycee.html> [Stand: 22.11.2011].

⁹⁷GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.221.

⁹⁸Zur Hierarchie der Abiturtypen s. auch HÖRNER: „Frankreich“, S.161.

⁹⁹GROSSE: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, S.237.

de l'évolution des flux d'élèves montre que la série S renforce sa prédominance. Or, chacun sait que les bacheliers S ne poursuivent pas tous des études scientifiques, la série S étant celle ‚des bons élèves‘, ‚celle qui ouvre toutes les portes‘. Pour augmenter le nombre de jeunes scientifiques (et notamment d'ingénieurs), il faudrait modifier radicalement cette place et cette image de la série S.¹⁰⁰

2.1.4 Der französische Schulbuchmarkt

Anders als in Deutschland, wo es oft verschiedene Länderausgaben der einzelnen Schulbücher gibt, produzieren die französischen Verlage ihre Werke für den nationalen Markt. Auf der französischen Seite wird auf ein offizielles Genehmigungsverfahren, das Schulbücher in einigen Bundesländern der BRD durchlaufen, verzichtet.¹⁰¹ Schulintern werden im Rahmen von Fachkonferenzen in den so genannten ‚équipes pédagogiques constituées par discipline ou spécialité‘¹⁰² die Schulbücher ausgewählt, wobei die Konformität mit den aktuellen Lehrplänen das entscheidende Kriterium liefert. Es erklärt sich von allein, dass die Darstellungen in den Lehrwerken weder verfassungswidrig, rassistisch, sexistisch oder fachlich falsch sein dürfen und Lehrwerke mit diesen Mängeln auszuschließen sind.

Die Eltern kommen i.A. für die Kosten der Schulbücher fürs *Lycée* selbst auf. In einigen Regionen werden die Eltern teilweise entlastet durch Büchergutscheine oder Bargeld.¹⁰³ Lehrmittelfreiheit herrscht für die Schulbücher, die während der schulpflichtigen Zeit benötigt werden. Im Schnitt hält sich ein Lehrwerk fünf Jahre.¹⁰⁴

¹⁰⁰INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE/INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique“, 2012, S.14.

¹⁰¹MACKENSEN: Schulbücher im Binnenmarkt, S.106.

¹⁰²INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Le manuel scolaire: situation et perspectives.“ http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/08/manuels_scolaires.pdf [Stand: 18.10.2014], S.23.

¹⁰³Ebd., S.30.

¹⁰⁴LE MONDE DIPLOMATIQUE: „Manuels scolaires, le soupçon. Le marché en France.“ <http://www.monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49608> [Stand: 18.10.2014].

Der französische Schulbuchmarkt wird von sechs großen Verlagen dominiert: Bordas und Nathan, die zur Gruppe Eeditis gehören, Hachette und Hatier, die zur Gruppe Lagardère gehören, sowie Magnard, zugehörig zur Gruppe Albin Michel, und Belin.¹⁰⁵ Laut Catherine Mackensen liegt es an der „Einheitlichkeit, sowohl des Schulsystems als auch der Lerninhalte“¹⁰⁶, dass es in Frankreich „keine regionalen oder schulartbezogenen Nischen, auf die sich einzelne Verlage spezialisieren könnten“¹⁰⁷, gibt.

2.1.5 Deutsche und französische Unterrichtsstile im Vergleich

Französische Lehrpersonen, die in Deutschland hospitieren, sind oft entsetzt über das offene und diskussionsfreudige Lernklima hierzulande, welches einen recht hohen Lärmpegel mit sich bringen kann. Deutsche Pädagogen stört dagegen umgekehrt der viel stärker von bloßer Wissensvermittlung und nicht zu hinterfragender Lenkung geprägte Unterricht in Frankreich.¹⁰⁸

Roland Reichenbach greift in seinem Zitat Merkmale des deutschen und französischen Unterrichts auf, die sich auch in Äußerungen Jugendlicher, die an einem Austauschprogramm ins jeweilige Nachbarland teilgenommen haben, widerspiegeln. So wurden auch im Rahmen einer von Nathanaël Wallenhorst ausgewerteten Befragung von 127 deutschen und französischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren, die im Rahmen des Voltaire-Programms an einem einjährigen Schüleraustausch teilgenommen haben, unterschiedliche Unterrichtspraktiken links und rechts des Rheins bestätigt: Das Schüler-Lehrer-Verhältnis wird für die französische Seite als distanziert beschrieben. In der Lehrperson wird die überlegene Autorität gesehen, deren Funktion darin besteht, zielorientiert Wissen an die Schüler weiterzugeben, um ihnen schulischen Erfolg zu

¹⁰⁵LE MONDE DIPLOMATIQUE: Le marché en France.

¹⁰⁶MACKENSEN: Schulbücher im Binnenmarkt, S.113.

¹⁰⁷Ebd., S.113.

¹⁰⁸Martin SPIEWAK: „Autorität ist eine Art Vertrauen“. Wie kann ein Lehrer vor seiner Klasse bestehen? Ein Gespräch mit Pädagogikprofessor Roland Reichenbach“, <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview> [Stand: 20.08.2015].

verschaffen.¹⁰⁹ Zur Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf deutscher Seite wird die Funktion des Lehrers weiter gefasst, als eine reine Wissensvermittlung es zuließe: Die Aufgabe des Lehrers besteht zudem darin, den Schüler bei der Ausbildung seiner Persönlichkeit zu unterstützen und zu begleiten. Das Verhältnis wird durch eine stärkere Nähe charakterisiert¹¹⁰, die darauf zurückgeführt wird, dass die Lehrkraft sich für den Schüler in seiner Gesamtheit interessiert und auch über das persönliche Umfeld und die Lebensumstände des Schülers Bescheid weiß.

Die vom Goethe-Institut herausgegebenen Empfehlungen für deutsche Sprachassistenten in Frankreich bestätigen die geschilderten Erfahrungen der Jugendlichen: Die unterschiedlichen Erziehungsprinzipien äußerten sich auf französischer Seite in einem Verständnis von Lernen als „Pflicht, verbunden mit Askese“¹¹¹, während die Unterrichtspraktiken auf deutscher Seite darauf aufbauten, dass Lernen auch „lustvoll und kreativ sein kann und der Lernprozess sich am Individuum (an der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit) zu orientieren habe“¹¹². Als Charakteristika des französischen Unterrichts wird die schon fast „enzyklopädische Wissensvermittlung“, der „eloquente[] Lehrervortrag“ sowie die „rigide[n] Aufsatzformen (*Argumentation, Commentaire de document, Dissertation*)“ angeführt.¹¹³ Nina Meister konnte in einer vergleichenden Studie zu Unterrichtsanfängen in Deutschland und Frankreich feststellen, dass die „Wissensvermittlung, auf welche rasch zugesteuert wird und die sich häufig durch Faktenlernen und Wiederholungen auszeichnet“¹¹⁴, in Frankreich im Vordergrund steht.

¹⁰⁹Nathanaël WALLENHORST: „Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen“, in: CARLA SCHELLE, OLIVER HOLLSTEIN, NINA MEISTER (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster, Waxmann Verlag, 2012, S. 99–112, S.103.

¹¹⁰Ebd., S.104.

¹¹¹GOETHE INSTITUT: „Prinzipien und Mentalitäten der französischen Schule“, <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/tpd/sys/pri/men/deindex.htm> [Stand: 20.08.2015].

¹¹²Ebd.

¹¹³GOETHE INSTITUT: „Allgemeines Schülerverhalten“, <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/tpd/sys/all/ver/deindex.htm> [Stand: 20.08.2015].

¹¹⁴Nina MEISTER: „Unterrichtsanfänge in Frankreich und Deutschland: ‚autoritär‘ oder

In denen von Nathanaël Wallenhorst analysierten Interviews wird der Frontalunterricht als vornehmliche Unterrichtsform in Frankreich genannt, die von den Schülern in ihrer passiven Rolle vor allem Schweigen verlange.¹¹⁵ Bemerkenswerterweise haben im Bezug auf den Unterricht in Frankreich sowohl die deutschen als auch die französischen Schüler die Tatsache bedauert, dass sie sich nicht aktiver ins Unterrichtsgeschehen einbringen können.¹¹⁶

Offenere Diskussionsphasen sowie das in Deutschland häufig eingesetzte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch sind in Frankreich selten bzw. fast nicht anzutreffen.¹¹⁷ Gerade im *Lycée* sind es die französischen Schüler gewohnt, dem Lehrervortrag zu folgen und mitzuschreiben.¹¹⁸

Kreativität, Eigeninitiative und die Partizipation von Schülern am Unterrichtsgeschehen in Bezug auf aktive Beteiligung oder Mitentscheidung über Methoden und Inhalte haben sicherlich einen bei weitem nicht so hohen Stellenwert wie an deutschen Schulen. Tradierte methodische Verfahren werden in bestimmten Kontexten in Frankreich absolut gesetzt¹¹⁹, das gilt vor allem am *Lycée*.¹²⁰

Die Bedeutung des Schriftlichen ist in Frankreich bei der Notengebung viel größer. Dementsprechend orientiert sich auch der Unterricht stärker an der schriftlichen Produktion.¹²¹ Bei der Bewertung des Arbeitseinsatzes deutscher Schüler durch die französischen Gast Schüler fiel auf, dass die französischen Schüler Schwierigkeiten hatten, die Arbeit deutscher Jugendlicher einzuschätzen. Aus ihren Äußerungen geht hervor, dass sie „wirkliche“ Arbeit mit schriftlichem

„chaotisch‘ – eine Frage der Perspektive?“, in: CARLA SCHELLE, OLIVER HOLLSTEIN, NINA MEISTER (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster, Waxmann Verlag, 2012, S. 133–147, S.144.

¹¹⁵WALLENHORST: „Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen“, S.105.

¹¹⁶Ebd., S.105.

¹¹⁷GOETHE INSTITUT: „Allgemeines Schülerverhalten“.

¹¹⁸Ebd.

¹¹⁹Hier wird auf die als „Königsmethode“ bezeichnete Aufsatzform der *Dissertation* angespielt.

¹²⁰GOETHE INSTITUT: „Prinzipien und Mentalitäten der französischen Schule“.

¹²¹Ebd.

Arbeiten gleichsetzen.¹²² Des Weiteren zeigten sich die französischen Schüler überrascht von dem eigenständigen und stärker selbstgesteuerten Lernen ihrer deutschen Mitschüler: „[Sie] lernen sich tatsächlich durchzuwurschteln, als wenn sie bereits an einer Hochschule wären“.¹²³

2.2 Das Analyseraster

Im Rahmen der Lehrwerkanalyse steht die didaktisch-methodische Aufbereitung in den Schulbüchern zur Vermittlung der Europäischen Union im Vordergrund. Sie soll Aufschluss darüber geben, ob die Ausführungen zur EU für Jugendliche ansprechend und motivierend gestaltet sind.

Da die Lehrbuchautoren sich stark an den curricularen Vorgaben orientieren und die Bücher teilweise sogar ein Zulassungsverfahren durchlaufen, ist durch die Lehrplananalyse der inhaltliche Rahmen, in dem sich die Darstellungen zur Europäischen Union in den Lehrwerken bewegen, vorgegeben.

Zur Analyse der Lehrwerke wird zunächst der Lernbegriff beleuchtet. Die konstruktivistische Sicht auf das Lernen liefert anhand der didaktischen Prinzipien Multiperspektivität, Kontroversität, Schülerorientierung und Handlungsorientierung Kriterien zur sinnvollen Gestaltung der Lernangebote zur Europäischen Union. Ergebnisse aus dem Bereich der Emotions- und Motivationsforschung bestätigen und ergänzen die aus diesem Ansatz gewonnen Erkenntnisse. Zudem werden die medialen Nutzungsgewohnheiten der Schüler beleuchtet und Ergebnisse einer exemplarischen Lehrer-Schülerbefragung herangezogen, um weitere Kriterien für eine stichhaltige Analyse der Lehrwerke ableiten zu können und bereits aufgestellte Kriterien auf ihre Praxistauglichkeit zu prüfen.

¹²²WALLENHORST: „Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen“, S.109.

¹²³Das Schülerzitat wurde nach Nathanaël Wallenhorst zitiert: ebd., S.109

2.2.1 Schulisches Lernen

2.2.1.1 Konstruktivistischer Lernbegriff

Legt man jüngere Veröffentlichungen im Bereich der Didaktik politisch orientierter Fächer zu Grunde, trifft man auf einen durch den Konstruktivismus¹²⁴ geprägten Lernbegriff. In der konstruktivistischen Theorie wird davon ausgegangen, dass die tatsächliche Beschaffenheit der Umwelt nicht erfasst werden kann, sondern wir sie eingeschränkt durch die Möglichkeiten der menschlichen Wahrnehmung, die unsere Sinnesorgane vorgeben, wahrnehmen.¹²⁵ Im Prozess der Konstruktion der „Wirklichkeit“ ist das Zusammenwirken aus Wahrnehmung, ihrer sprachlichen Benennung und anschließenden Auslegung entscheidend.¹²⁶ Durch die Verwendung der Sprache kann der Mensch seine Wahrnehmung benennen und Kategorisierungen vornehmen, die z.B. einen Stuhl von einem Tisch unterscheiden.¹²⁷ Diese ergeben sich nicht aus der Beschaffenheit der äußeren Realität, sondern stellen ein Instrument dar, „um Ordnung zu stiften und Orientierung zu ermöglichen“¹²⁸. Ein solches konstruktivistisches Verständnis aller Darstellungen macht einen traditionellen Wissensbegriff, der von der Aneignung einer „nachweisbare[n] objektive[n] Wahrheit“¹²⁹ ausgeht, unhaltbar. Der in der Kognitionspsychologie zu Grunde gelegte Wissensbegriff, der „das Wissen und Weltverstehen eines Menschen als vernetztes System von Konzepten“ versteht, hat sich auch in Didaktik der politischen Bildung weitgehend durchgesetzt.¹³⁰

¹²⁴Es wird hier von „dem Konstruktivismus“ gesprochen, auch wenn der Begriff nicht für ein „geschlossenes theoretisches Modell“ stehen kann, sondern als „Oberbegriff für eine Vielzahl von wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Beiträgen aus verschiedenen Wissenschaften, die aber durch bestimmte Grundannahmen miteinander verbunden sind“ steht. (Wolfgang SANDER: „Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus“, in: ders. [Hrsg.]: *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 77–89, S.78)

¹²⁵Ebd., S.79.

¹²⁶Ebd., S.79.

¹²⁷Ebd., S.79.

¹²⁸Ebd., S.79.

¹²⁹Ebd., S.86.

¹³⁰Wolfgang Sander zitiert einen amerikanischen Report zum Stand der Lernforschung aus dem Jahr 2000, aus dem bereits eine konstruktivistische Sicht auf den Lernprozess hervorgeht:

Konzepte fassen Vorstellungen darüber zusammen, was beispielsweise einen Stuhl oder einen Schüler ausmacht.¹³¹

Lernen wird somit als Prozess verstanden, in dem die Lernenden selbst aktiv Wissen konstruieren „auf der Basis dessen, was sie bereits zum jeweiligen Gegenstand wissen und verstehen.“¹³²

Die Verankerung eines konstruktivistischen Lernbegriffes kann ebenfalls für das Fach Geographie festgestellt und anhand des für den Geographieunterricht zentralen Raumbegriffes verdeutlicht werden: In der Geographie hat ein konstruktivistischer Raumbegriff Einzug gehalten, der die vorangegangenen Raumbegriffe – Räume als „Container“¹³³, als „Systeme von Lagebeziehungen“¹³⁴ und als „Kategorie der Sinneswahrnehmung“¹³⁵ –, erweitert hat. Der durch den Konstruktivismus geprägte Raumbegriff geht davon aus,

[...] dass Räume auch in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst werden müssen, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.¹³⁶

2.2.1.2 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind bei der Steuerung des Lernprozesses von Bedeutung. Sie helfen die zu vermittelnden Themen zu strukturieren und übernehmen eine Brückenfunktion zwischen dem Lehrenden und Lernenden sowie dem

„In the most general sense, the contemporary view of learning is that people construct new knowledge and understanding based on what they already know and believe.“ (SANDER: „Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus“, S.86)

¹³¹Ebd., S.79.

¹³²Wolfgang SANDER: „Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung“, in: *Informationen zur Politischen Bildung. Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen*, Nr.30 (2009), S. 57–60, S.57.

¹³³Ute WARDENGA: „Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie“, in: *geographie heute. Themen, Modelle, Materialien für die Unterrichtspraxis aller Schulstufen*, Heft 200 (Mai 2002, 23. Jahrgang), S. 4–7, S.5.

¹³⁴Ebd., S.5.

¹³⁵Ebd., S.5.

¹³⁶Ebd., S.5.

Lerngegenstand.¹³⁷

Sie [didaktische Prinzipien, Anm. d. Verf.] verbinden das Wissen über Sinn und Ziele des Lernens (normatives Wissen), über die Gegenstände der Bezugsdisziplinen (fachwissenschaftliches Wissen), über die Zugänge der Lernenden zum Gegenstand (Alltagswissen) sowie über das erfahrungsgesättigte Professionswissen der Lehrkräfte (Berufswissen)¹³⁸.

Die didaktischen Prinzipien Multiperspektivität, Kontroversität, Adressaten-/Schülerorientierung sowie Handlungsorientierung spielen in der politischen Bildung eine besondere Rolle. Im Folgenden werden die genannten Prinzipien kurz vorgestellt.

2.2.1.2.1 Multiperspektivität – Kontroversität

Geht man davon aus, dass „[...] Perspektivität ein unvermeidbarer Tatbestand menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens ist [...]“¹³⁹ und „[...] dass es die „richtige“ Geschichte nicht gibt und nicht geben kann [...]“, da es keine vom Beobachter unabhängige Erkenntnis der vergangenen Wirklichkeit gibt¹⁴⁰, kommt dem Prinzip der Multiperspektivität eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zu. Klaus Bergmann sieht im Grundsatz des „audiatur et altera pars“ das Prinzip der Multiperspektivität für historisches Lernen begründet¹⁴¹. Er verweist insbesondere darauf, dass dem Lerner bewusst gemacht werden sollte, dass historische Sachverhalte je nach sozialer Stellung unterschiedlich gedeutet wurden und dass

¹³⁷Sibylle REINHARDT: „Moralisches Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2005, S.14.

¹³⁸Carl DEICHMANN/Christian K. TISCHNER: „Geschichtsunterricht und Politikunterricht“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 73–90, S.79; zit. n. REINHARDT: „Moralisches Lernen“, S.14

¹³⁹Klaus BERGMANN: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008², S.41.

¹⁴⁰MARCOWITZ/PFEIL: „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse“, S.54.

¹⁴¹BERGMANN: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, S.12.

auch im Nachhinein Ereignisse je nach Perspektive, die u.a. durch das soziokulturelle Umfeld beeinflusst wird, unterschiedlich bewertet werden und aus ihnen unterschiedliche Schlüsse für zukünftiges Handeln abgeleitet werden¹⁴²:

Für das historische Lernen heißt das zu lernen, dass die Zeitgenossen gegenüber der Wirklichkeit ihrer Zeit je nach ihrer Stellung im Herrschaftszusammenhang eine andere Wahrnehmung hatten, die in Absichten und Handlungen einfluss, dass die Deutungen historischer Sachverhalte durch die Nachgeborenen zum Teil sehr unterschiedlich, in jedem Falle aber unterschiedlich ausfallen und dass schließlich die historische Erinnerung zu höchst unterschiedlichen Orientierungen gegenüber Gegenwart und Zukunft führt.¹⁴³

Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil verweisen auf die gegen neue Feindbilder und ablehnende Haltungen immunisierende Wirkung einer kontrastiven Darstellung, die den Lerngegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.¹⁴⁴

Tilman Grammes zählt Kontroversität „zum Kern der Berufsethik von Pädagogen in demokratischen Gesellschaften“¹⁴⁵. Im Beutelsbacher Konsens¹⁴⁶ hat es in der Art Niederschlag gefunden, dass das, „[w]as in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss].“¹⁴⁷

¹⁴²BERGMANN: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, S.12-13.

¹⁴³Ebd., S.12-13.

¹⁴⁴MARCOWITZ/PFEIL: „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse“, S.54.

¹⁴⁵Tilman GRAMMES: „Kontroversität“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 266–274, S.266.

¹⁴⁶Er geht zurück auf eine Fachtagung, die von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im baden-württembergischen Beutelsbach 1976 veranstaltet wurde. Er markiert das Ende einer „schulbezogenen Diskussion um die politische Bildung“ (Wolfgang SANDER: „Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme“, in: ders. [Hrsg.]: *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 13–47, S.18), indem er als „Minimalkonsens [...] Regeln für die pädagogische Praxis, die unter einem öffentlichen Auftrag steht“, formuliert. (Bernhard SUTOR: „Politische Bildung im Streit um die ‚intellektuelle Gründung‘ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe B45/2002 (2002), S. 17–27, S.24) In ihm ist das Überwältigungsverbot zum Abschluss von Indoktrination und das Kontroversitätsgebot festgehalten. Des Weiteren wurde sich darauf geeinigt, dass die Schüler befähigt werden sollen, „[...] in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.“ (ebd., S.24)

¹⁴⁷Wolfgang SANDER: „Geschichte der politischen Bildung“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 15–30, S.21.

Wolfgang Sander sieht die Bedeutung des Kontroversitätsgebotes im Wesentlichen darin, auf die häufig anzutreffende Tendenz, Unterrichtsgegenstände zu glätten, aufmerksam zu machen und ihr entgegen zu wirken.¹⁴⁸ Um zu verhindern, dass bei den Schülern der Eindruck entsteht, es würden „die Wahrheit“ oder alternativlose Lösungen vermittelt, sollten grundlegende kontroverse Standpunkte und alternative politische Lösungen aufgezeigt werden.¹⁴⁹ Des Weiteren besteht stets die Gefahr, „[...] fachliches Wissen durch Vereinfachung zugleich seiner Spannungen und differenten Perspektiven zu berauben.“¹⁵⁰ Selbstverständlich können auf Grund der komplexen Struktur vieler Themen und der notwendigen didaktischen Reduktion nicht alle Kontroversen nachgezeichnet werden. Vielmehr sollte „[...] die kontroverse Struktur des Politischen“¹⁵¹ aufgezeigt werden.

Beide Prinzipien sind sehr wichtig, wenn es darum geht, dem Schüler die Standortgebundenheit von Bewertungen und Einschätzungen zu einem Sachverhalt aufzuzeigen. Nur so können sie nachvollziehen, dass es sich bei der EU um einen Zusammenschluss vieler, durch unterschiedlichste Erfahrungen geprägter Nationen und Interessengruppen handelt, die unterschiedliche Erwartungen an die EU herantragen und somit Kompromissfindungen nötig sind. Multiperspektivische Ansätze können unterschiedliche Standpunkte zu bestimmten Aspekten nachvollziehbar machen und für die eigene Perspektivität sensibilisieren.

2.2.1.2.2 Schülerorientierung

Das didaktische Prinzip der Adressaten-, im schulischen Kontext, der Schülerorientierung, rückt den Schüler bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht in den Vordergrund. Statt sich an im Vorfeld festgelegten

¹⁴⁸Wolfgang SANDER: *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008³, S.197.

¹⁴⁹Ebd., S.197.

¹⁵⁰Ebd., S.197.

¹⁵¹Ebd., S.196.

Lernzielen zu orientieren, berücksichtigt schülerorientierter Unterricht die Lebenswirklichkeit und die Erfahrungen des Schülers.¹⁵² Die Lerninhalte sollten demnach für den Schüler nützlich sein und seine Lebenswelt betreffen.¹⁵³

Carla Schelle fügt als weitere Aspekte schülerorientierten Lernens „Austausch und Kommunikation [...] bei der Themenauswahl, bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Angeboten sowie bei der Rückmeldung über Lernprozesse“¹⁵⁴ hinzu. Die „Entwicklung einer Dialogfähigkeit“ und einer „Kompetenz zur Einflussnahme“ von Seiten der Schüler ist demnach von besonderer Bedeutung.¹⁵⁵

Im Hinblick auf die Behandlung der EU in den Lehrwerken, mit der häufig Bürgerferne verbunden wird, sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass man die Jugendlichen nicht aus dem Blick verliert, so dass ihnen nicht klar werden kann, dass die EU für ihr Leben und ihr Lebensumfeld von großer Bedeutung ist. Für die Analyse der Lehrwerke kann in diesem Zusammenhang darauf geachtet werden, ob die Lehrwerke Themenfelder und Inhalte bereitstellen, die im direkten Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen stehen und Anknüpfungspunkte an ihre Lebenssituation schaffen. Als Beispiele können das Erasmus-Programm im Rahmen universitärer Austauschverfahren, Verbraucherschutz auf EU-Ebene, der den Alltag der Jugendlichen direkt betrifft, oder Erfahrungsberichte von Schülern anderer EU-Länder im Bezug auf ihren Alltag o.ä. sein.

¹⁵²Corinne WYSS: „Adressatenorientierung“, <http://www.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/adressatenorientierung/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677> [Stand: 05.06.2015].

¹⁵³Ebd.

¹⁵⁴Carla SCHELLE: „Adressatenorientierung“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 79–92, S.88.

¹⁵⁵ebd., S.88; zit. n. Anthony Giddens: *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*, 1997.

2.2.1.2.3 Handlungsorientierung

Handlungsorientierter Unterricht kann nach Werner Jank und Hilbert Meyer als „ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht“¹⁵⁶ definiert werden. Lehrer und Schüler treffen Vereinbarungen über so genannte „Handlungsprodukte“¹⁵⁷, die das Ergebnis der Lerneinheit darstellen sollen. An ihnen orientiert sich die Organisation des Lernprozesses. Es ist von großer Bedeutung, dass „Kopf- und Handarbeit“¹⁵⁸ der Schüler in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Handeln ist als „[...] eine bestimmte, politisch und pädagogisch gewünschte und verantwortbare Praxis unterrichtlichen Handelns“¹⁵⁹ zu verstehen. Werner Jank und Hilbert Meyer verweisen auf fünf Merkmale, die handlungsorientierten Unterricht charakterisieren: „Interessenorientierung“¹⁶⁰, „Selbsttätigkeit und Führung“¹⁶¹, „Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit“¹⁶², „Einübung in solidarisches Handeln“¹⁶³ und „Produktorientierung“¹⁶⁴.

Anhand der Definition und den dazugehörigen fünf Charakteristika wird bereits klar, dass die Etablierung handlungsorientierten Unterrichts in seiner Gesamtheit einer Umgestaltung gängiger Unterrichtspraxis und Schulstruktur gleichkommt. Für die Lehrwerkanalyse sind die „[...] handlungsaktive[n] Unterrichtsphasen“¹⁶⁵ von größerer Bedeutung, da sie in Form von Arbeitsaufträgen, wie beispielsweise einen Text szenisch zu spielen¹⁶⁶, in den Lehrwerken verankert sein können. Laut Werner Jank und Hilbert Meyer übernehmen sie wichtige Funktionen, wie beispielsweise die einer „einseitigen ‚Verkopfung‘ des

¹⁵⁶Werner JANK/Hilbert MEYER: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen, 2014¹¹, S.315.

¹⁵⁷Ebd., S.315.

¹⁵⁸Ebd., S.315.

¹⁵⁹Ebd., S.315.

¹⁶⁰Ebd., S.316.

¹⁶¹Ebd., S.316.

¹⁶²Ebd., S.316.

¹⁶³Ebd., S.318.

¹⁶⁴Ebd., S.319.

¹⁶⁵Ebd., S.332.

¹⁶⁶Ebd., S.333.

Unterrichts“¹⁶⁷ entgegenzuwirken und die „Selbstständigkeit im Kleinen“¹⁶⁸ zu fördern.

2.2.2 Die Bedeutung von Emotionen und Motivation für schulisches Lernen

2.2.2.1 Emotion: Definition anhand des Kompetenzmodells und Auswirkungen auf schulisches Lernen

Der Begriff der Emotion wird in der Psychologie nicht eindeutig verwendet. Reinhard Pekrun zählt ihn zu „[...] denjenigen psychologischen Begriffen, bei denen ein Kern gemeinsamer Begriffsverwendungen nur unter Schwierigkeiten auszumachen ist.“¹⁶⁹ Für den schulischen Kontext erweisen sich die „Komponentendefinitionen, die „Emotionen unterschiedliche Bestandteile zuschreiben“¹⁷⁰, als hilfreich. Folgende Definition findet man bei Anne C. Frenzel und Elizabeth J. Stephens: „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen.“¹⁷¹ Diese fünf Komponenten findet man ebenfalls in anderen Veröffentlichungen.¹⁷²

Emotionen haben Auswirkungen auf das subjektive Erleben.¹⁷³ „Es fühlt sich

¹⁶⁷JANK/MEYER: *Didaktische Modelle*, Cornelsen, 2014, S.333.

¹⁶⁸Ebd., S.333.

¹⁶⁹Reinhard PEKRUN: *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988, S.96.

¹⁷⁰Ebd., S.96.

¹⁷¹Anne C. FRENZEL/Elizabeth J. STEPHENS: „Emotionen“, in: Thomas GÖTZ (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh, 2011, S. 16–79, S.20.

¹⁷²Vgl. hierzu Gernot HORSTMANN/Gesine DREISBACH: *Allgemeine Psychologie 2. Kompakt. Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis*. Weinheim: Beltz Verlag, 2012, S.56-57; Klaus ROTHERMUND/Andreas EDER: *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011, S.167-180 und Annemarie FRITZ/Walter HUSSY/David TOBINSKI: *Pädagogische Psychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2010, S.201-209. Reinhard Pekrun führt in seinen Ausführungen ebenfalls Definitionen unterschiedlicher Wissenschaftler wie z.B. Robert Plutchik, Carroll Izard und Richard Lazarus an, die die genannten Komponenten enthalten. (PEKRUN: *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*, S.96).

¹⁷³Vgl. FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.20; ROTHERMUND/EDER: *Motivation und Emotion*, S.168 und HORSTMANN/DREISBACH: *Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis*, S.57.

auf eine eigentümliche und jeweils verschiedene Weise an, erfreut, hoffnungsvoll, furchtsam oder beschämt zu sein [...]“.¹⁷⁴ Die physiologische Komponente bezieht sich auf körperliche Veränderungen, die vom vegetativen Nervensystem gesteuert werden, wie z.B. der „Anstieg des Blutdrucks und der Pulsfrequenz“, die „Beschleunigung der Atmung“ oder die „Verstärkung der Transpiration“¹⁷⁵. Die kognitive Bewertung prägt ebenfalls das Erleben von Emotion.¹⁷⁶ Annemarie Fritz, Walter Hussy und David Tobinski verweisen auf die Unterteilung nach Richard Lazarus in primäre und sekundäre Bewertungen einer Situation, anhand derer „[i]n einer ersten Bewertung [...] eine Situation daraufhin beurteilt [wird], ob sie mit den Zielen der Person übereinstimmt“¹⁷⁷. Im Rahmen einer zweiten Bewertung „[...] überprüft die Person ihre Fähigkeiten und Ressourcen daraufhin, ob diese ausreichen, die Situation zielführend zu bewältigen“¹⁷⁸. Auf den Einfluss der Bewertungen im Hinblick auf die erlebte Emotion und die daraus resultierende Motivation wird im Folgenden noch genauer eingegangen werden, da dieser Aspekt für das schulische Lernen von besonderer Bedeutung ist. Die expressive Komponente bezieht sich auf Veränderungen in „Mimik, Haltung und Stimme der Person“¹⁷⁹, die „[...] Emotionen für Interaktionspartner erkennbar [machen]“¹⁸⁰. Die motivationale Komponente verweist darauf, dass Emotionen ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Handlungsbereitschaft auslösen¹⁸¹, die „[...] als (evolutionsgeschichtlich) bewährte Verhaltensstrategien im Umgang mit wiederkehrenden Herausforderungen in der sozialen und materiellen Umwelt gesehen [werden können]“¹⁸².

¹⁷⁴HORSTMANN/DREISBACH: Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis, S.57.

¹⁷⁵FRITZ/HUSSY/TOBINSKI: Pädagogische Psychologie, S.203.

¹⁷⁶ROTHERMUND/EDER: Motivation und Emotion, S.170; FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.20/21.

¹⁷⁷FRITZ/HUSSY/TOBINSKI: Pädagogische Psychologie, S.205.

¹⁷⁸Ebd., S.205.

¹⁷⁹ROTHERMUND/EDER: Motivation und Emotion, S.172.

¹⁸⁰FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.21.

¹⁸¹Ebd., S.22.

¹⁸²ROTHERMUND/EDER: Motivation und Emotion, S.174.

Wie Emotionen Einfluss auf die Lernleistung nehmen, erweist sich für das schulische Lernen von besonderer Bedeutung. So verweisen Anne C. Frenzel und Elizabeth J. Stephens auf drei Einflussbereiche von Emotionen im Lernkontext: kognitive Ressourcen, Lernstrategien/Selbstregulation und Motivation.¹⁸³ Für den Bereich der kognitiven Ressourcen erweist sich ein Ergebnis aus der Gedächtnisforschung als besonders interessant¹⁸⁴: Sowohl an emotional positiv als auch an emotional negativ konnotiertes Lernmaterial kann man sich besser erinnern als an neutrales.¹⁸⁵ Neuere Ergebnisse aus dem Bereich der Hirnphysiologie stützen solche Beobachtungen, da „[...] speziell bei der Einspeicherung und Konsolidierung erregungsfördernder Information im Gedächtnis die sogenannte Amygdala (Mandelkern) eine zentrale Rolle spielt“¹⁸⁶ und „[...] adaptive Mechanismen im Gehirn, die selektiv auf emotionale Inhalte ansprechen“¹⁸⁷, nachgewiesen wurden. Im Bezug auf die Wahl der Lernstrategien und im Hinblick auf den Aspekt der Selbstregulation verweisen Anne C. Frenzel und Elizabeth J. Stephens darauf, dass positive Emotionen leistungsförderliche Effekte zeigen, wohingegen negative Emotionen leistungsmindernd wirken.¹⁸⁸ Im Bezug auf die Motivation kann man festhalten, dass positive Emotionen die Motivation erhöhen und sich als leistungsfördernd erweisen, während negative Emotionen sich i.A. leistungsmindernd auf die Motivation in Lern- und

¹⁸³FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.49.

¹⁸⁴Beiträge aus dem Bereich der Stimmungsforschung liefern teilweise widersprüchliche Ergebnisse, die sich für diese Arbeit nicht nutzbar machen lassen. Vgl. hierzu Ausführungen in: Karl Christoph KLAUER/Ulrich von HECKER: „Gedächtnis und Emotion. Memory and Emotion“, in: Veronika BRANDSTÄTTER/Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 661–667; FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.47/48.

¹⁸⁵KLAUER/HECKER: „Gedächtnis und Emotion. Memory and Emotion“, S.663–665; FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.48; Martin HÄNZE: „Schulisches Lernen und Emotionen. Academic Learning and Emotions“, in: Veronika BRANDSTÄTTER/Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 750–754, S.750.

¹⁸⁶KLAUER/HECKER: „Gedächtnis und Emotion. Memory and Emotion“, S.662.

¹⁸⁷Ebd., S.662.

¹⁸⁸FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.50.

Leistungssituationen auswirken.¹⁸⁹

2.2.2.2 Motivation: Definition mit Hilfe des Rubikon-Modells und Einfluss auf Lernverhalten und Lernleistung

Eine für den schulischen Kontext sinnvolle Definition von Motivation liefern Markus Dresel und Lena Lämmle: „Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.“¹⁹⁰ Sie verweisen des Weiteren auf das Rubikon-Modell der Handlungsphasen als „[...] einflussreichstes Modell, das dem modernen Verständnis der Motivation gerecht wird [...]“¹⁹¹. Im Rahmen des Rubikon-Modells werden vier Phasen unterschieden. Anja Achtziger und Peter M. Gollwitzer beschreiben den Verlauf der einzelnen Phasen wie folgt¹⁹²: In der prädeziSIONalen Phase werden die Vor- und Nachteile im Hinblick auf die Nützlichkeit und Erreichbarkeit verschiedener Wünsche abgewogen. Die postdeziSIONale Phase ist der Planung, wann, wo und wie man handelt, um das Ziel zu erreichen, gewidmet. Die aktionale Phase beinhaltet die konkrete Durchführung der zielgerichteten Handlungen. In der postaktionalen Phase erfolgt eine Bewertung der erzielten Ergebnisse im Hinblick auf die Zielerreichung.¹⁹³

Regina Vollmeyer hält als Ergebnis ihrer Studie zum Einfluss der Motivation auf das Lernverhalten Studierender einen positiven Einfluss der Motivation auf das Lernverhalten und die Lernleistung fest:

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Aspekte der aktuellen Motivation beim Lernen förderlich sind. Dies gilt

¹⁸⁹FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.50.

¹⁹⁰Markus DRESEL/Lena LÄMMLE: „Motivation“, in: Thomas GÖTZ (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh, 2011, S. 80–143, S.81.

¹⁹¹Ebd., S.82.

¹⁹²Vgl. hierzu auch: ebd., S.82/83; HORSTMANN/DREISBACH: *Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis*, S.138–142.

¹⁹³Anja ACHTZIGER/Peter M. GOLLWITZER: „Rubikonmodell der Handlungsphasen. Rubicon Model of Action Phases“, in: Veronika BRANDSTÄTTER/Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 150–156, S.150/151.

nicht nur bei einzelnen Aufgaben, sondern es lässt sich auch über große Einheiten (ein Semester) hinweg beobachten. Die aktuelle Motivation hat einen Einfluss darauf, wie man sich beim Lernen fühlt und wie sehr die Tätigkeit des Lernens Spaß macht. Flow ist daher nicht nur ein angenehmer Zustand beim Lernen, sondern führt sogar zu einer besseren Lernleistung. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte schon vor Beginn einer Aufgabenstellung versuchen, die beschriebenen Aspekte von Motivation zu fördern.“¹⁹⁴

Bereits in den Anfängen der *Flow*-Forschung¹⁹⁵ verweist Mihaly Csikszentmihalyi darauf, dass Aktivitäten, die ein *Flow*-Erlebnis ermöglichen, sich dadurch charakterisieren, dass sie den Fähigkeiten der betroffenen Person angepasst sind, indem sie eine Herausforderung darstellen, aber auch nicht überfordern, somit das „Gefühl kreativen Entdeckens“ hervorbringen, klare Zielvorgaben beinhalten sowie adäquate Mittel bereitstellen, dieses Ziel zu erreichen, so dass die Person sich in der Situation als kompetent erleben kann.¹⁹⁶

Markus Dresel und Lena Lämmle verweisen ebenfalls auf die günstigen Auswirkungen einer positiven Motivationsbilanz des Schülers und seiner Bedeutung für den Lernkontext. So führen die beiden u.a. ein „[g]eringes Aufschiebeverhalten“, ein „[a]däquates Ausmaß an Anstrengungen“, „[w]enig handlungsirrelevante Kognitionen“ und „[g]ünstige handlungsbegleitende Emotionen“ als „Konsequenzen einer günstigen Lern- und Leistungsmotivation“¹⁹⁷ an.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Emotionen und die Motivation von

¹⁹⁴Regina VOLLMEYER: „Motivationspsychologie des Lernens. Psychology of Motivation for Learning“, in: Veronika BRANDSTÄTTER/Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 335–346, S.344/345.

¹⁹⁵Der Begriff „Flow“ als Höchstform intrinsischen Motivationserlebens geht auf den ungarisch-amerikanischen Soziologen Mihaly Csikszentmihalyi zurück. Er versteht darunter das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit, das einen persönliche Probleme vergessen und das Gefühl für Zeit verschwinden lässt. Vertiefende Informationen zu Bedingungen des Flow-Erlebens hat er u.a. anhand von Befragungen von Schachspielern, Tänzern, Kletterern und Chirurgen abgeleitet. Vertiefende Informationen zu seinen interessanten Ansätzen und Ergebnissen findet man in seinem Buch *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*.

¹⁹⁶Mihaly CSIKSZENTMIHALYI: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000⁸, S.205-206.

¹⁹⁷DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.84.

Schülern Einfluss auf ihr Lernverhalten und ihre schulischen Leistungen haben. Anne C. Frenzel und Elizabeth J. Stephens verweisen darauf, dass Ergebnisse zur positiven Beeinflussung von Emotionen von Schülern durch die Sozialumwelt „[...] viele Überschneidungen mit den Überlegungen zu Einflussmöglichkeiten auf Motivation“¹⁹⁸ aufweisen, „[...] „Umwelteinflüsse auf die Motivation“ [...] also auch für das emotionale Erleben von Lernenden von großer Bedeutung [sind].“¹⁹⁹ Möchte man wissen, wie man die Motivation der Schüler positiv beeinflussen kann, muss man sich damit beschäftigen, wie Motivation zu stande kommt.

2.2.2.3 Einflussfaktoren auf die Motivation: Erfolgserwartung und Wert der Handlung

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Motivation und Emotion findet man immer wieder folgenden Ansatz zur Erklärung der Entstehung von Emotionen und der aktuellen Motivation im Zusammenhang mit Einflussmöglichkeiten auf das emotionale und motivationale Empfinden der Schüler:

Die aktuelle Motivation kann als Ergebnis des Zusammenspiels von der Erfolgs- bzw. Selbstwirksamkeitserwartung und dem Wert der Handlung bzw. des Lerngegenstandes angesehen werden.²⁰⁰ Unter der Erfolgserwartung versteht man „[...] die subjektive Einschätzung von Personen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit Erfolg bei der Bearbeitung einer Aufgabe eintritt.“²⁰¹ Markus Dresel und Lena Lämmle verweisen auf das erweiterte kognitive Motivationsmodell von Heinz Heckhausen und Falko Rheinberg, in dem „[a]ls bedeutsam für den Motivationsprozess [...] die Handlungs-Ergebnis-Erwartung erachtet [wird]“²⁰², d.h. die „[a]ngenommene Wahrscheinlichkeit, mit der das Ergebnis

¹⁹⁸FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.43.

¹⁹⁹Ebd., S.43.

²⁰⁰DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.86-88.

²⁰¹Ebd., S.91.

²⁰²Ebd., S.93.

durch eigenes Handeln herbeigeführt werden kann“²⁰³.

Im Rahmen des Kontroll-Wert Ansatzes von Reinhard Pekrun, der einen Zusammenhang zwischen dem Wert einer Handlung oder eines Lerngegenstandes und dem subjektiven Kontrollempfinden herstellt, nimmt das subjektive Kontrollempfinden eine besondere Rolle ein, da es die Erwartungshaltung im Hinblick auf die Erfolgswahrscheinlichkeit bestimmt.²⁰⁴ Ein hohes Kontrollempfinden kann beispielsweise bewirken, dass der Schüler davon ausgeht, dass er, wenn er sich genug anstrengt, zu dem gewünschten Erfolg kommt. Dementsprechend ist er stärker motiviert, als wenn er davon ausginge, dass sein Tun keinen Einfluss hätte.

Das Entstehen einer Erwartungshaltung lässt sich sehr gut mit der Attributionstheorie nach Bernard Weiner²⁰⁵ erklären, der die Annahme zu Grunde liegt, dass nicht die Situation selbst Emotionen hervorbringt, sondern ihre Interpretation und Bewertung. Unter „Attributionen“ versteht man „[...] die Interpretationen dessen, wodurch man einen Erfolg oder Misserfolg verursacht sieht.“²⁰⁶ In Bernard Weiners Theorie werden drei Dimensionen unterschieden: Kontrollierbarkeit, Lokation und Stabilität.²⁰⁷ Mit Kontrollierbarkeit ist gemeint, ob die betroffenen Person meint, dass die Ursache für ihren Erfolg oder Misserfolg von ihr selbst durch ihr Handeln beeinflusst werden kann oder nicht. Unter Lokation fasst man Überlegungen zusammen, ob die betroffene Person davon ausgeht, dass der Grund für den Erfolg oder Misserfolg innerhalb ihrer eigenen Person liegt oder auf Umwelteinflüsse zurückzuführen ist. Unter Stabilität fasst man die Überlegungen zusammen, ob in ähnlichen Situationen die Ursache für den jetzigen Erfolg oder Misserfolg von Bedeutung sein wird.²⁰⁸

²⁰³DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.92.

²⁰⁴FRENZEL/STEPHENS: „Emotionen“, S.35.

²⁰⁵Ebd., S.37.

²⁰⁶Ebd., S.35.

²⁰⁷Ebd., S.36.

²⁰⁸DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.112.

Im besten Fall sollte der Schüler die Situation als kontrollierbar, d.h. als transparent und nachvollziehbar und sein Handeln beeinflussbar erleben. Bei Erfolg ist es günstig, wenn der Schüler die Ursachen für den Erfolg nicht etwas auf Glück zurückführt, sondern beispielsweise in seiner Begabung oder der guten Vorbereitung sieht.

Im Bezug auf die Wert-Komponente ist die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan hilfreich.²⁰⁹ Liegt der persönliche Wert in der Handlung selbst, spricht man von intrinsischer Motivation, wohingegen bei extrinsischer Motivation die Konsequenzen der Handlung ausschlaggebend sind.²¹⁰ „Spaß am Durchführen physikalischer Experimente“²¹¹ kann als Beispiel zur Illustration von intrinsischer Motivation dienen. Im Bezug auf die Selbstregulation des Lernens können ausschließlich positive Effekte festgestellt werden.²¹² Im schulischen Raum wird man allerdings Formen extrinsischer Motivation häufiger antreffen.²¹³ Im Modell von Edward L. Deci und Richard M. Ryan wird die extrinsische Motivation weiter differenziert in selbstbestimmt-extrinsisch und fremdbestimmt-extrinsisch. Selbstbestimmt-extrinsische Motivation liegt vor, „wenn Handlungsfolgen als persönlich bedeutsam bewertet werden, etwa hinsichtlich ihrer Instrumentalität für andere persönliche Ziele“²¹⁴. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein Schüler sich in Mathematik besonders anstrengt, weil er weiß, dass er für sein Studium der Betriebswirtschaftslehre vorteilhaft ist. Man spricht von fremdbestimmt-extrinsischer Motivation, „wenn der Wert von Handlungen aus externalen Belohnungen, Sanktionen, Regeln oder Normen resultiert“²¹⁵. So könnte es sein, dass ein Schüler sich in einem Fach besonders anstrengt, um dem bei schlechter

²⁰⁹DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.89.

²¹⁰Ebd., S.89.

²¹¹Ebd., S.89.

²¹²Ebd., S.89.

²¹³Ebd., S.89.

²¹⁴Ebd., S.89.

²¹⁵Ebd., S.91.

Leistung drohenden Hausarrest zu entgehen. Selbstbestimmt-extrinsische Motivationsformen wirken sich vergleichbar positiv wie die intrinsische Motivation auf den Lernprozess aus.²¹⁶ Fremdbestimmt-extrinsische Motivation hat i.A. negative Konsequenzen.²¹⁷ Um intrinsische Motivation aufkommen zu lassen, müssen nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan die drei folgenden Bedürfnisse erfüllt sein: das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit.²¹⁸ Das heißt, dass die Lernbedingungen optimal sind, wenn der Schüler selbstbestimmt und eigenständig arbeiten kann, sich möglichst in einem sozialen Umfeld befindet, in dem er sich wohl fühlt, d.h. in Interaktion mit Anderen, und sich dabei als kompetent erleben kann.

2.2.2.4 Fazit: Positive Beeinflussung von Emotionen und Motivation

Zur Steigerung der Motivation der Schüler sowie zur Herstellung positiver Gefühle während des Lernprozesses liefern die Forschungsergebnisse der Emotions- und Motivationsforschung einige Ansätze, von denen die Aspekte Autonomie, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit, Kontrollierbarkeit sowie Wert des Lerngegenstandes zur Analyse der Lehrwerke im Hinblick auf ihr Motivation förderndes Potenzial fruchtbar gemacht werden können: Um zu bewirken, dass die Schüler sich als kompetent erleben können, ist es sinnvoll zu versuchen, die Aufgaben so zu gestalten, dass sie möglichst unterschiedliche Fertigkeiten verlangen und unterschiedliche Lerntypen ansprechen. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass für jeden Lerner Aufgaben bereit gestellt sind, die seinen individuellen Fähigkeiten entgegen kommen. Es erscheint des Weiteren sinnvoll, im Bereich der Anspruchsniveaus zu variieren und Aufgaben im Bereich der Reproduktion und Reorganisation bereit zu stellen, aber auch welche im Bereich des Transfers und der Problemlösung, so dass eine Binnendifferenzierung möglich wird, die jedem

²¹⁶DRESEL/LÄMMLE: „Motivation“, S.91.

²¹⁷Ebd., S.91.

²¹⁸Ebd., S.99.

Lernstand gerecht wird, d.h. ein Überfordern schwächerer Schüler ausschließt, aber auch für sehr gute Schüler anspruchsvolle Aufgaben bereit stellt, so dass diese sich als kompetent erleben können und nicht etwa ihre guten Leistungen auf einen zu geringen Anspruch zurück führen und sich zudem langweilen.

Damit die Schüler sich sozial eingebunden fühlen, ist es ratsam, Aufgaben zu integrieren, die Teamarbeit in Kleingruppen oder in Partnerarbeit vorsehen.

Ein klarer Aufbau der Lerneinheit und Transparenz im Hinblick auf Prüfungssituationen ermöglichen den Schülern ein hohes Kontrollempfinden.

Das Erleben von Kompetenz und das Gefühl kreativen Entdeckens sowie klare Zielvorgaben zählen zu den wesentlichen Voraussetzungen zum *Flow*-Erlebnis, der höchsten Stufe intrinsischer Motivation.

Auswahlmöglichkeiten im Rahmen der Aufgabenstellung sowie eigenständiges Recherchieren, insbesondere die Integration von Internetrecherchen können dem Streben nach Autonomie entgegen kommen. Die Eigenständigkeit der Schüler kann zudem dahingehend gefördert werden, dass sie, auf der Basis einer kontroversen und multiperspektivischen Darstellung, die sie für die Perspektivität von Erzählungen und auch für die eigene sensibilisiert, zu einer eigenständigen Meinungsbildung angehalten werden. Es sollte vermieden werden, dass durch die Erzählung im Autorentext und das Zusammenwirken aus Autorentext, Quell- und Bildmaterial der Eindruck entsteht, im Lehrwerk stünde „die Wahrheit“ geschrieben. Eine zu starke Glättung der Inhalte zur EU, beispielsweise im Hinblick auf die Darstellung des Einigungsprozesses, läuft zudem Gefahr, den Darstellungen ihren Reiz und ihre Spannungen zu nehmen. Da man sich sowohl an emotional positiv als auch an emotional negativ aufgeladene Inhalte besser erinnern kann, sollten die zahlreichen Konflikte und Auseinandersetzungen innerhalb der Europäischen Union, auch vor diesem Hintergrund, nicht vernachlässigt werden. Eine emotionale Färbung erhielte man des Weiteren durch die Integration autobiographischer Texte, die einen persönlicheren Zugang zur

EU schaffen könnten, der zwangsläufig durch die geschilderten Erfahrungen negative oder positive Emotionen ansprache.

Ob die Behandlung der Europäischen Union für die Schüler von Wert ist, hängt damit zusammen, ob innerhalb der Einheit zur EU Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt werden, aus denen hervorgeht, auf welche Art und Weise die EU für die Schüler von Bedeutung ist. Auf formaler Ebene könnte man durch das Layout und den Einsatz der Medien an die Seh- und Nutzungsgewohnheiten der Schüler anknüpfen. Im Folgenden werden Ergebnisse aus dem Bereich der Medienpädagogik dargestellt, aus denen sich weitere Kriterien zur Beurteilung der Lehrwerke ableiten lassen.

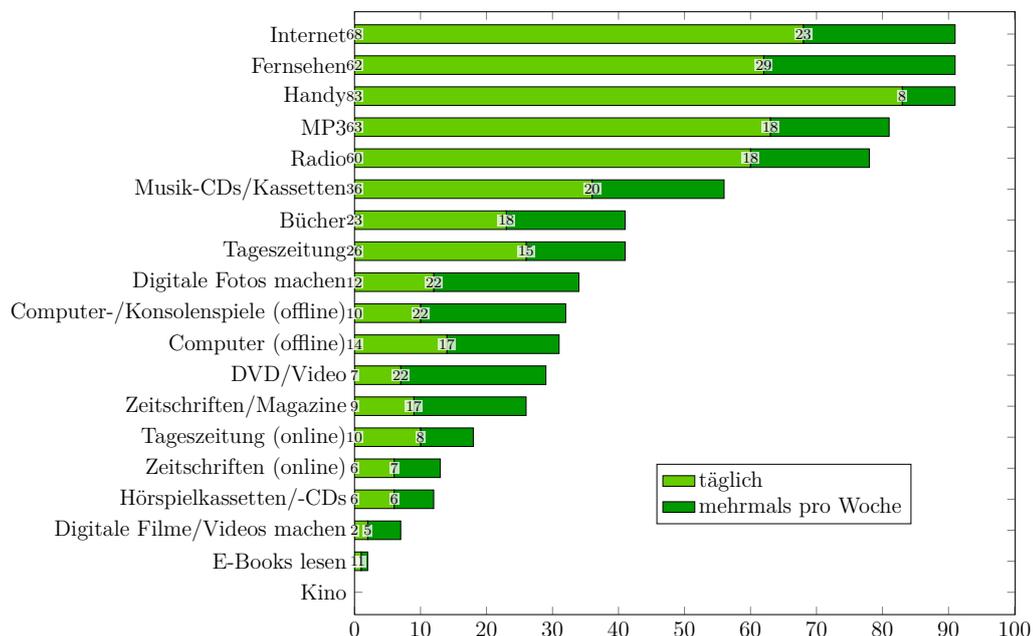
2.2.3 Die mediale Lebenswirklichkeit Jugendlicher

Im Bereich der Medienforschung und Mediendidaktik sind in den letzten Jahren zahlreiche Veröffentlichungen zum Mediengebrauch Jugendlicher erschienen, die auf eine starke Verwendung von Medien durch Jugendliche in ihrem Alltag verweisen.²¹⁹ Die Ergebnisse der JIM-Studie von 2012 (Jugend, Information, (Multi-) Media)²²⁰, die ebenfalls den starken Gebrauch unterschiedlicher Medien

²¹⁹Vgl. hierzu folgende Veröffentlichungen: Thomas RATHGEB: „Ausstattung und Umgang Jugendlicher mit Medien“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 120–122; Jürgen BOFINGER: „Schüler – Freizeit – Medien: Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler.“ <http://www.mediaculture-online.de> [Stand: 14.02.2013]; Jutta ZAREMBA: „Von Mangas und Anime“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 74–77; CLAUDIA LAMPERT, JAN-HINRIK SCHMIDT UND WOLFGANG SCHULZ: „Jugendliche und Social Web – Fazit und Handlungsbereich.“ In: JAN-HINRIK SCHMIDT, INGRID PAUS-HASEBRINK, UWE HASEBRINK (Hrsg.): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Düsseldorf, Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 275–297; Klaus RUMMLER/Judith SEIPOLD: „Nicht ohne mein Handy“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 24–27; Alev (Hrsg.) IN-AN: *Jugendliche Lebenswelten in der Mediengesellschaft. Mediale Inszenierung von Jugend und Mediennutzung Jugendlicher*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012; Tobias PRASCHAK: „Ich chatte einfach mit meinen Freunden“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 58–59; Ulrike WAGNER: „Mitmachen, mitreden, mitgetalten“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 88–91; Jutta ZAREMBA: „Dann lad’ ich das schnell mal hoch“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 96–98.

²²⁰Bei der JIM-Studie handelt es sich um eine seit 1998 von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, der Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz, der SWR Medienforschung sowie der Zeitungs Marketing Gesellschaft jährlich durch-

in der Freizeit Jugendlicher hervorheben, sind in Grafik 2.1 dargestellt.²²¹



Grafik 2.1: Medienbeschäftigung in der Freizeit, Quelle: JIM-Studie 2012, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Sowohl Thomas Rathgeb²²² als auch Thomas Seidel²²³ verweisen auf die Diskrepanz zwischen der medialen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, die sich durch den selbstverständlichen Gebrauch unterschiedlichster Medien charakterisiert, und der Lernsituation in Schulen. So hält Thomas Rathgeb mit Bezug auf die JIM-Studie Folgendes fest:

Auch im Schulkontext hat der Computer Relevanz, jeder Zweite arbeitet bzw. lernt regelmäßig zu Hause mit dem Computer für die Schule, jeder Dritte nutzt das Internet, um regelmäßig nach Informationen für die Schule oder die Ausbildung zu recherchieren. In

geführten Befragung Jugendlicher zu ihrem Mediengebrauch. (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie.“ <http://www.mpfs.de/index.php?id=276> [Stand: 13.08.2015]) Für die JIM-Studie 2012 wurde im Mai und Juni 2012 eine repräsentative Stichprobe von 1201 jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland im Alter von 12 bis 19 Jahren telefonisch u.a. zu ihrer Medienbeschäftigung in der Freizeit befragt.

²²¹MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2012.“ http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [Stand: 13.08.2015], S.12.

²²²RATHGEB: „Ausstattung und Umgang Jugendlicher mit Medien“, S.122.

²²³Thomas SEIDEL: „Kann man da auch ein Smartphone anschließen?“. Unterricht zwischen interaktivem Whiteboard und Kreidetafel“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 106–109, S.107/108.

der Schule selbst arbeiten allerdings nur 16 % zumindest mehrmals pro Woche am Computer.²²⁴

Für die Lehrwerkanalyse ist von Bedeutung, dass der Einsatz unterschiedlicher Medien motivierend wirken kann, da er an die mediale Lebenswirklichkeit und Kommunikationsgewohnheiten der Jugendlichen anknüpft. Bardo Herzig und Silke Grafe führen in ihrer Studie zum Einsatz digitaler Medien in der Schule²²⁵ vier „populäre Begründungsmuster“²²⁶ an: Aus pädagogischer Sicht verspreche man sich vom Einsatz digitaler Medien neben den „Möglichkeiten der Veränderung des Lernens“²²⁷ und „der Entwicklung einer neuen Lernkultur“²²⁸ auch eine „Verbesserung von Lernergebnissen“²²⁹. In ihrem Kapitel zu den „[l]ernförderliche[n] Potenziale[n]“²³⁰ digitaler Medien verweisen sie darauf, dass ihr Vorteil u.a. in „einem stärker selbst gesteuerte[n], motivierte[n] Lernen“²³¹ liege. Dass Schüler motivierter mitarbeiten, konnte auch Thomas Seidel im Hinblick auf die Verwendung von *Whiteboards* im Unterricht feststellen, da sie den Einsatz unterschiedlicher Medien ermöglichen bzw. erleichtern:

Verschiedene Medien (Text, Bild, Film, Animation usw.) werden selbstverständlicher in den Unterricht mit einbezogen. Schülerinnen und Schüler arbeiten motivierter „an der Tafel“ mit.²³² [...] Mithilfe spielerischer Elemente [...] werden viele Schüler und Schülerinnen angesprochen.²³³

²²⁴RATHGEB: „Ausstattung und Umgang Jugendlicher mit Medien“, S.122.

²²⁵BARDO HERZIG, SILKE GRAEFE: „Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland.“ [http : / / www . uni - paderborn . de/ fileadmin/ kw/ institute - einrichtungen/ erziehungswissenschaft/ arbeitsbereiche/ herzig/ downloads/ fo - rschung/Studie_Digitale_Medien.pdf](http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/fo-rschung/Studie_Digitale_Medien.pdf) [Stand: 13.02.2013].

²²⁶Ebd., S. 9.

²²⁷Ebd., S. 9.

²²⁸Ebd., S. 9.

²²⁹Ebd., S. 9.

²³⁰Ebd., S. 13.

²³¹Ebd., S. 13.

²³²SEIDEL: „Kann man da auch ein Smartphone anschließen?“. Unterricht zwischen interaktivem Whiteboard und Kreidetafel“, S.108.

²³³Ebd., S.109.

Thomas Rathgeb verweist ebenfalls darauf, dass „[d]ie Affinität der Jugendlichen zu Medien [...] auch motivierend eingesetzt werden [kann], um über die Beschäftigung mit Medien Interesse für andere Themen zu wecken.“²³⁴ Peter Conrady hat in einer Untersuchung zum veränderten Leseverhalten Jugendlicher auf Grund der veränderten Medienwelt festgestellt, dass „[d]ie Erinnerungen an (literarische) Inhalte [...] von Bildern, vom Film nachhaltiger bestimmt [sind] als von geschriebenen Texten.“²³⁵ Er verweist des Weiteren darauf, dass „Lesen ohne Illustrationen, die zugleich Vorstellungen mitliefern, [...] deutlich unbeliebt [ist].“²³⁶ Im Hinblick auf die Vermittlung von Lerngegenständen fordert er für die Zukunft Folgendes:

Inhalte und Layout sind sehr viel stärker auf das spezifische Wahrnehmungs- und Lernvermögen und -verhalten abzustimmen.[...] So sind manche Jugendliche überhaupt erst zu erreichen – um sie dann auf einem kleinen Teil ihres Lernwegs zu begleiten und zu fördern.²³⁷

Die Ergebnisse der neuesten Medienforschung sollen in der Form im Analyseraster Berücksichtigung finden, dass die Lehrwerke darauf hin untersucht werden, ob sie den Einsatz unterschiedlicher Medien wie Videos, Filmauszüge, Hördokumente oder verschiedene Illustrationen als Ergänzung in den Lernprozess mit einbeziehen. Des Weiteren ist es sinnvoll herauszuarbeiten, wie groß der Anteil schriftlicher Darstellungen wie Autorentext und Quellen im Verhältnis zu anderen Medien wie Plakaten, Karten, Fotos, Karikaturen und Statistiken bzw. Grafiken ist. Der Stellenwert des Lesens für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen soll hier nicht in Frage gestellt werden. Das Lesen umfangreicher Texte hat selbstverständlich seine Berechtigung im Unterricht. Es wird allerdings problematisch, die Schüler für einen komplexen Unterrichtsgegenstand,

²³⁴RATHGEB: „Ausstattung und Umgang Jugendlicher mit Medien“, S. 122.

²³⁵Peter CONRADY: *Lesen und CD-ROM. Untersuchungen zur Mediennutzung von Jugendlichen: Computer statt Buch oder Buch gegen Computer?*, Oberhausen: Athena, 2001, S.87.

²³⁶Ebd., S.80.

²³⁷Ebd., S.91.

wie ihn die Europäische Union darstellt, zu motivieren, wenn der Unterricht ausschließlich auf der Lektüre langer Texte aufbaut. Eine abwechslungsreiche Gestaltung, die den unterschiedlichen Darstellungsformen neben den schriftlichen Darlegungen genügend Raum zur Verfügung stellt, kommt den medialen Vorlieben der Schüler entgegen und wirkt stärker motivierend als ein durch Autorentexte und Quellen dominiertes Lehrwerk.

2.2.4 Schüler- und Lehrerbefragung

Die Befragung deutscher und französischer Schüler und Lehrer soll die aus den wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus den Bereichen der Psychologie, der Lerntheorie bzw. der Didaktik und der Medienforschung abgeleiteten Kriterien um praxisrelevante Aspekte, die sich aus der Schüler- und Lehrerperspektive ergeben, ergänzen. Des Weiteren liefert die Befragung der tatsächlich Betroffenen Hinweise auf Schwachstellen und Schwierigkeiten bei der Behandlung der EU im Unterricht. Zudem gibt die Befragung exemplarisch Aufschluss über die Interessen der Jugendlichen im Bezug auf die EU.

2.2.4.1 Methodische Durchführung

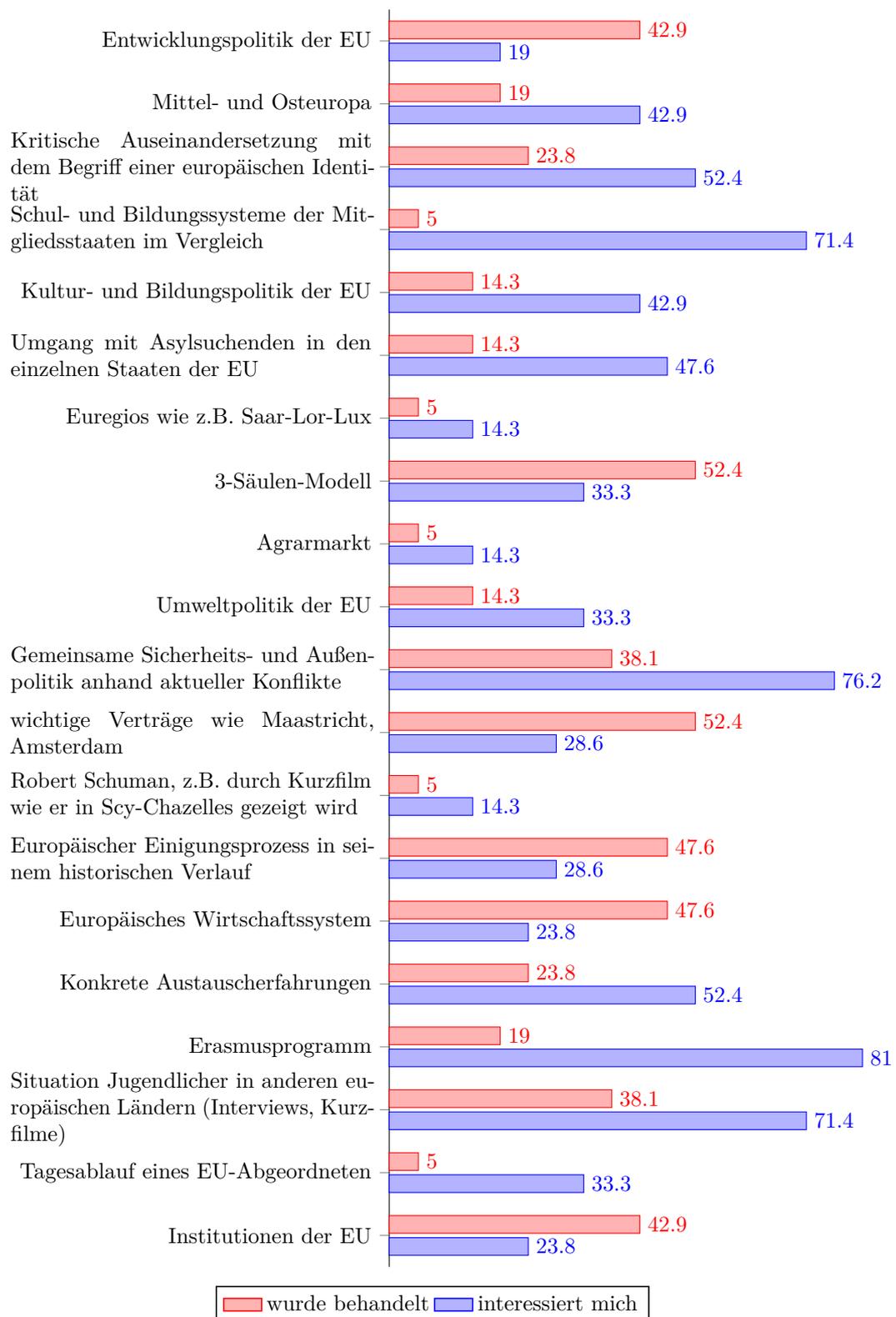
Die Schülerbefragung fand in der Klassenstufe 13 an einem allgemeinbildenden Gymnasium in Rheinland-Pfalz und einem allgemeinbildenden *Lycée* in der Region Champagne-Ardenne im Dezember 2014 statt.

Es wurden 35 Schüler auf deutscher und 21 Schüler auf französischer Seite sowie jeweils zwei Lehrer der Fächer Französisch, *Allemand*, *Histoire-géographie*, Geschichte und Erdkunde per Fragebogen befragt.

2.2.4.2 Auswertung

Im Rahmen der Schülerbefragung haben die Jugendlichen für folgende Bereiche mit „interessiert mich“ ihr Interesse bekundet: Auf französischer Seite liegt das Erasmusprogramm mit 81 Prozent an erster Stelle, gefolgt von der GASP

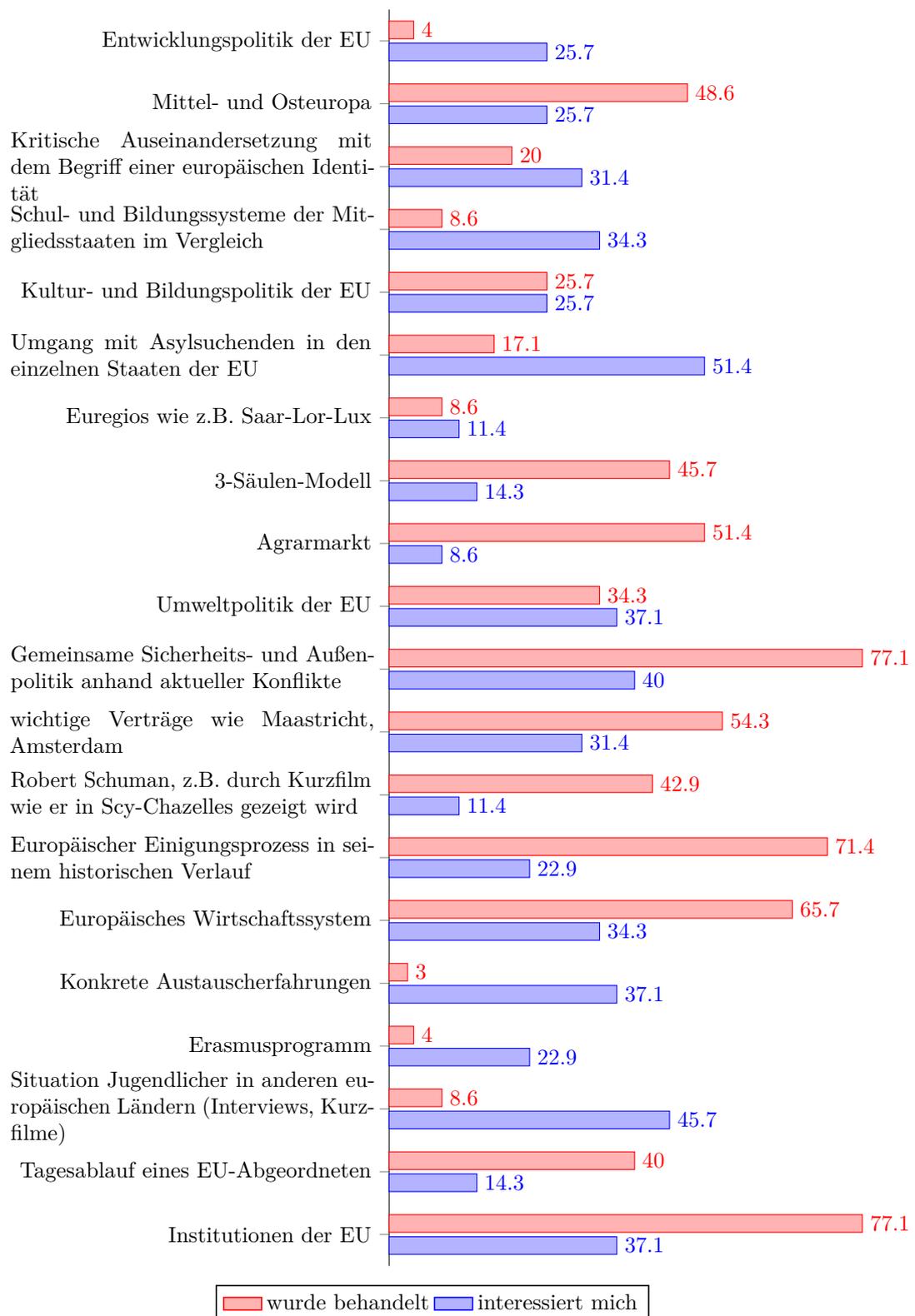
(71,4 Prozent) und den Schul- und Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten im Vergleich, die mit 71,4 Prozent an dritter Stelle liegen. Es folgen die konkreten Austauscherfahrungen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der europäischen Identität, mit jeweils 52,4 Prozent, die Asylpolitik der einzelnen Staaten der EU (47,6 Prozent), die Kultur- und Bildungspolitik der EU (42,9 Prozent) sowie Mittel- und Osteuropa (42,9 Prozent). Alle anderen Bereiche bleiben unter der 40 Prozent-Marke. Die genauen Ergebnisse können Grafik 2.2 entnommen werden, wo neben dem bekundeten Interesse auch dargestellt wird, welche Aspekte nach den Schülerangaben im Unterricht behandelt wurden.



Grafik 2.2: Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung französischer Oberstufenschüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der EU

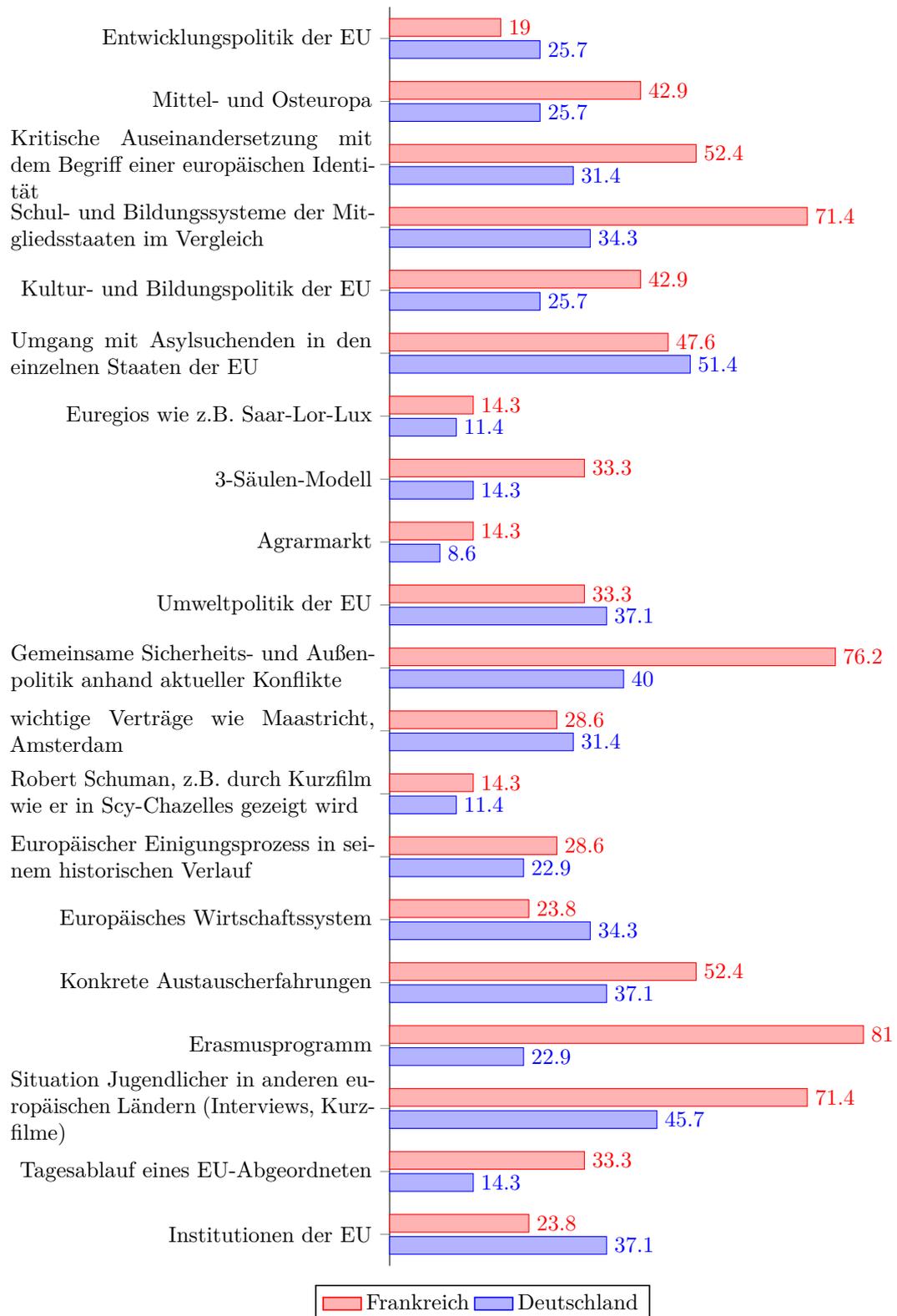
Während die französischen Schüler für viele Bereiche ihr Interesse bekundet haben – die genannten neun Bereiche sogar über 40 Prozent der Jugendlichen ansprachen – erhielten auf der deutschen Seite nur drei Bereiche bei der Befragung 40 Prozent und mehr: Der Umgang mit Asylsuchenden in den einzelnen Mitgliedsstaaten der EU liegt mit 51,4 Prozent an erster Stelle, gefolgt von der Situation Jugendlicher in anderen europäischen Ländern (45,7 Prozent) und der GASP, die mit 40 Prozent an dritter Stelle liegt.

Die Ergebnisse der Befragung der deutschen Schüler sind Grafik 2.3 zu entnehmen.



Grafik 2.3: Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung deutscher Oberstufenschüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der EU

Als Übereinstimmung im Bezug auf die Interessenslage der Jugendlichen kann festgestellt werden, dass in beiden Ländern die Situation Jugendlicher in anderen europäischen Ländern anhand von Kurzfilmen und Interviews mit 71,4 Prozent auf französischer und mit 45,7 Prozent auf deutscher Seite weit vorne liegt. Grafik 2.4 fasst die Ergebnisse der Befragung im Hinblick auf das Interesse der deutschen und französischen Jugendlichen zusammen.



Grafik 2.4: Die im Rahmen der Befragung bekundeten Interessen der deutschen und französischen Jugendlichen im Vergleich

Als Übereinstimmung lassen sich auf beiden Seiten identische Bereiche festhalten, die die deutschen und französischen Jugendlichen wenig ansprechen: der europäische Agrarmarkt, Robert Schuman und die Euregios.

Auffallend ist die Diskrepanz zwischen den Themen, die die Schüler als „behandelt“ angekreuzt haben, und denen, für die sie sich interessieren würden: So erinnern sich z.B. 77,1 Prozent der deutschen Schüler daran, dass die europäischen Institutionen behandelt wurden, aber nur 37,1 Prozent interessiert sich auch dafür. 52,4 Prozent der französischen Schüler hat angegeben, dass wichtige Verträge wie der von Maastricht oder der Vertrag von Amsterdam behandelt wurden, aber nur 28,6 Prozent der Schüler haben ihr Interesse für die Verträge bekundet. Ähnlich verhält es sich, wie Grafik 2.2 und Grafik 2.3 zu entnehmen, z.B. für die Bereiche Wirtschaftssystem, Einigungsprozess und 3-Säulen-Modell.

Betrachtet man die Bereiche, für die die Jugendlichen im Rahmen der Befragung ihr Interesse bekundet haben genauer, fällt auf, dass sich dort eine Vielzahl von Themen wiederfindet, die zu einem großen Teil dem Aspekt „Kulturraum EU“ zugeordnet werden können.

Eine der Hauptforderungen, die die Jugendlichen im Rahmen der Befragung im Hinblick auf Verbesserungsvorschläge zum Inhalt gemacht haben, ist die Forderung, ihre Interessen stärker zu berücksichtigen: So schreibt ein deutscher Schüler: „Auswirkungen der EU auf den [E]inzelnen, nicht die Wirtschaft, sondern wie [i]ch als Schüler die Auswirkungen der EU mitbekomme“. Ein französischer Schüler formuliert es folgendermaßen: „Parler de sujets qui intéressent les jeunes (sport, système scolaire, quotidien,...) pour qu'ils puissent les comparer à leur situation actuelle“. Konkret wurden mehr Informationen zu Austauschprogrammen für junge Menschen und die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Probleme zwischen Gleichaltrigen in unterschiedlichen Ländern gefordert. Eine weitere Forderung besteht in einem stärkeren Aktualitätsbezug

der zu behandelnden Inhalte. Es wurde eine zu starke Fokussierung auf die Entstehungsgeschichte der EU kritisiert, die sich zu Lasten aktueller Fragestellungen und Probleme auswirkt. Ein häufig gemachter Verbesserungsvorschlag bestand auch darin, die EU anhand konkreter Probleme und Fragestellungen zu thematisieren. Exemplarisch können hierfür zwei französische Schüler zitiert werden: „Donner plus de cas concrets pour sensibiliser les élèves, leur montrer que les sujets étudiés les concerneront ou les concernent déjà afin de mieux leurs faire saisir les enjeux et de plus les captiver.“ „Éviter ce qui peut paraître barbant: trop de choses administratives ou abstraites, mais plutôt se positionner par rapport à des faits concrets pour que l’image de l’UE soit mieux définie dans ses actes et moins vague.“ Eine weitere Forderung auf deutscher Seite bestand darin, die positive Situation der Jugendlichen in der EU herauszuarbeiten, indem man kontrastiv die Situation Jugendlicher, die nicht in der EU leben, aufzeigt, um den Schülern zu verdeutlichen, „[...] in welchem Wohlstand wir leben“. Eine weitere Anregung zur besseren inhaltlichen Anknüpfung an das Leben der Jugendlichen lautete, die EU als Lebensraum der Jugendlichen zu betrachten, um ihn von „n’importe quelle région du monde“ unterscheiden zu können: „Peut-être présenter l’UE comme quelque chose où on réside. Pour que les élèves soient plus concernés.“ Ähnliches wurde auch von Lehrerseite im Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte geäußert: Es wurde gewünscht, den Einfluss der EU auf den Alltag der Jugendlichen sowie die Spannungen innerhalb der EU stärker aufzuzeigen. Zudem sollten mehr Vernetzungen zur EU im Hinblick auf das Gebiet Globalisierung geschaffen werden, damit den Schülern ein roter Faden ersichtlich wird. Ein französischer Lehrer meinte, über das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in Spanien und die daraus resultierende Migration vieler spanischer Jugendlicher z.B. nach Deutschland könne man die Schüler gut ansprechen, da sie sich mit der Situation gut identifizieren könnten. Die Verbesserungsvorschläge und Kritikpunkte im Hinblick auf das Lehrwerk,

die im Rahmen der Befragung eruiert wurden, lassen sich in drei Forderungen zusammenfassen: Sowohl von Seiten der Lehrer als auch von Seiten der Schüler wurde die fehlende Anknüpfung an die medialen Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen kritisiert, die sich in einem Mangel an Einsatz von Hördokumenten und Kurzfilmen bzw. Videos äußert: Gerade Reden sollten als Video- oder Hördokument bereitgestellt werden. Ein Schüler forderte auch Erklärvideos, wie sie beispielsweise auf *youtube* zu finden sind, im Unterricht einzubauen. Ein französischer Kollege wünschte sich mehr interaktive Videospiele. Als zweiter Kritikpunkt wurden von den französischen und deutschen Jugendlichen die zu langen Texte kritisiert. Sie seien zu lang und zu komplex. Ein deutscher Schüler bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Ich finde die Texte ziemlich monoton, kleingedruckt und einfach nur lästig.“ Auf deutscher Seite wurde gefordert, den Texten Erklärungen von Fachbegriffen und mehr Bilder beizufügen. Auffälligerweise hat keine Lehrkraft den Text Einsatz in den Lehrwerken als mögliche Demotivationsquelle der Jugendlichen in Betracht gezogen.

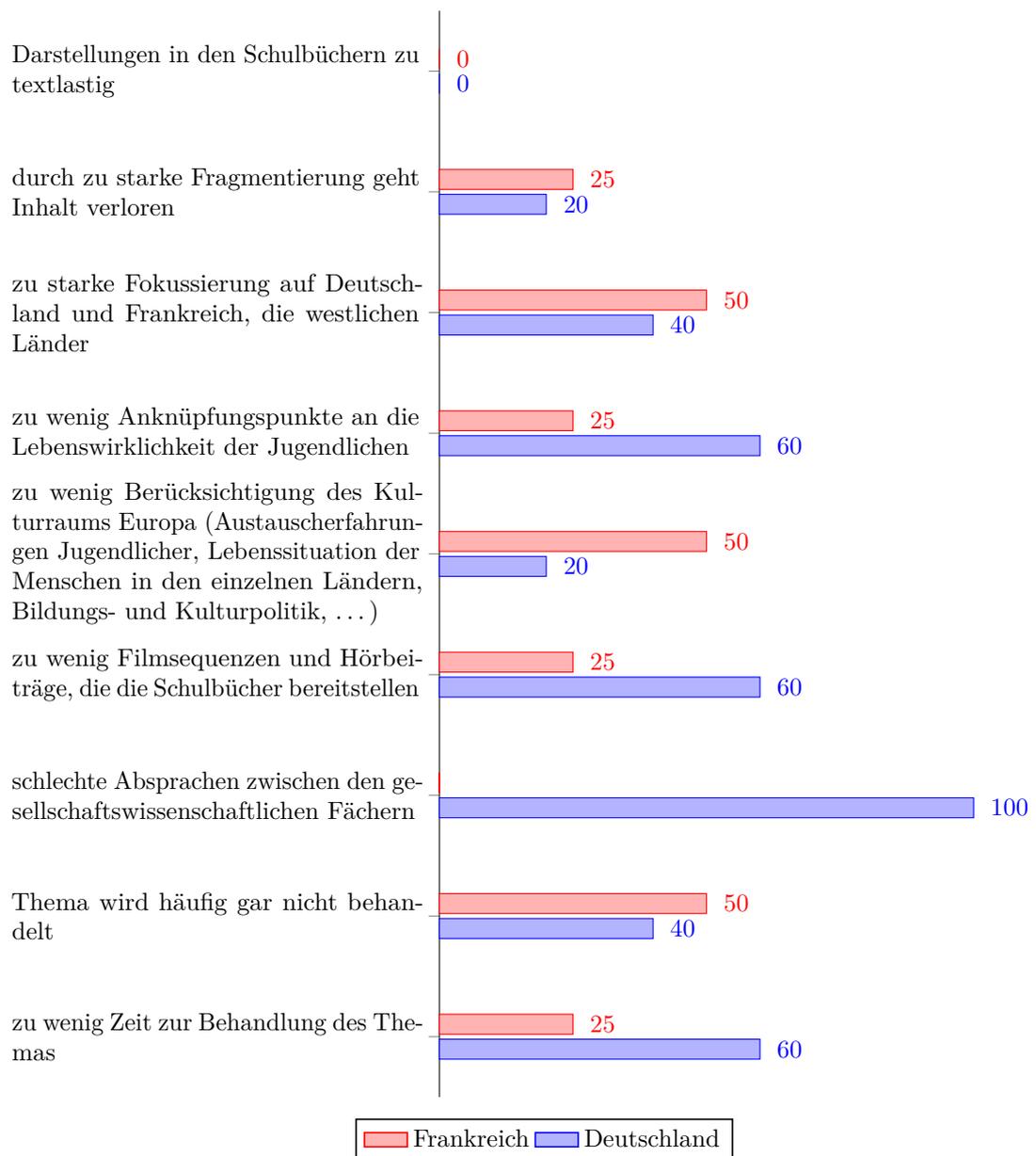
Dieses Ergebnis kann mit dem Wissen über die sehr textlastigen deutschen Geschichtsbücher als bezeichnend dafür angesehen werden, wie schwierig es für die Lehrperson ist, einzuschätzen, wie sehr textlastiges Arbeiten auf Jugendliche wirkt, deren Seh- und Lesegewohnheiten sich, sicherlich auch auf Grund ihres Mediennutzungsverhaltens, deutlich von denen der meisten Lehrenden unterscheiden. Unter dem Betrachtungswinkel der Motivationserhaltung und -förderung ist eine abwechslungsreiche Gestaltung einer Lerneinheit, in der selbstverständlich auch das Arbeiten mit Texten einen festen Stellenwert hat, erstrebenswert. Die dritte Kategorie an Verbesserungsvorschlägen lässt sich unter dem Aspekt „eigenständiges Arbeiten fördern“ zusammenfassen: Diese Forderungen kamen mehrheitlich von deutschen Schülern, die mehr Referate, mehr Diskussionen zu einem Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten und sogar das eigenständige Drehen von Filmen zu verschiedenen Themen

forderten. Überraschenderweise wurden auf französischer Seite die fehlenden Möglichkeiten zum eigenständigen Arbeiten nicht bemängelt. Vermutlich liegt ein Grund dafür darin, dass die meisten französischen Schüler Methoden und Aufgabenstellungen, die eigenständigeres Arbeiten ermöglichen würden, zu wenig kennen.

Die Befragung der Lehrkräfte hat für die deutsche Seite ergeben, dass als Hauptgrund für das Desinteresse der Jugendlichen an der EU und ihre Wissenslücken im Bezug auf die EU von allen befragten Kollegen mangelhafte Absprachen zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern angegeben wurde. Als weitere Gründe gaben jeweils 60 Prozent der deutschen Lehrkräfte das Fehlen von Anknüpfungspunkten an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, einen Mangel an Zeit zur Behandlung des Themas sowie das Fehlen von Filmsequenzen und Hörbeiträgen in den Lehrwerken an.

Jeweils 50 Prozent der französischen Kollegen hat als mögliche Erklärungen für das Motivationsdefizit und den Wissensmangel angegeben, dass die Europäische Union häufig gar nicht behandelt würde. Des Weiteren fehlten Themen wie z.B. Austauschfahrten Jugendlicher oder die Behandlung der Lebenssituation der Menschen in den einzelnen Ländern der EU. Die Hälfte der befragten französischen Lehrkräfte sah zudem einen Grund in der zu starken Fokussierung auf Deutschland und Frankreich.

Abbildung 2.5 fasst die Lehrermeinungen zum Aspekt Wissenslücken und Motivationsdefizit zusammen.



Grafik 2.5: Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung französischer und deutscher Lehrkräfte zu den Gründen für das Desinteresse und das Wissensdefizit vieler Jugendlicher

2.2.5 Fazit: Konsequenzen für einen motivationsfördernden Unterricht

Aus dem Bereich der Emotions- und Motivationsforschung, der Medienpädagogik, des konstruktivistischen Lernansatzes samt seiner didaktischen Prinzipien

sowie der Lehrer-Schüler-Befragung können einige Aspekte zusammengetragen werden, die im Hinblick auf die Analyse nützlich sind, wenn man die Lehrwerke vor dem Hintergrund des fehlenden Interesses der Jugendlichen, sich mit Inhalten zur Europäischen Union auseinanderzusetzen, daraufhin untersuchen möchte, ob sie Lerneinheiten und Aufgabenformate bereitstellen, die das Interesse der Jugendlichen wecken und aufrechterhalten.

Wesentliche Voraussetzungen zum Aufkommen intrinsischer Motivation stellen das Kompetenz- und Kontrollerleben der Schüler sowie das Berücksichtigen ihres Bedürfnisses nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit dar. Des Weiteren sollte versucht werden, den Wert des Lerngegenstandes Europäische Union für die Jugendlichen zu steigern. Ob die Lehrwerke es schaffen, an die Nutzungsgewohnheiten unterschiedlicher Medien und das Wahrnehmungsverhalten der Jugendlichen anzuknüpfen, stellt einen weiteren wesentlichen Aspekt im Hinblick auf die Motivation der Schüler dar. Im Folgenden wird auf die skizzierten Ansätze genauer eingegangen, indem gezeigt wird, wie die Umsetzung der genannten Aspekte in den Lehrwerken analysiert werden kann.

Eine klar strukturierte, übersichtliche Präsentation des Lerngegenstandes fördert das Empfinden von Kontrollierbarkeit, indem es den Lernprozess auf formaler Ebene nachvollziehbar macht. Transparenz im Hinblick auf die zu beherrschenden Inhalte, sei es im Rahmen der Aufgabenstellungen oder im Rahmen von Prüfungsvorbereitungsseiten, stellt ein weiteres wichtiges Element zum Erleben von Kontrollierbarkeit dar.

Um dem Streben nach Autonomie gerecht zu werden, wird im Rahmen der Aufgabenstellungen untersucht, ob sie Auswahlmöglichkeiten bereitstellen und ob Internetrecherchen vorgesehen sind. Selbstständig nach Informationen im Internet zu suchen und sich eventuell Vertiefungsschwerpunkte auszusuchen, beteiligt Schüler aktiv an der Gestaltung der Lerneinheit. Variation im Bereich der Anspruchsniveaus der Aufgabenstellung fördert ebenfalls das Autonomie-

empfinden der Schüler im Hinblick auf die Herausbildung einer eigenen Meinung zu einem Thema: Während Aufgabenstellungen im Bereich der Reproduktion fast ausschließlich zu einer rezeptiven Übernahme des Dargestellten führen, lassen offenere, anspruchsvollere Aufgabenstellungen mehr Spielraum zur kritischen Auseinandersetzung. Ebenfalls im Rahmen der Aufgabenstellungen kann mehr Selbstständigkeit der Schüler durch handlungsaktive Unterrichtsphasen, wie z.B. ein Werbeplakat für die Euregio Saar-Lor-Lux zu erstellen, gefördert werden. Die Umsetzung des Prinzips der Multiperspektivität und Kontroversität wirkt sich ebenfalls positiv auf das Autonomieempfinden der Schüler aus, da es nicht zur Annahme einer „Wahrheit“ erzieht, die sie aufgedrückt bekommen, sondern der Komplexität der Europäischen Union und ihrer Wahrnehmungen Respekt zollt. Um die EU aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können, empfiehlt sich der Einsatz multiperspektivischer Quellen, die beispielsweise Standpunkte verschiedener Länder oder Interessengruppen zu einem bestimmten Thema zum Ausdruck bringen. Dialektisch argumentierende Texte verhindern, dass die Europäische Union nur aus einer Perspektive betrachtet wird, indem sie unterschiedliche Ansichten zum Ausdruck bringen. Im Rahmen der Narrationsanalyse soll des Weiteren analysiert werden, ob anhand der Erzählstruktur dem Schüler klar werden kann, dass sich hinter dem Autorentext eine Autorenschaft verbirgt, die bedingt durch ihren Standpunkt – ihren kulturellen, politischen, sozialen und beruflichen Hintergrund – eine bestimmte Auswahl trifft und aus ihrer Perspektive die Sachverhalte schildert, so dass ein kritischer Umgang mit der Erzählung zur EU erfolgen kann, ausgehend vom Wissen der Schüler um die Subjektivität einer jeden Erzählung und im Bewusstsein um die eigene Perspektivität. Es soll zudem herausgearbeitet werden, ob es sich um eine glatte Erzählstruktur handelt, die Kontroversen ausblendet und den Darstellungen ihren Reiz und ihre Spannungen nimmt. Es könnte bei den Schülern der Eindruck entstehen, dass in der EU früher alles

einfacher geregelt werden konnte als heute, wo den Schülern aus den Medien konfliktgeladene Aspekte der EU-Politik ständig präsentiert werden. Des Weiteren spricht die Tatsache, dass man sich sowohl an emotional positiv als auch an negativ gefärbtes Unterrichtsmaterial besser erinnern kann als an neutrales, für die Behandlung kontroverser Aspekte bzw. generell eine kontroverse, multiperspektivische Herangehensweise. Die Narrationsanalyse soll des Weiteren Aufschluss darüber geben, ob bestimmte Länder bei der Thematisierung der EU ausgegrenzt werden.

Um den Aspekt des Kompetenzerlebens zu erfassen, sollen die Aufgabenstellungen dahingehend untersucht werden, ob sie unterschiedliche Anspruchsbereiche abdecken, von simpler Reproduktion bis zu Transferleistungen, um sowohl für schwache als auch für leistungsstarke Schüler interessante, handlungsorientierte Arbeitsaufträge bereitzustellen und ihnen ein möglichst hohes Kontrollerleben zu ermöglichen. Des Weiteren soll analysiert werden, ob die Aufgabenstellungen unterschiedliche Kompetenzen verlangen und zudem unterschiedliche Kanäle ansprechen und somit die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass für jeden Lerntyp etwas dabei ist und ein Erfolgserlebnis möglich wird. Ein abwechslungsreicher, im Bezug auf die Anspruchsniveaus stark differenzierter Aufgabenapparat ist essentiell, wenn es darum geht, sehr gute Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend zu fordern und zu fördern, aber gleichzeitig auch schwache Schüler nicht zu überfordern.

Dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit können Partner- oder Gruppenarbeitsphasen entgegenkommen. Aus diesem Grund sollen die Aufgabenstellungen dahingehend untersucht werden, ob sie Aufgaben bereitstellen, die zu zweit oder in Kleingruppen bearbeitet werden sollen.

Um die Verankerung der Motivationsstruktur weiterhin zu beleuchten, wird analysiert, ob die Darstellungen inhaltliche Elemente bereitstellen, über die der persönliche Wert des Lerngegenstandes für die Schüler und damit ihre

Motivation gesteigert werden können. Dies könnte beispielsweise durch die Schilderung von Austauschmöglichkeiten oder anderen Kooperationen innerhalb der EU erfolgen, die einen Bezug zur Lebenssituation der Jugendlichen herstellen. Ein Vergleich der Lebensumstände von Jugendlichen in den Ländern der EU, der sich auch mit den Werten und Vorstellungen von Jugendlichen in der EU beschäftigt, wäre sicherlich lohnenswert.

Auf formaler Ebene können folgende Aspekte dazu beitragen, einen Bezug zu den Jugendlichen herzustellen: Die Implikation des Schülers durch die direkte Ansprache, wie z.B. „Nehmen Sie Stellung“, „Bewerten Sie“ erfolgen, die nach einem persönlichen Urteil verlangt und auf Grund der geforderten Auseinandersetzung den persönlichen Wert des Lerngegenstandes für den Schüler steigert. Des Weiteren soll untersucht werden, wie die Lehrwerke an die mediale Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpfen: Die Ermittlung des Anteils der schriftlichen Darstellungen wie Quellen und Autorentext im Bezug zu den anderen Darstellungen, wie z.B. Karikaturen oder Karten, lässt eine Aussage über die Art der Gestaltung und Aufbereitung des Lernstoffs zu. Je abwechslungsreicher die Darstellungen und je weniger dominant die schriftlichen Medien sind, desto besser knüpfen sie an die medialen Gewohnheiten der Jugendlichen an und desto größer sollte ihre Motivation sein, sich mit den komplexen Inhalten zur Europäischen Union auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund wird die Fläche im Lehrwerk, die den einzelnen Darstellungsformen zur Verfügung steht, ausgemessen. Es soll des Weiteren analysiert werden, ob unterschiedliche Medien wie Filmauszüge, Videos oder Hördokumente eingesetzt werden, um den Zugang zum Lerngegenstand über unterschiedliche Kanäle zu ermöglichen und für mehr Abwechslung zu sorgen. Es geht hier nicht darum, das Arbeiten mit Texten abzuschaffen, sondern um eine Ausgewogenheit der Arbeitsmaterialien, die möglichst allen Lerntypen gerecht wird.

3 Lehrplananalyse

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Rahmenbedingungen in Deutschland und Frankreich eingegangen. Hierzu zählen die Belegungsverpflichtungen der einzelnen Fächer, die sich, für die deutsche Seite, von Bundesland zu Bundesland deutlich unterscheiden. Weitere Schwachstellen sind in der Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Deutschland und den unterschiedlichen Inhalten der einzelnen *Séries* auf französischer Seite zu sehen. Zeitliche und inhaltliche Ungenauigkeiten erschweren das Arbeiten mit den Lehrplänen. Bevor es zur Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte in den einzelnen Fächern kommt, wird auf die beiden Aspekte Kontroversität und Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Schüler eingegangen. Ein Vergleich der deutschen und französischen curricularen Vorgaben rundet das Kapitel ab.

3.1 Unterschiedliche Rahmenbedingungen und defizitäre Koordination in den deutschen Lehrplänen

Auf Grund der Tatsache, dass jedes Bundesland eigene Lehrpläne und Rahmenrichtlinien erlässt, gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Vorgaben zur Behandlung der EU im Oberstufenunterricht. Mitnichten kann davon ausgegangen werden, dass ein festgelegtes Basiswissen an alle Oberstufenschüler bezüglich der EU weitergegeben wird. Dies ist in den curricularen Vorgaben überhaupt nicht verankert: Die zu vermittelnden Inhalte variieren sehr stark in Abhängigkeit von der Fächerwahl in der Oberstufe und je nachdem, ob ein gesellschaftswissenschaftliches Fach als Grund- oder als Leistungskurs belegt wurde. Im Rahmen der Analyse ist eine defizitäre Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer im Hinblick auf die Vermittlung der EU zu Tage getreten, die einer „[...] Vorbereitung der jungen Menschen darauf, ih-

re Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrzunehmen“¹, im Wege steht.

Während in den USA die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unter dem Begriff der „Social Studies“ zu einem integrativen Fach zusammengefasst wurden², scheiterte der 1962 von der KMK unternommene Versuch, Gemeinschaftskunde in den Jahrgangsstufen 12 und 13 als Fächerverbund zwischen Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte zu etablieren.³ In der Konsequenz bedeutet dies, dass die drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde als voneinander unabhängige Fächer behandelt werden und nicht alle Fächer in der Oberstufe belegt werden müssen, sondern der gesellschaftswissenschaftliche Bereich auch schon durch die Wahl eines der drei Fächer „abgedeckt“ sein kann.

Das Bundesland Rheinland-Pfalz stellt dahingehend eine Ausnahme dar, da hier die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde als „Gemeinschaftskunde“ zusammengelegt wurden und alle Schüler Gemeinschaftskunde in der Oberstufe verbindlich belegen müssen. Die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde wechseln sich nach einem bestimmten Rhythmus ab, der den Tabellen 3.1 und 3.2 entnommen werden kann. Dies gilt sowohl für die Wahl des Gemeinschaftskunde-Leistungskurses als auch für die Wahl des Grundkurses.⁴

¹KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)“, S.5.

²F. Klaus KOOPMANN: „Politische Bildung in den USA“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 652–668, S.653.

³Wolfgang SANDER: „Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven“, in: Carl DEICHMANN/Christian K. TISCHNER (Hrsg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 15–26, S.21.

⁴Wählt man Gemeinschaftskunde als Grundkurs, wird es vierstündig unterrichtet mit jeweils zwei Stunden in zwei der drei Fächer. Da in vier bzw. fünf Halbjahren Geschichte unterrichtet wird und in drei von fünf Halbjahren die Kursarbeit in Geschichte geschrieben wird, erfährt das Fach Geschichte eine Aufwertung. Das Leistungsfach Gemeinschaftskunde wird mit sechs Wochenstunden unterrichtet. Von den drei beteiligten Fächern Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde muss der Schüler sich für eines als Schwerpunkt mit vier Wochenstunden entscheiden. Jeweils eines der beiden übrigen Fächer tritt mit zwei Wochenstunden im Halbjahr als Zusatzfach hinzu. (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: „Lehrplan Gemeinschaftskunde.“, 1998, S.6)

Halbjahr	Fächer	Kursarbeit in
11/1	2 G; 2 SK	G
11/2	2 G; 2 SK	SK
12/1	2 G; 2 SK	G
12/2	2 G; 2 EK	G
13	2 G/SK; 2 EK	EK

Tabelle 3.1: Verteilung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer über die Oberstufenzeit, Grundkurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz

Halbjahr	Schwerpunkt Geschichte	Schwerpunkt Sozialkunde	Schwerpunkt Erdkunde
11/1	4 G; 2 SK	4 SK; 2 G	4 EK; 2G
11/2	4 G; 2 SK	4 SK; 2 G	4 EK; 2G
12/1	4 G; 2 SK	4 SK; 2 G	4 EK; 2G
12/2	4 G; 2 EK	4 SK, 2 EK	4 EK; 2G
13	4 G; 2 EK	4 SK; 2 EK	4 EK; 2 G/SK

Tabelle 3.2: Verteilung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer über die Oberstufenzeit, Leistungskurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz

Nichtsdestotrotz ergeben sich auch für das Bundesland Rheinland-Pfalz gravierende Unterschiede bei der Thematisierung der EU in Abhängigkeit davon, ob man Gemeinschaftskunde als Grund- oder Leistungskurs wählt und je nachdem, welchen Schwerpunkt man im Leistungskurs belegt. Die Schwerpunktverschiebungen können Tabelle 3.3 entnommen werden.

Schwerpunkte bei der Behandlung der EU	GK	Leistungskurs Schwerpunkt Geschichte	Leistungskurs Schwerpunkt Sozialkunde	Leistungskurs Schwerpunkt Erdkunde
Konzepte/Visionen vor 1945	✓	-	✓	✓
Einigungsprozess ab Montanunion	✓	fakultativ	✓	✓
Institutionen und Entscheidungsverfahren	✓	-	✓	✓
Frieden/Sicherheit	✓	-	✓	✓
historische Einbettung der EU in westlichen Kulturraum	-	fakultativ	-	-
Wirtschaft	✓	✓	✓	-

Tabelle 3.3: Zusammenfassung der Inhalte zur EU, Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz

Wie Tabelle 3.3 zu entnehmen, wird die EU am ausführlichsten behandelt, wenn man Gemeinschaftskunde als Leistungskurs mit Schwerpunkt Sozialkunde wählt. Im Grundkurs werden dieselben Bereiche abgedeckt, allerdings erfährt der Bereich der Institutionen und ihrer Arbeitsprozesse nicht die Vertiefung wie im Sozialkunde-LK. Erstaunlicherweise wird im Grundkurs allerdings ein breiteres Bild der EU gezeigt als im Erdkunde- oder Geschichtsleistungskurs. Im folgenden Abschnitt soll ein Überblick über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der restlichen untersuchten Bundesländer Saarland, Niedersachsen und Sachsen gegeben werden.

Anders als in Rheinland-Pfalz gibt es im Saarland das Fach Gemeinschaftskunde nicht. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde werden eigenständig betrachtet. In der Oberstufe besteht lediglich die Pflicht, eines der drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zu belegen. Allerdings soll die Behandlung bestimmter geschichtlicher Inhalte unabhängig von der Wahl der Kurse in der Oberstufe gesichert werden. Hierzu findet man im Lehrplan der Klassenstufe 12 einen Hinweis, der sich auf die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II⁵ bezieht:

Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ist Geschichte oder ein anderes gesellschaftswissenschaftliches Fach, in dem Geschichte mit festen Anteilen unterrichtet wird, zu belegen. Sofern ein gesellschaftswissenschaftliches Fach gewählt wird, in dem Geschichte nicht mit festen Anteilen unterrichtet wird, sind mindestens zwei Halbjahreskurse Geschichte zu belegen. Da im Saarland in der Regel nur ein gesellschaftswissenschaftliches Fach als Grund- oder Leistungskurs zu belegen ist, bedeutet dies für die nicht-historischen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, dass sie festgelegte historische Lernziele anstreben und festgelegte historische Lerninhalte vermitteln müssen.⁶

⁵Es handelt sich um die Vereinbarung vom 07. Juli 1972 in der Fassung vom 28. Februar 1997. Diesen Hinweis zu den verbindlichen Anteilen an Geschichte findet man auch im Politik-Lehrplan für die Klassenstufen 12 und 13 (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Politik LK 12+13, 1995, S.3)

⁶MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan

Die Regelung, dass ein gesellschaftswissenschaftliches Fach in der Oberstufe belegt werden muss, hat weiterhin Gültigkeit.⁷ Allerdings können seit 2008 im Zuge der Oberstufenreform die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik nicht mehr als Leistungskurs bzw. als E-Kurs gewählt werden.⁸ Sie werden nur noch auf einem grundlegenden Anforderungsniveau als vierstündiges Neigungsfach unterrichtet. Bis 2008 konnten die Schüler Erdkunde sowohl als Grund- als auch als Leistungskurs belegen. Im Lehrplan der Klassenstufe 12 findet man folgenden Eintrag bezüglich der beiden Kursformen:

Grund- und Leistungskurs unterscheiden sich sowohl quantitativ, d.h. im Stundenansatz, als auch qualitativ, d.h. im Anspruchsniveau. Der Lehrplan für den Leistungskurs ist gegenüber dem Plan des Grundkurses vor allem um solche Lernziele und Lerninhalte erweitert, die ein vertieftes Verständnis der zu behandelnden Probleme und speziellere Kenntnisse geographischer Sachverhalte anstreben.⁹

In Niedersachsen setzt sich der gesellschaftswissenschaftliche Sektor aus den Fächern Gemeinschaftskunde bzw. Politik-Wirtschaft, Geschichte und Erdkunde zusammen. Das Fach Gemeinschaftskunde wurde bis 2006 unterrichtet und ab 2006 als „Politik-Wirtschaft (Gemeinschaftskunde)“ und später nur noch als „Politik-Wirtschaft“¹⁰ bezeichnet. Als „Mindest-Belegungsverpflichtung“¹¹ müssen die Fächer Geschichte und Politik-Wirtschaft/Gemeinschaftskunde jeweils für zwei Schulhalbjahre mindestens zweistündig belegt werden, so dass für vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase ein Fach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld belegt ist.¹² Das Fach Erdkunde ist

Erdkunde LK 12, 1999, S.4.

⁷MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Gymnasiale Oberstufe Saar, 2007, S. 5.

⁸Ebd., S. 5.

⁹MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Erdkunde LK 12, 1999, S.4.

¹⁰Die Informationen zu den Bezeichnungsänderungen wurden von Frau Helene Fischer im Kultusministerium in Niedersachsen recherchiert und übermittelt.

¹¹KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN. REFERAT 33: „Gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen.“ <http://www.jaginfo.de/folien-mk.ppt> [Stand: 14.07.2011].

¹²KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Verordnung über die gymnasiale Oberstufe

nicht verpflichtend vorgesehen.¹³ Im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunktes können sie auch als Leistungskurse gewählt werden. Zur Unterscheidung zwischen Grundkurs und Leistungskurs findet man in den Lehrplänen folgenden Eintrag:

Es besteht kein grundsätzlicher, sondern ein gradueller Unterschied zwischen diesen beiden Kursarten, insbesondere hinsichtlich Komplexität, Differenzierung, Abstraktion, Methodenbeherrschung und Selbstständigkeit der Lernenden.¹⁴

Während Grundkurse eine „allgemeine Orientierung“¹⁵ vermitteln sollen, geht es bei den Leistungskursen um ein „vertieftes Lernen“¹⁶ und ein „vertiefte[s] wissenschaftspropädeutische[s] Verständnis“¹⁷.

Das gesellschaftswissenschaftliche Feld wird in Sachsen durch die Fächer Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Geschichte und Geographie abgedeckt. Die gymnasiale Oberstufe setzt sich aus den Jahrgangsstufen 11 und 12 zusammen.¹⁸ Der Unterricht erfolgt in Grund- und Leistungskursen.¹⁹ Bis zum Jahr 2009 wurden die Leistungskurse für die Dauer der kompletten Oberstufenzeit gewählt, die Grundkurse allerdings nur für zwei Halbjahre.²⁰ Seit der Verordnung von 2009 müssen alle Kurse während der kompletten Oberstufenzeit belegt

(VO-GO) vom 26. Mai 1997 (Nds. GVBl. S.139, SVBl. S.177).“, 1997; KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN. REFERAT 33: Gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen, 2005

¹³Ebd.

¹⁴KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Erdkunde.“, 1994, S.33; KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Geschichte.“, 1994, S.74

¹⁵Ebd., S.74.

¹⁶Ebd., S.74.

¹⁷Ebd., S.74.

¹⁸Vgl. hierzu: SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Eine Informationsbroschüre zur gymnasialen Oberstufe am allgemeinbildenden Gymnasium.“, 1996, S. 3; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Informationen zur Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien.“, 2009, S. 5; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Eine Informationsbroschüre zur gymnasialen Oberstufe am allgemeinbildenden Gymnasium.“, 1997, S. 3 und SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Informationen zur Oberstufe an allgemein bildenden Gymnasien.“, 2005/2006, S. 3.

¹⁹Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996 S.3; 2009 S.5; 1997 S.3 und 2005/2006 S.3.

²⁰Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996 und 1997 und 2005/2006 S.3

werden.²¹ Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gibt es folgende Belegungsverpflichtungen: Das Fach Geschichte war und ist während der gesamten Oberstufenzeit zu belegen und wird im Grundkurs zweistündig unterrichtet.²² Die vier Geschichtskurse mussten und müssen im Abitur eingebracht werden.²³ Geschichte konnte und kann als einziges gesellschaftswissenschaftliches Fach auch als Leistungskurs gewählt werden in Kombination mit Mathematik oder Deutsch oder einer Fremdsprache.²⁴ Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft war bis 2009 lediglich in der Jahrgangsstufe 12 (12/1 und 12/2) und Geographie lediglich in der Jahrgangsstufe 11 (11/1 und 11/2) zweistündig zu belegen.²⁵ In beiden Fächern musste bis 2009 jeweils ein Halbjahr im Abitur eingebracht werden.²⁶ Ab 2009 gehen die „Leistungen aus allen gewählten Kursen [...] in die Gesamtqualifikation ein“²⁷. Die Aufwertung des Faches Geschichte im Vergleich zu den beiden anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern manifestierte sich deutlich in den Abiturprüfungsfestlegungen vor 2009: Während Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft kein Prüfungsfach sein konnte und Geographie lediglich als mündliches Prüfungsfach in Frage kam, konnte Geschichte sowohl als Leistungskurs als auch als Grundkurs schriftliches Prüfungsfach sein oder als Grundkurs mündlich geprüft werden.²⁸ Die Änderungen von 2009 führen nur zu einer geringen Aufwertung der Fächer Geographie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, auch wenn nun alle Kurse in beiden Jahrgangsstufen, d.h. während der gesamten Oberstufenzeit, belegt werden müssen²⁹, d.h. insbesondere Geschichte, Geographie

²¹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Der Weg zum Abitur, 2009, S. 6;9.

²²Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996 und 1997 S.6; 2005/2006 S.7 und 2009 S.9

²³Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996, 1997 und 2005/2006 S.10; 2009 S.12

²⁴Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996, 1997 und 2005/2006 S.6; 2009 S.8

²⁵Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996, 1997 und 2005/2006 S.7

²⁶Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996, 1997 und 2005/2006 S.10

²⁷SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Der Weg zum Abitur, 2009, S. 12.

²⁸Vgl. hierzu: Der Weg zum Abitur, 1996, 1997 und 2005/2006 S.11

²⁹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Der Weg zum Abitur, 2009, S. 6;9.

und Gemeinschaftskunde sind zweistündig zu belegen³⁰. Die Fächer Geographie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft können durch die Fächer Astronomie, Informatik, Philosophie, Fremdsprache oder einen „fächerverbindenden Grundkurs“³¹ ersetzt werden.³² Allerdings können die beiden Grundkurse Geographie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft seit 2009 sowohl schriftliches als auch mündliches Prüfungsfach sein.³³

3.2 Rahmenbedingungen Frankreich: Gravierende Unterschiede zwischen den *Séries ES* und *L* und der *Série S*

Auf der französischen Seite wird der gesellschaftswissenschaftliche Teil im Wesentlichen durch die Fächer *Histoire* und *Géographie* abgedeckt. Hinzu kommen die Fächer *Sciences économiques et sociales* und *Éducation civique juridique et sociale*.

Vor dem Jahr 2000 wurde das Fach *Education civique, juridique et sociale* nicht im *Lycée* unterrichtet. Die Vermittlung staatsbürgerlicher Kompetenzen wurde in der Oberstufe dem Fach *Histoire-géographie* zugeordnet:

L’histoire et la géographie, par leur objet et par leurs méthodes, inscrivent l’action du citoyen dans un héritage et une culture. La dimension civique de l’enseignement de l’histoire et de la géographie paraît d’autant plus importante qu’il n’existe pas d’heure d’éducation civique au lycée.³⁴

Das Fach *Education civique, juridique et sociale* nimmt bei der Vermittlung der Europäischen Union keine besondere Rolle ein, das es sowohl in den *Séries*

³⁰SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Der Weg zum Abitur, 2009, S. 9.

³¹Ebd., S. 10.

³²Ebd., S. 10.

³³Ebd., S. 16.

³⁴LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: „Histoire et géographie au lycée. BO N°12 du 29 juin 1995.“, 1995, S.27.

ES und *L* als auch in der *Série S* im Schnitt lediglich eine Stunde alle zwei Wochen unterrichtet wird.

Das Fach *Sciences économiques et sociales* wird in der Seconde als „enseignement de détermination“³⁵ angeboten und entspricht somit einem von mehreren Wahlpflichtfächern. Dies bedeutet, dass die Belegung des Faches nicht obligatorisch ist. Lediglich in der *Série économique et sociale* wird es als Pflichtfach in der *Première* und *Terminale* unterrichtet.³⁶

Für die französische Seite ergeben sich gravierende Unterschiede zwischen den *Séries L* und *ES* und der *Série S* in der Lehrplangeneration 2002 in Bezug auf die Behandlung EU-bezogener Inhalte im Rahmen des Unterrichts in *Histoire-géographie*. Generell stehen in beiden Lehrplangenerationen den Schülern der *Séries ES* und *L* mehr Stunden in *Histoire-géographie* zur Verfügung als Schülern der *Série S*. Allerdings sind die Inhalte zur EU in der Lehrplangeneration der 1990er Jahre in den drei *Séries* fast identisch: Lediglich in *Géographie* ist in der *Série L* in der Klassenstufe *Première* eine Vertiefung zu kulturellen Aspekten bei der Behandlung europäischer Staaten vorgesehen, die allerdings nicht konkretisiert wurde.³⁷ Tabelle 3.4 fasst die Verteilung der Stunden zusammen.

	Séries ES/L	Série S
Histoire-Géographie 1995 (1ère, T)	4 Std.	3 Std.
Histoire-Géographie 2002 (1ère, T)	4 Std.	2,5 Std.

Tabelle 3.4: Verteilung der Stunden auf das Fach *Histoire-Géographie* im Lehrplan von 1995 und 2002

In der Lehrplangeneration von 2002 entfallen in der *Série S* deutlich weniger

³⁵LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. HS N°3 du 30 août.“, 2001.

³⁶Ebd.

³⁷LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: *Histoire-géographie au lycée*, 1995, S.30.

Stunden auf das Fach *Histoire-Géographie* als in den beiden anderen *Séries*. Dies hat eklatante Auswirkungen auf die Behandlung der EU: So stehen beispielsweise in der Klassenstufe *Terminale* im Fach Geschichte in der *Série S* 36 Prozent weniger Stunden zur Verfügung als in den *Séries ES* und *L*. Die EU wird nicht explizit behandelt. Dies hat zur Folge, dass der gesamte Einigungsprozess seit Ende des Zweiten Weltkrieges, die Entwicklungen in den kommunistischen Ländern Osteuropas inbegriffen, sowie aktuelle Herausforderungen seit 1989 den Schülern der *Série S* vorenthalten werden. Ebenfalls in der Klassenstufe *Terminale* ist die Unterrichtszeit in *Géographie* um fast 50 Prozent gekürzt. Welche Inhalte genau zur EU vermittelt werden sollen, bleibt unklar. Im Bezug auf die Thematisierung der EU findet man lediglich folgenden Hinweis: „L’espace mondialisé est dominé par trois grands centres d’impulsion, dont l’Union européenne fait ici l’objet d’une prise en compte particulière.“³⁸ Die Unterschiede bei der Behandlung der EU zwischen den *Séries ES* und *L* und der *Série S* in der Lehrplangeneration von 2002³⁹ sind in Tabelle 3.5 zusammengefasst.

³⁸MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire-géographie série scientifique cycle terminal. B.O. n° 7 3 oct. 2002 hors-série.“ 2002, S.106.

³⁹Auch in den jüngsten Lehrplänen, die außerhalb des Untersuchungszeitraumes 2010 und 2011 in Kraft getreten und teilweise 2013 modifiziert worden sind, bleiben trotz einiger Angleichungen der *Série S* an die beiden anderen *Séries* (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme d’enseignement commun d’histoire-géographie en classe de première des séries générales. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.“ 2010) im Bezug auf die Vermittlung der Europäischen Union deutliche Unterschiede bestehen. So wird beispielsweise in der *Terminale* in Geschichte in der *Série S* die EU seit dem Vertrag von Maastricht behandelt (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Cycle terminal de la série scientifique. Programme de l’enseignement d’histoire-géographie.“ 2013), während in den *Séries ES* und *L* die Behandlung des Europaprojektes seit dem Kongress von Den Haag (1948) vorgesehen ist. (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013. Programme de la classe terminale des séries ES et L. Histoire et Géographie.“ 2013)

	Séries ES/L	Série S
Géographie Première	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction: qu'est-ce que l'Europe? • L'Europe des États: Le morcellement en États et les grands ensembles géopolitiques; Une communauté d'États en débat: L'Union européenne; Deux États dans l'UE au choix: l'Allemagne ou le Royaume Uni, l'Espagne ou l'Italie • Réseaux et flux en Europe et en France: La métropolisation et les réseaux urbains; Les réseaux de communications et les flux de transports; La mobilité des hommes • Les régions en France et en Europe: Le fait régional: une région d'Europe, de préférence celle du lycée, Disparités régionales en France et en Europe 	<ul style="list-style-type: none"> • L'Europe des États et des régions: Qu'est-ce que l'Europe?; L'Europe des États et l'Union européenne; Le fait régional: une région en France ou dans un autre État de l'Union européenne • Réseaux et flux en Europe et en France: Les réseaux urbains et de communication; La mobilité des hommes
Histoire Terminale	<ul style="list-style-type: none"> • L'Europe de 1945 à nos jours: L'Europe de l'Ouest en construction jusqu'à la fin des années 1980; Le temps des démocraties populaires (1948-1989); Les enjeux européens depuis 1989 	—
Géographie Terminale	<ul style="list-style-type: none"> • L'Union européenne: La puissance économique de l'Union européenne; L'Europe rhénane 	<ul style="list-style-type: none"> • Un espace mondialisé: Les centres d'impulsion et les inégalités de développement

Tabelle 3.5: Die EU im Fach *Histoire-Géographie* in den *Séries ES/L* und in der *Série S* im Lehrplan von 2002 im Vergleich

3.3 Schwachstellen im Lehrplan

In diesem Unterkapitel sollen einige Schwachstellen angesprochen werden, die in vielen Lehrplänen vorzufinden sind:

Die unkonkreten zeitlichen Vorgaben machen es in den meisten Fällen unmöglich zu sagen, wie die einzelnen Inhalte zur EU gewichtet sind. Wenn zeitliche Angaben gemacht wurden⁴⁰, beziehen sie sich meistens auf einen umfangreicheren Abschnitt, der neben Inhalten zur EU andere Themen umfasst. Zur Illustration wird im Folgenden als ein Beispiel auf den französischen Geographielehrplan der Klassenstufe *Terminale* der *Séries ES* und *L* aus dem Jahr

⁴⁰Häufig wird darauf verzichtet.

2002 zurückgegriffen: Hier wird die EU, insbesondere ihre ökonomische Stärke und ihr am Rhein liegendes ökonomisches Zentrum, im Rahmen des Unterpunktes „Les trois grands aires de puissance dans le monde“⁴¹ behandelt. Aus den Zeitangaben geht hervor, dass 44 Prozent der Unterrichtszeit auf diesen Unterpunkt entfallen. Trotzdem bleibt es völlig unklar, wie viel der Unterrichtszeit für die Behandlung der EU verwendet werden soll, da als weitere Inhalte Nordamerika, insbesondere die USA unter dem Blickwinkel der Supermacht und ihrer Atlantiköffnung vom Sankt-Lorenz-Strom bis zum Golf von Mexiko und das östliche Asien als expandierendes Machtzentrum⁴² sowie die japanische Megalopolis angeführt sind.

Aber auch inhaltlich bleiben die Lehrpläne häufig Präzisierungen schuldig, die unabdingbar wären. Dies wird exemplarisch an zwei Beispielen verdeutlicht. Im französischen Geschichtslehrplan der Klassenstufe *Terminale* aus dem Jahr 1995 wird im Rahmen des zweiten Kapitels „Le monde de 1945 à nos jours“⁴³ als „grands modèles idéologiques du monde“ das sowjetische, das chinesische, das amerikanische und das Modell des liberalen Europas behandelt. Es geht jeweils darum, die wesentlichen Merkmale der Modelle, die Entwicklung ihres Einflusses sowie die Grenzen ihres Ausstrahlungsgebiets seit 1945 aufzuzeigen.⁴⁴ Zum einen wird die Formulierung „idéologie“ nicht weiter konkretisiert bzw. es wird nicht dargelegt, wieso dieser negativ konnotierte Begriff für das liberale Europa verwendet wurde. Zudem wird weder im Lehrplan noch im begleitenden Zusatzdossier konkretisiert, wodurch sich das „modèle européen libéral“⁴⁵

⁴¹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire-géographie cycle terminale des séries économique et sociale et littéraire. B.O. n°7 3 oct. 2002 hors-série.“ 2002, S.102.

⁴²Hierzu werden Japan, Südkorea, Taiwan, die Küstenregionen Chinas und Singapur gezählt. (ebd., S.102)

⁴³LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: „Histoire et géographie du cycle terminal de la voie générale (séries L, ES et S). BO N°12 du 29 juin 1995.“, 1995, S.45.

⁴⁴Ebd., S.45.

⁴⁵Ebd., S.45.

auszeichnet.

Da der Begriff des (neo)-liberalen Europas in Frankreich, insbesondere von EU-Gegnern, durchaus negativ konnotiert verwendet wird, um die EU mit „wirtschaftlicher Liberalisierung und unfairer Handelskonkurrenz“⁴⁶ in Verbindung zu bringen, verwundert das Ausbleiben weiterer Ausführungen. Claire Demesmay verweist darauf, dass das liberale Europa von Teilen der französischen Bevölkerung als Gefahr für das soziale System wahrgenommen werde, das die Autorin als „Eckpfeiler der nationalen Identität Frankreichs“⁴⁷ bezeichnet. So habe beispielsweise die Angst vor dem in der Öffentlichkeit stark debattierten „polnischen Klemptner“ als „Symbol für das Sozialdumping“⁴⁸ entscheidend zum Nein der Franzosen beim Referendum 2005 beigetragen. Die Tatsache, dass in der französischen Politik „der Lenkungsanspruch des Staates gerne rhetorisch beschworen [wird]“⁴⁹, könnte dazu beitragen, dass das Übertragen von Kompetenzen auf eine supranationale Ebene als Bedrohung wahrgenommen wird. Weitere Gründe für eine solche Wahrnehmung könnten in der Schwäche des französischen Liberalismus liegen: Auch wenn Henrik Uterwedde bemerkt, dass im heutigen Frankreich „von dem einst umfangreichen Arsenal des staatlichen Dirigismus nur noch wenig übrig geblieben [ist]“, greift der Staat deutlich stärker in die Wirtschaft ein, als das auf deutscher Seite der Fall ist, was folgendes Beispiel illustriert:

So zeigte der konservative Staatschef Nicolas Sarkozy (2007-2012) keinerlei Hemmungen, die Energieunternehmen EDF (staatlich) und Suez (privat) zu fusionieren, um den Übernahmeversuch eines italienischen Konzerns zu verhindern.⁵⁰

⁴⁶Claire DEMESMAY: „Zwischen Führung und Frust: Wechselspannung der Europapolitik Frankreichs“, <http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/167757/frankreichs-europapolitik> [Stand: 20.08.2015].

⁴⁷Ebd.

⁴⁸Ebd.

⁴⁹Henrik UTERWEDDE: „Das französische Wirtschaftsmodell: Marktwirtschaft mit starkem Staat“, <http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/153309/wirtschaftsmodell> [Stand: 20.08.2015].

⁵⁰Ebd.

Im Lehrplan wird lediglich darauf hingewiesen, dass es nicht um die Hintereinanderreihung der einzelnen Nationalgeschichten geht, sondern um das Bewusstmachen der Konvergenz der Nationalgeschichten bezüglich ihrer institutionellen Wahl, ihrer ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderung, ohne hierbei die Elemente, die die Diversität zum Ausdruck bringen, wegzulassen:

Pour l'Europe libérale, il ne s'agit en aucun cas de juxtaposer les histoires nationales des États, mais de montrer, sans omettre les éléments de diversité, la convergence de leurs choix institutionnels, de leurs transformations économiques, sociales et culturelles. La construction européenne sera étudiée en relation avec cette évolution d'ensemble [...].⁵¹

Im sächsischen Geschichtslehrplan aus den Jahren 2004/2007/2009 soll die „europäische[] Identitätsproblematik zwischen Konstrukt und Realität“⁵² thematisiert werden. Die angeführten Schlagworte „Versuche einer europäischen Identitätsstiftung“⁵³ und „Europa als sich entwickelnde Erinnerungsgemeinschaft“⁵⁴ sind nicht konkretisiert.

Gerade zum Thema europäische Identität wären Konkretisierungen wünschenswert, da der Begriff schwer zu fassen und in keinster Weise eindeutig ist. Im schulischen Kontext sollten Schüler für den konstruierten Charakter von Identität sensibilisiert werden und sich, mit „dem faktisch Beobachtbaren“⁵⁵, der Konstruktion von europäischen Identitäten in verschiedenen Kontexten, beschäftigen. Hier böte es sich an, unterschiedliche nationale Sichtweisen auf die EU zu thematisieren, die „[...] vor dem Hintergrund spezifischer nationaler Erfahrungen interpretiert“⁵⁶ werden können. Dennis Lichtenstein deutet auf

⁵¹LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.45.

⁵²SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geschichte.“, 2004/2007/2009, S.48.

⁵³Ebd., S.48.

⁵⁴Ebd., S.48.

⁵⁵Georg DATLER: „Das Konzept der ‚europäischen Identität‘ jenseits der Demos-Fiktion“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 4/2012 (2012), S. 57–61, S.59.

⁵⁶Dennis LICHTENSTEIN: „Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das

Unterschiede der Bedeutung der EU für Deutschland, Spanien, Großbritannien, die ehemaligen Sowjetrepubliken und Frankreich hin, die im Unterricht erarbeitet werden könnten:

So bedeutete die europäische Integration für Deutschland, sich nach den Ereignissen während des Nationalsozialismus' auf internationaler Ebene zu rehabilitieren, für Spanien stellte der Beitritt zur damaligen EG den Schritt aus der nationalen Isolation des Franco-Regimes in Richtung Demokratie und Wohlstand dar – und Großbritannien bekennt sich zwar zu den Vorteilen des gemeinsamen Marktes, distanziert sich aber bis heute von der Idee eines politisch integrierten Europas zugunsten seines Selbstverständnisses als eigenständige, vom Kontinent gesonderte Nation und frühere Weltmacht. Auch die historisch unterschiedlichen Erfahrungen in Ost- und Westeuropa führen zu ganz eigenen Akzentuierungen: Während der Sinn europäischer Zugehörigkeit in den osteuropäischen Ländern oft in der Westbindung, der Nähe zu den USA und in der Emanzipation von Russland gesehen wird, zeigte sich gerade während des Irakkrieges 2003, dass die EU für viele Deutsche und Franzosen die Funktion eines weltpolitischen Gegengewichtes zu den USA erfüllen.⁵⁷

Die Vielfalt der in den einzelnen Nationen vorherrschenden unterschiedlichen Sichtweisen der EU, die in wissenschaftlichen Veröffentlichungen als „postnationale oder kosmopolitische Identität“⁵⁸ bezeichnet wird, könnten zum Unterrichtsgegenstand werden. Die Identitätspolitik der EU sollte ebenfalls thematisiert werden, da sie sich, trotz der vorherrschenden Vielfalt, den „Insignien eines auf Einheit beruhenden Staates bedient“⁵⁹ und sich an der „durchschnittlichen Politik eines Nationalstaates“⁶⁰ orientiert, indem sie mit Flagge, Hymne, Europatag, EU-Staatsbürgerschaft und der Devise „Einheit in Vielfalt“ auf Symbole zurückgreift, die die vorherrschende Vielfalt als Mitverursacher einiger

integrative Potenzial von Identitätskrisen“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 4/2012 (2012), S. 3–7, S.5.

⁵⁷LICHTENSTEIN: „Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das integrative Potenzial von Identitätskrisen“, S.5.

⁵⁸Ebd., S.5.

⁵⁹Wolfgang SCHMALE: „Geschichte der europäischen Identität“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 1-2/2008 (2008), S. 14–19, S.14.

⁶⁰Ebd., S.14.

Krisen ausblenden sollen.⁶¹

Im französischen Lehrplan wird zur Identitätsstiftung auf die historische Entwicklung zurückgegriffen: Im Lehrplan *Histoire-géographie* aus dem Jahr 2003 wird im Fach *Géographie*, auf Grund der Tatsache, dass Europa keine klaren kontinentalen Grenzen aufweist, die historische Entwicklung zur Legitimierung einer europäischen Identität bemüht: „L’Europe doit donc davantage être définie en terme d’identité, largement produit de l’histoire.“⁶² Auch wenn hier zunächst allgemein von Europa die Rede war, wird ein Bezug zur Europäischen Union gesucht im Hinblick auf Fragen der Erweiterung: „Elle [cette identité, Anm. d. Verf.] pourra être reprise dans la première partie à propos de la question de l’élargissement de l’Union européenne; [...]“⁶³ In diesem Zusammenhang soll die Diversität der europäischen Bevölkerung angesprochen werden, deren Wurzeln geschichtlich beleuchtet werden sollen: „Le rôle de l’action humaine dans sa profondeur historique constitue donc un des champs explicatifs majeurs des contrastes de peuplement.“⁶⁴ Was genau unter einer europäischen Identität verstanden werden soll, bleibt unklar. Ob in diesem Zusammenhang unterschiedliche Standpunkte zur europäischen Identität, wie sie z.B. im Zusammenhang mit einem möglichen Türkeibeitritt diskutiert werden könnten, thematisiert werden sollen, bleibt offen. Die Diskussion um den Türkeibeitritt könnte im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Europäische Identität“ besonders fruchtbar gemacht werden, da er sich nicht behandeln lässt, „[...]“ ohne auch darüber zu streiten, ob sich die EU eher wie ein nach Wachstum strebender Markt, wie eine politische Wertegemeinschaft, die der Demokratie, der Säkularisierung und den Menschenrechten verpflichtet ist, oder etwa wie

⁶¹SCHMALE: „Geschichte der europäischen Identität“, S.14/15.

⁶²MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire et géographie classe de première des séries générales.“ 2003, S.35.

⁶³Ebd., S.35.

⁶⁴Ebd., S.35.

ein christlicher Club verhalten soll.“⁶⁵

Gerade im Bezug auf einen möglichen EU-Beitritt der Türkei führen Beitrittsgegner laut Jan Cremer zwei Argumente an: Zum einen sei Europa „das Erbe des christlichen Abendlandes“. Und zum anderen seien „[...] die europäischen Länder [...] in ihrer Geschichte geprägt worden durch die Antike, insbesondere der Entwicklung und Anwendung des Römischen Rechtes, durch die Reformation und vor allem die Aufklärung.“⁶⁶

Im Lehrplan *Histoire-géographie* aus dem Jahr 1995 der Klassenstufe *Seconde* wurde in diesem Sinne die zu vermittelnden Inhalte als Grundlage der modernen Welt angesehen, die als Basis für ein vertiefendes Verständnis neuzeitlicher geschichtlicher Entwicklungen dienen sollen und ein gemeinsames europäisches Erbe suggerieren, ohne auf den Ausschlusscharakter eines solchen Zugangs aufmerksam zu machen: „La réflexion sur quelques moments essentiels de l’histoire, et la reconnaissance de l’ampleur du patrimoine européen fondent l’étude de l’histoire de notre temps.“⁶⁷ Zu diesem „patrimoine européen“⁶⁸ werden u.a. die Entwicklungen im alten Athen, im Römischen Reich, das Christentum, der Humanismus, die Renaissance sowie die Französische Revolution gezählt.

Es ist bedauerlich, dass die Kontroverse zwischen Vertretern der historisch begründeten, durchs christliche Abendland geprägten Sichtweise und Anhängern des Konzepts von Jürgen Habermas, der einen öffentlichen europäischen Raum losgelöst von der emotionalen, affektiven Ebene als „lieu de la loi“⁶⁹ postuliert,

⁶⁵LICHTENSTEIN: „Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das integrative Potenzial von Identitätskrisen“, S.6.

⁶⁶Jan CREMER: „Die Türkei und die europäische Identität“, <http://www.bpb.de/52373/einstieg-in-die-debatte> [Stand: 17.04.2015].

⁶⁷LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: *Histoire-géographie au lycée*, 1995, S.29/30.

⁶⁸Ebd., S.29/30.

⁶⁹MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „La citoyenneté et la construction de l’Union européenne.“ http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2011-06/pro043_lyc_acc_ec_t4.pdf [Stand: 07.12.2011], S.76.

ins Fach *Éducation civique, juridique et sociale* gelegt wurde. Auch wenn es hier um die Behandlung unterschiedlicher Konzepte der Staatsbürgerschaft, wie z.B. „la citoyenneté économique et sociale“ und „la citoyenneté politique post-nationale“⁷⁰ geht⁷¹, kann auf Grund der wenigen zur Verfügung stehenden Stunden im Schulalltag die Thematisierung dieser Kontroverse keine große Rolle spielen. Die Tatsache, dass die Thematik in einem fakultativen Zusatzdossier angesiedelt wurde, lässt eine tatsächliche Behandlung unwahrscheinlich erscheinen.

3.4 Das Prinzip der Kontroversität

Dem didaktischen Prinzip der Kontroversität wird große Bedeutung beigemessen: Tilman Grammes zählt Kontroversität „zum Kern der Berufsethik von Pädagogen in demokratischen Gesellschaften“⁷² Im Beutelsbacher Konsens⁷³ hat es in der Art Niederschlag gefunden, dass das, „[w]as in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss].“⁷⁴ Sowohl die französischen als auch die deutschen Lehrpläne der ausgewählten deutschen Bundesländer verstoßen gegen das im Beutelsbacher Konsens

⁷⁰MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: *La citoyenneté et la construction de l'Union européenne*, 2011, S.76.

⁷¹Hier wird die Frage aufgeworfen, ob eine europäische Staatsbürgerschaft nicht eine Mindestmaß an europäischem Identitätsgefühl bedarf; „[...] un minimum de sentiment d'une identité européenne partagée par les peuples des nations européennes“. Das Konzept von Jürgen Habermas wird dem gegenübergestellt, der einen öffentlichen europäischen Raum losgelöst von der emotionalen, affektiven Ebene als „lieu de la loi“ postuliert. ebd., S.76

⁷²GRAMMES: „Kontroversität“, S.266.

⁷³Er geht zurück auf eine Fachtagung, die von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im baden-württembergischen Beutelsbach 1976 veranstaltet wurde. Er markiert das Ende einer „schulbezogenen Diskussion um die politische Bildung“ (SANDER: „Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme“, S.18), indem er als „Minimalkonsens [...] Regeln für die pädagogische Praxis, die unter einem öffentlichen Auftrag steht“ (SUTOR: „Politische Bildung im Streit um die ‚intellektuelle Gründung‘ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre“, S.24), formuliert. In ihm ist das Überwältigungsverbot zum Ausschluss von Indoktrination und das Kontroversitätsgebot festgehalten. Des Weiteren wurde sich darauf geeinigt, dass die Schüler befähigt werden sollen, „[...] in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.“ ebd., S.24

⁷⁴SANDER: „Geschichte der politischen Bildung“, S.21.

formulierte Kontroversitätsgebot, da den Schülern die Auseinandersetzung mit EU-Kritikern und -Gegnern, die es in jeder Phase der Herausbildung der Europäischen Union gegeben hat, vorenthalten wird.

Der Ansatz der positiven Darstellung der EU, der kritische Stimmen ausblendet, hindert die Jugendlichen an einer selbstbestimmten Meinungsbildung und muss Jugendliche spätestens dann irritieren, wenn ihnen EU-Kritiker durch andere Medien wie etwa Internet und Fernseher begegnen. Möchte man Jugendliche im Sinne schülerorientierten Lernens da „abholen, wo sie sind“, sollte auch berücksichtigt werden, dass einige Jugendliche bereits eine negativ geprägte Vorstellung von der EU mit in den Unterricht bringen und zu stark beschönigende, einseitige Darstellungen im Unterricht ihr Misstrauen bzw. ihren Unmut provozieren müssen. Bei der Vermittlung der EU sollte insbesondere darauf geachtet werden, kontroverse Standpunkte auch zu Etappen des Einigungsprozesses offenzulegen, damit der Integrationsprozess nicht als linearer, leicht zu vollziehender Prozess verstanden wird und den Jugendlichen klar wird, dass Kontroversen natürliche Begleiter eines Zusammenschlusses sind, der so viele unterschiedliche Interessen und Standpunkte unter einen Hut bringen muss. Diesen Gedanken findet man lediglich im niedersächsischen Geschichtslehrplan, wo davor gewarnt wird, den europäischen Einigungsprozess als „geradlinige[n] Vereinheitlichungsprozess“⁷⁵ darzustellen:

Die jeweiligen historischen Beweggründe, die je spezifischen Voraussetzungen und die Vielfalt der Interessen wie auch die vielerlei regionalen Brechungen, Ungleichzeitigkeiten und Ungleichgewichte sind deutlich zu machen.⁷⁶

Als „zentralen Bereich“⁷⁷ verweist der Lehrplan u.a. auf die Bewusstmachung von Vorbehalten und Widerständen gegen die Integration und der „Möglich-

⁷⁵KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Geschichte, 1994, S.57.

⁷⁶Ebd., S.57.

⁷⁷Ebd., S.57.

keiten vielfältiger Entwicklungen“⁷⁸. Es ist offensichtlich, dass die Lehrplan-schreiber neben den integrativen Prozessen innerhalb der EU „die sich dagegen behauptenden nationalen und regionalen Eigenheiten“⁷⁹ zum Unterrichtsgegenstand machen möchten. Leider folgen zu den Punkten keine Ausführungen, so dass es den Lehrkräften überlassen bleibt, den gut gemeinten und sinnvollen Ansatz mit Inhalten zu füllen. Man würde den Lehrkräften die Arbeit sicherlich deutlich erleichtern und somit eher sicherstellen können, dass es auch zu einer unterrichtlichen Umsetzung kommt, wenn man diesen Aspekt weiter ausführte. Leider bleibt der Lehrplan eine Auflistung geeigneter Kontroversen, die im besten Falle unterschiedliche Epochen des Einigungsprozesses berührten, schuldig. Es soll bei den Jugendlichen zu einem „kritischen Europabewusstsein“⁸⁰ kommen, indem die Defizite im Bereich der europäischen Sozialpolitik, die Defizite im Bereich „der demokratischen Teilhabe an den europäischen Institutionen“⁸¹, die Defizite im Ausgleich zwischen armen und reichen Regionen, die Sorge vor „zu starker Bürokratisierung und Nivellierung der Lebensverhältnisse“⁸², die „tiefe“⁸³ Krise des europäischen Selbstbewusstseins thematisiert werden sollen. An dieser Stelle listet der niedersächsische Lehrplan zwar Problemfelder auf; wie kontroverse Standpunkte in die Behandlung einfließen könnten und von welchen Interessensgruppen sie geäußert wurden und werden, bleibt jedoch offen.

Die Lehrpläne der anderen untersuchten Bundesländer verweisen zwar auf Problemfelder. Die Thematisierung kontroverser Standpunkte ist allerdings nicht vorgesehen: Im saarländischen Erdkundelehrplan soll beispielsweise im Zusammenhang mit dem europäischen Agrarmarkt ökologisch bedenkliche

⁷⁸KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Geschichte, 1994, S.57.

⁷⁹Ebd., S.57.

⁸⁰Ebd., S.55.

⁸¹Ebd., S.55.

⁸²Ebd., S.55.

⁸³Ebd., S.55.

Auswirkungen wie z.B. Massentierhaltung sowie Pestizid- und Düngerverbrauch angesprochen werden.⁸⁴ Im rheinlandpfälzischen Lehrplan Gemeinschaftskunde sollen als weiteres Beispiel „die augenblicklichen Disparitäten in Tradition, Geschichte, politischer Kultur und Mentalität als auch die unterschiedlichen ökonomischen Entwicklungsniveaus“⁸⁵ thematisiert werden, „um gegenwärtige und zukünftige Sicherheitsrisiken zu erörtern“⁸⁶.

Die Tatsache, dass zwar ein Bewusstsein für Problemfelder im Zusammenhang mit der EU geschaffen werden soll, die Behandlung von Kontroversen und EU-kritischen Stimmen in den Lehrplänen allerdings nicht verankert sind, verwundert umso mehr vor dem Hintergrund, dass in anderen Zusammenhängen durchaus auf Kontroversen hingewiesen wird. Als Beispiel kann der saarländische Politiklehrplan angeführt werden, der im Zusammenhang mit der Rolle der Bundeswehr explizit auf die „Kontroverse um Auslandseinsätze“⁸⁷ verweist.

Es muss befürchtet werden, dass die Lehrpläne einer linearen, glatten Erzählstruktur im Zusammenhang mit der Entstehungsgeschichte der EU Vorschub leisten.

3.5 Berücksichtigung der Lebenswelt der Jugendlichen

Ein deutliches Ergebnis der Lehrplananalyse ist die Tatsache, dass trotz der Bemühungen, die Wirkungsweise der EU an konkreten Feldern aufzuzeigen, z.B. anhand der bewirkten Transformationsprozesse in Osteuropa oder am Beispiel der Saar-Lor-Lux-Region und den durch ihren Zusammenschluss bedingten

⁸⁴MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Erdkunde (vier-stündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008, S.9.

⁸⁵MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: Lehrplan Gemeinschaftskunde, 1998, S.26.

⁸⁶Ebd., S.26.

⁸⁷MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Politik (vier-stündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008, S.2.

Abbau von Strukturschwächen⁸⁸, aus den Lehrplanangaben nicht hervorgeht, wie ein Bezug zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen geschaffen werden soll. Dieser Befund stellt besonders vor dem Hintergrund der von der KMK 2008 herausgegebenen Empfehlung „Europabildung in der Schule“, ein frappierendes Ergebnis dar: Die Schule solle doch Verständnis dafür schaffen, „[...] dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden.“⁸⁹ Allerdings lässt sich die Schwäche der Lehrpläne im Bezug auf die Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen auch in diesem Dokument festmachen: Wie konkret die „Alltagserlebnisse“⁹⁰ aufgegriffen werden sollen, bleibt unbeantwortet:

Das Spannungsverhältnis zwischen diesen Inhalten [Aspekte und Inhalte der europäischen Geschichte und des europäischen Einigungsprozesses; Anm. d. Verf.] und der Erfahrung ihrer Realität, wie sie in den Ländern Europas im Erleben von Grenzen und ihrem Wegfall, im kulturellen Angebot, im Tourismus, im Sport, im Konsum, zutage tritt, ist pädagogisch fruchtbar zu machen. Durch das Aufgreifen von Alltagserlebnissen sowie das Aufzeigen weit reichender Partizipationsmöglichkeiten sollen auch Vorurteile und Verunsicherungen überwunden werden, die im Prozess des Zusammenwachsens entstehen.⁹¹

Einen konkreten Bezug auf die Situation der Jugendlichen nimmt lediglich der saarländische Französischlehrplan im Rahmen der Behandlung der deutsch-französischen Beziehungen unter dem Aspekt „Les jeunes d’aujourd’hui se préparent à l’avenir“⁹² ein. Man sollte allerdings berücksichtigen, dass im Rahmen der Einheit zwar das Erasmusprogramm erwähnt wird – ohne dass zur Thematisierung des Erasmusprogramms konkretere Vorschläge gemacht wurden

⁸⁸MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Erdkunde, 2008, S.21.

⁸⁹KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)“, S.5.

⁹⁰Ebd., S.6.

⁹¹Ebd., S.6.

⁹²MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Französisch (G-Kurs und E-Kurs)“, 2008, S.14.

–, der Fokus allerdings auf Frankreich liegt: Im Vordergrund dieser Einheit stehen Probleme Jugendlicher und junger französischer Erwachsener, die die Schüler kennenlernen sollen, um Sprachkenntnisse als Erweiterung ihrer Handlungsspielräume zu erfahren, die ihnen Perspektiven zu Studienaufenthalten im französischsprachigen Raum ermöglichen.⁹³

Im niedersächsischen Geschichtslehrplan ist zu lesen, dass die Herstellung eines Gegenwartsbezugs als „Orientierungshilfe für die Jugendlichen“⁹⁴ geleistet werden solle. Allerdings werden weder Anknüpfungspunkte in Form von Schlagworten an die Lebenswelt der Jugendlichen formuliert noch folgen konkrete Ausführungen, worin genau „Orientierungshilfen“ im Zusammenhang mit dem Thema EU bestehen könnten.

Die Forderung Stefan Rappenglücks, „[a]lle didaktischen Angebote [...] an der eigenen Lebenswelt (z.B. Verbraucherschutz) an[z]usetzen [...]“⁹⁵, hat in den Lehrplänen der ausgewählten Bundesländer keinen Niederschlag gefunden.

Für die französische Seite fällt das Ergebnis ebenso trostlos aus. Auch hier sind keine Bezüge verankert, die über die Aufzählung des Erasmusprogrammes hinausgehen.

Im Folgenden werden nun die in den Lehrplänen vorgesehenen Inhalte zur Europäischen Union, getrennt nach Ländern, Bundesländern und den einzelnen Fächern, dargelegt. Im Anschluss daran wird die Situation in Deutschland und Frankreich im Bezug auf die Lehrplanangaben zur Europäischen Union verglichen.

⁹³MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Französisch, Saarland, 2008, S.14.

⁹⁴KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Geschichte, 1994, S.57.

⁹⁵Stefan RAPPENGLÜCK: „Europabezogenes Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 392–400, S.398.

3.6 Inhaltliche Schwerpunkte bei der EU-Vermittlung

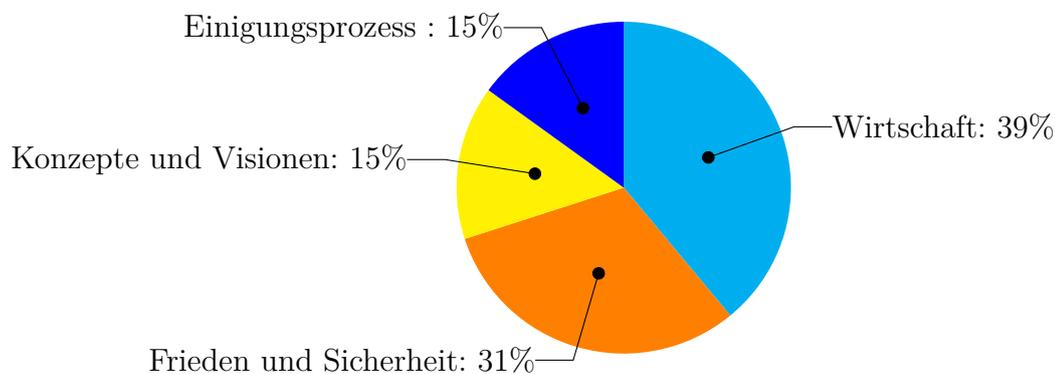
3.6.1 Gesellschaftswissenschaftliche Fächer – Deutschland

3.6.1.1 Rheinland-Pfalz

3.6.1.1.1 Gemeinschaftskunde

Wählt man Gemeinschaftskunde als Grundkurs, ist die Vermittlung eines breit gefächerten Wissens vorgesehen, das den vier Bereichen Wirtschaft, Frieden und Sicherheit, Einigungsprozess und Konzepte und Visionen zugeordnet werden kann. Die einzelnen Inhalte, die obligatorisch zu vermitteln sind, sind in Tabelle 3.6 aufgeführt.

In Grafik 3.1 sind die Ergebnisse der quantitativen Analyse zusammengefasst: Die Schwerpunkte bei der Behandlung der EU im Rahmen des Grundkursprogrammes liegen auf der europäischen Wirtschaft, die mit 39 Prozent den größten Raum einnimmt, und mit 31 Prozent auf dem Aspekt Sicherheit und Frieden.



Grafik 3.1: Thematische Schwerpunkte, Grundkurs, Rheinland-Pfalz

Wirtschaft	Frieden und Sicherheit	Einigungsprozess	Konzepte und Visionen
EU als heterogener Wirtschaftsraum	Perspektiven, Möglichkeiten und Risiken einer gesamteuropäischen Entwicklung	Entwicklung und aktueller Stand	Europäische Versuche zur Friedenssicherung im 20. Jahrhundert
<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität: Raumpotenziale, Wirtschaftskraft, Bevölkerungsverteilung, Erwerbsstruktur, Wanderungen • strukturverbessernde Maßnahmen am Beispiel eines strukturschwachen Raumes • Notwendigkeit supranationaler Zusammenarbeit zur Lösung landschaftsökologischer Probleme • Möglichkeiten und Probleme europäischer Zusammenarbeit anhand eines Wirtschaftsbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> • geographische, historische und kulturelle Dimension Europas • Heterogenität: politische Kultur, politische Mentalität, wirtschaftlicher Entwicklungsstand, Lebensverhältnisse • Zusammenhang: wirtschaftliche Konsolidierung, demokratische Entwicklung und gemeinsame Sicherheit • Konfliktpotenziale nach Ende des Ost-West-Konflikts • Entwicklung in Osteuropa • vorhandene Strukturen (NATO, Europarat, WEU, UNO, KSZE/OSZE, Bundeswehr) 	<ul style="list-style-type: none"> • von Montanunion über EWG bis EU • Institutionen und Funktionsweise 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionen und Konzepte: Paneuropa, Europa der Vaterländer, Vereinigte Staaten von Europa, Europa der Regionen, Europäisches Haus • bekannte Persönlichkeiten: Briand, Stresemann, Churchill • wichtige Institutionen: Europa-Kongress, Europa-Rat

Tabelle 3.6: Themenübersicht, Grundkurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz

Die Inhalte zur EU verteilen sich wie folgt auf die Fächer und Klassenstufen in der Oberstufe: Im Rahmen der internationalen Beziehungen wird in der Klassenstufe 13 im zweistündigen Fach Geschichte/Sozialkunde⁹⁶ das „Handlungsfeld Europa“⁹⁷ thematisiert, dem die Aspekte Konzepte und Visionen, Frieden und Sicherheit und der Einigungsprozess zugeordnet werden. Im zweistündigen Fach Erdkunde soll im zweiten Halbjahr der Klassenstufe 12 „Europa als Wirtschaftsraum“⁹⁸ behandelt werden.

Bei der Analyse des Lehrplans fällt die mangelnde Aktualität in vielen Bereichen auf: So werden im Rahmen des Einigungsprozesses jüngere Ereignisse wie z.B. die Konferenzen von Amsterdam und Nizza oder die Einführung des Euro nicht aufgenommen. Die jeweiligen Erweiterungsrounds der 1970er, 80er und 90er Jahre und die Auswirkungen auf die Beitrittsländer und das Zusammenleben in der Union werden nicht erwähnt. Osteuropa wird lediglich im Zusammenhang mit der Behandlung von Fragen der Sicherheit und der Friedenserhaltung sowie der Finalität der EU aufgegriffen, indem die Stabilisierung Osteuropas vor dem Hintergrund einer gesamteuropäischen Stabilisierung diskutiert werden soll.

Eine weitere Auffälligkeit stellt die Tatsache dar, dass auf Grund der Besorgnis, den Lehrer durch Vorgaben zu stark einzuengen, sich gerade im Leistungskursprogramm Geschichte wenig konkrete Angaben zum Thema Europa befinden.⁹⁹

Die angeführten Vertiefungsmöglichkeiten besitzen lediglich fakultativen Charakter. Zudem wurde auch nicht immer versucht, einen europäischen Bezug

⁹⁶In der Klassenstufe 13 werden im Grundkurs neben den zwei Stunden Erdkunde entweder zwei Stunden Geschichte oder zwei Stunden Sozialkunde unterrichtet. Der Lehrplan sieht unter dem Punkt „Handlungsfeld Europa“ identische Inhalte vor.

⁹⁷MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: Lehrplan Gemeinschaftskunde, 1998, S.14.

⁹⁸Ebd., S.49.

⁹⁹Generell überlässt der Lehrplan der Lehrkraft einen großen Entscheidungsfreiraum, da er zum einen nur als Orientierung dient und nicht in vollem Umfang verbindlich ist: „[...] Sie [den Lernzielen zugeordnete Inhalte] können teils reduziert, teils ergänzt werden, sind jedoch nicht grundsätzlich austauschbar; d.h. von den Inhalten ist soviel verbindlich, wie zum Erreichen des fachspezifischen Zielhorizonts jeweils notwendig und angemessen ist.“ (ebd., S.12) Zum anderen sind die Themenübersichten stets in Stichworten verfasst.

herzustellen, wie z.B. im Themenkomplex „Friedenssicherung und Weltfriedensordnung“¹⁰⁰, wo ein Bezug zur Europäischen Union doch unumgänglich erscheint. Der Vertiefungskomplex zur Europaidee als Querschnittsthema im Leistungskurs Geschichte setzt einen starken Akzent auf die gemeinsame abendländische Kultur und läuft Gefahr, die Existenz einer homogenen europäischen Bevölkerung zu suggerieren, die sich durch gemeinsame „Lebens- und Denkweisen“¹⁰¹ auszeichnet. Es ist bemerkenswert, dass im Sozialkundeleistungskurs in der Jahrgangsstufe 11 zu einigen Teilthemen wie „Gesellschaft im Wandel“, „Selbstverständnis und Rolle der Frau“, „Zusammenleben mit Ausländern und Asylrecht“, „Jugend im Wandel“ im Lehrplan kein europäischer Bezug vorgesehen ist.¹⁰² Tabelle 3.7 fasst die Inhalte des rheinland-pfälzischen Gemeinschaftskundelehrplans zusammen.

Schwerpunkte bei der Behandlung der EU	GK	Leistungskurs Schwerpunkt Geschichte	Leistungskurs Schwerpunkt Sozialkunde	Leistungskurs Schwerpunkt Erdkunde
Konzepte/Visionen vor 1945	✓	-	✓	✓
Einigungsprozess ab Montanunion	✓	fakultativ	✓	✓
Institutionen und Entscheidungsverfahren	✓	-	✓	✓
Frieden/Sicherheit	✓	-	✓	✓
historische Einbettung der EU in westlichen Kulturraum	-	fakultativ	-	-
Wirtschaft	✓	✓	✓	-

Tabelle 3.7: Zusammenfassung der Inhalte zur EU, Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz

3.6.1.1.2 Fazit

Auf Grund der Tatsache, dass in Rheinland-Pfalz die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte zusammengelegt wurden, sind im Lehrplan Inhalte zur EU fest verankert. Die Behandlung ist am ausführ-

¹⁰⁰MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEINLAND-PFALZ: Lehrplan Gemeinschaftskunde, 1998, S.75.

¹⁰¹Ebd., S.68.

¹⁰²Ebd., S.14.

lichsten im Grundkurs Gemeinschaftskunde bzw. im Leistungskurs Sozialkunde, wo der Bereich der Institutionenkunde im Vergleich zum Grundkursprogramm eine Vertiefung erfährt.

3.6.1.2 Saarland

3.6.1.2.1 Erdkunde

Der Lehrplan von 2008 unterscheidet sich von der Lehrplangeneration der 1990er Jahre hauptsächlich im strukturellen Aufbau. Was die Behandlung der Europäischen Union betrifft, so kann man feststellen, dass in beiden Lehrplangenerationen ähnliche Aspekte in ähnlichen Kontexten aufgegriffen werden. Tabelle 3.8 fasst die wesentlichen Themenfelder zusammen und stellt die alte der neuen Lehrplangeneration gegenüber.

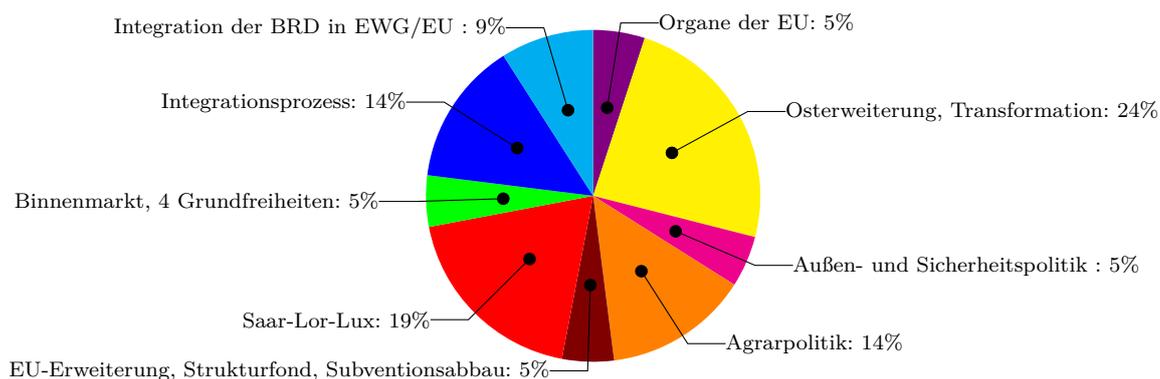
Themenfeld	LP der 1990er Jahre*	LP 2008
Integration der BRD in die EWG/EU	✓	✓
Agrarpolitik	✓	✓
Osterweiterung der EU + Transformationen	✓	✓
Integrationsprozess (Friedenssicherung, Entwicklung von Montanunion bis Wirtschafts- und Währungsunion)	✓	✓
Rolle des Saarlandes im Integrationsprozess	✓	-
Außen- und Sicherheitspolitik der EU	-	✓
europäischer Binnenmarkt + 4 Grundfreiheiten	-	✓
Saar-Lor-Lux-Raum	-	✓
Grenzregion Lothringen	✓	-
Organe der EU	-	✓
EU-Erweiterung, Strukturfond, Subventionsabbau	-	✓

*Die Lehrpläne stammen aus den Jahren 1991 (GK und LK 13), 1998 (Klassenstufe 11) und 1999 (GK und LK 12).

Tabelle 3.8: Thematische Schwerpunkte, Erdkunde, Saarland

Die quantitative Analyse der neuen Lehrplangeneration¹⁰³ hat die in Grafik 3.2

¹⁰³Die alten Lehrpläne erlauben auf Grund fehlender zeitlicher Angaben keine quantitative Auswertung im Bezug auf die einzelnen Themen.



Grafik 3.2: Gewichtung im Lehrplan von 2008, Erdkunde, Saarland

dargestellte Gewichtung ergeben.

Man sieht deutlich, dass die Schwerpunkte bei der Behandlung der EU auf der Osterweiterung und den im Osten der EU bewirkten „Transformationen“¹⁰⁴, dem Saar-Lor-Lux-Raum, der Agrarpolitik und dem Integrationsprozess von der Montanunion bis zur Wirtschafts- und Währungsunion liegen. Es ist festzustellen, dass der neue Lehrplan der Betrachtung Osteuropas die meiste Zeit einräumt. Gerade in älteren Analysen wurde die Vernachlässigung mittel- und osteuropäischer Länder kritisiert.¹⁰⁵ In den Lehrplänen der 1990er Jahre liegt der Schwerpunkt auf der Behandlung des europäischen Agrarmarktes: In der alten Lehrplangeneration werden zum Bereich Agrarmarkt die beiden Aspekte Fischereiwirtschaft und Etappen der landwirtschaftlichen Entwicklung der BRD aufgegriffen, die im neuen Lehrplan nicht mehr vorhanden sind: In den Lehrplänen der 1990er Jahre sollen die Entwicklungsphasen in der DDR dahingehend

¹⁰⁴Transformation im Kontext der Osterweiterung meint „die Umwandlung einer Zentralverwaltungswirtschaft mit staatlicher Planung und Lenkung der Wirtschaft in eine Marktwirtschaft mit Kennzeichen wie Wettbewerb, Marktpreisbildung, Konsumfreiheit. Dieser Prozess wird von verschiedenen Schwierigkeiten und Problemen begleitet, die zum Teil auf Defizite der alten Planwirtschaft zurückzuführen sind.“ (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT 2009: „Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag.“ <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20868/transformations-prozess> [Stand: 13.07.2012])

¹⁰⁵F. Pingel (PINGEL: „How to approach Europe? The European dimension in history textbooks“, S. 392) und E. Kotte (KOTTE: „In Räume geschriebene Zeiten“, S.261) machen u.a. auf diesen Aspekt aufmerksam.

thematisiert werden, dass die gegenwärtige Struktur sowie aktuelle Probleme der deutschen Landwirtschaft im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung zu sehen sind.¹⁰⁶ Es ist bedauerlich, dass die Thematik des Fischfangs, mit Hilfe dessen sich die Bedeutung der Abstimmung auf europäischer Ebene für den Umweltschutz und für ein nachhaltiges Wirtschaften besonders gut zeigen ließe¹⁰⁷, aus dem Oberstufenprogramm des Lehrplans von 2008 herausgenommen wurde. In beiden Lehrplangenerationen wird die EU bzw. EG des Weiteren kurz im Rahmen eines verbindlichen Geschichtsanteils im Zusammenhang mit der Westintegration der BRD vor dem Hintergrund der Entstehung der beiden deutschen Staaten DDR und BRD thematisiert. Der Aufbau der älteren Lehrpläne ist dem im aktuellen sehr ähnlich, auch wenn die Bereiche Fischfang und landwirtschaftliche Entwicklung im Lehrplan von 2008 nicht mehr verankert sind. In beiden Lehrplänen steht die Geschichte der beiden deutschen Staaten im Vordergrund.¹⁰⁸

Tabellen 3.9, 3.10, 3.11 und 3.12 fassen die Inhalte zu den genannten Schwerpunkten zusammen.

¹⁰⁶Die Entwicklungsphasen in der Landwirtschaft der BRD sind weiter ausdifferenziert: Von der „[a]grarwirtschaftlichen Modernisierung (1949-1960)“ über die „Einbindung in die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (1960-1972)“ bis hin zur „Integration in die Landwirtschaft der Europäischen Gemeinschaft (seit 1972)“. Als letzten Punkt wird das „Spannungsverhältnis zwischen Überproduktion und Umweltansprüchen (etwa seit Beginn der 80er)“ angeführt. (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Leistungskurs Erdkunde Jahrgangsstufe 13.“, 1991, S.15; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Grundkurs Erdkunde Jahrgangsstufe 13.“, 1991, S.16)

¹⁰⁷In der alten Lehrplangeneration heißt es dazu: „Es sollte deutlich werden, dass die Maßnahmen zur Sicherung der Fischbestände nur im Rahmen einer gemeinsamen EU-Fischereipolitik durchzusetzen sind.“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Lehrplan Erdkunde Klassenstufe 11.“, 1998, S.16)

¹⁰⁸Die EU wird nur insofern behandelt, wie sie mit der historischen Entwicklung Deutschlands zu tun hat. Somit liegt ein deutsche Perspektive auf das Geschehene vor. In der alten Lehrplangeneration findet man den expliziten Hinweis, dass im Rahmen der Entwicklung vom Kalten Krieg bis zur deutschen Wiedervereinigung die Schüler „die ‚deutsche Frage‘ als europäisches Problem verstehen lernen“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Vorläufiger Lehrplan Erdkunde LK 13, 1991, S.11) sollen.

Osterweiterung und Transformation	
LP 2008	LP der 1990er Jahre*
<ul style="list-style-type: none"> • „Einsicht in die Notwendigkeit und Problematik des Transformationsprozesses“ (S.21) • Raumbeispiel Rumänien • „wirtschaftliche Rückständigkeit im Vergleich zu anderen europäischen Staaten“ (S.21) • „binnenstaatliches Wirtschaftsgefälle“ (S.21) • Transformationsprozess als Möglichkeit der Armutsbekämpfung und des Abbaus des Wirtschaftsgefälles • „staatliche und privatwirtschaftliche Initiativen zur Integration der rumänischen Wirtschaft in den EU-Markt erläutern können“ (S.21) • konkrete Maßnahmen zur Wirtschaftsförderung wie Direktinvestition, Strukturfonds der EU 	<ul style="list-style-type: none"> • ähnliche Inhalte wie im LP 2008 • „Fallbeispiel aus Osteuropa nach eigener Wahl“ (S.21)

*Die Lehrpläne stammen aus den Jahren 1991 (GK und LK 13), 1998 (Klassenstufe 11) und 1999 (GK und LK 12).

Tabelle 3.9: Übersicht zum Schwerpunkt Osterweiterung und Transformation, Erdkunde, Saarland

Agrarmarkt	
LP 2008	LP der 1990er Jahre*
<ul style="list-style-type: none"> • Ziele der EU-Agrarwirtschaft • Preisbildung innerhalb der EU und zu Drittländern • Überproduktion, Subventionen • Extensivierung und agrarindustrielle Produktion • nachwachsende Rohstoffe • räumliche Auswirkungen und Probleme des agrarstrukturellen Wandels: Dünger-/Pestizidverbrauch, Gülleanfall, Massentierhaltung, Marktabhängigkeit, monoton gestaltete Agrarlandschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • ähnliche Inhalte wie im LP 2008 • zusätzlich: Entwicklungsphasen in der Landwirtschaft der BRD, aktuelle Probleme der deutschen Landwirtschaft in Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung • „Fischereiwirtschaft im Spannungsfeld zwischen Ökologie und Ökonomie“ (S.14-16): Fangquote, Schonzeiten, Maschenweite und Fischmindestgröße

*Die Lehrpläne stammen aus den Jahren 1991 (GK und LK 13), 1998 (Klassenstufe 11) und 1999 (GK und LK 12).

Tabelle 3.10: Übersicht zum Schwerpunkt Agrarmarkt, Erdkunde, Saarland

Integrationsprozess, verbindlicher Geschichtsanteil	
LP 2008	LP der 1990er Jahre*
<ul style="list-style-type: none"> • „ideologische, politische und soziale Gründe für eine Europäische Integration“ (S.22) • Friedenssicherung • Europa als dritte Kraft • gemeinsamer Markt • verschiedene Konzepte der westeuropäischen Integration: Europa der Vaterländer, europäischer Bundesstaat, Staatenbund (S.22) • wesentliche Schritte des Integrationsprozesses: Montanunion, Römische Verträge, EWG, EG, EU, gemeinsamer Binnenmarkt sowie Wirtschafts- und Währungsunion (S.22) • die wichtigsten Organe der EU sowie deren Aufgaben: Ministerrat, Kommission, Europäisches Parlament und Europäischer Rat: Demokratiedefizit (S.22) • „Gemeinsame Politik der EU“ (S.22) an ausgewählten Beispielen: Umsetzungsprobleme: gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, europäischer Binnenmarkt und seine vier Grundfreiheiten (S.22) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Legitimation der europäischen Institutionen“ (S.37) • „Rolle des Saarlandes im Rahmen der europäischen Einigung“ (S.37)

*Die Lehrpläne stammen aus den Jahren 1991 (GK und LK 13), 1998 (Klassenstufe 11) und 1999 (GK und LK 12).

Tabelle 3.11: Übersicht zum Schwerpunkt Institutionenkunde, Erdkunde, Saarland

Saar-Lor-Lux	
LP 2008	LP der 1990er Jahre*
<ul style="list-style-type: none"> • Saar-Lor-Lux-Raum als Beispiel für nationalgrenzeüberschreitende Zusammenarbeit innerhalb der EU • Bedeutung der Eurozone und der Europole beim Abbau von Strukturschwächen durch grenzüberschreitende Projekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzregion Lothringen: Entwicklungschancen im Rahmen des europäischen Binnenmarktes (S.20)

*Die Lehrpläne stammen aus den Jahren 1991 (GK und LK 13), 1998 (Klassenstufe 11) und 1999 (GK und LK 12).

Tabelle 3.12: Übersicht zum Schwerpunkt Saar-Lor-Lux, Erdkunde, Saarland

3.6.1.2.2 Politik

Vergleicht man beide Lehrplangenerationen, kann man feststellen, dass sich der Rahmen, innerhalb welchem die EU betrachtet wird, geändert hat: Im alten Lehrplan wurde die Thematik vor dem Hintergrund des Ost-West-Konflikts¹⁰⁹ betrachtet, während im neuen Lehrplan die EU im Rahmen des verbindlichen Geschichtsanteils als Beispiel der „Friedenssicherung durch Integration als Aufgabe der internationalen Politik“¹¹⁰ angeführt wird.¹¹¹ Des Weiteren soll im neuen Lehrplan im Rahmen der Thematisierung der „Grundlagen der Wirtschaftspolitik der Bundesrepublik Deutschland“¹¹² kurz auf die Rolle Deutschlands im EU-Binnenmarkt eingegangen werden.

Eine besondere Bedeutung kommt in beiden Lehrplänen dem aktuellen Stand des Integrationsprozesses zu: Im neuen Lehrplan sollen die jeweiligen Integrationsfortschritte anhand wichtiger Verträge wie Maastricht, Amsterdam und jüngere aufgezeigt werden.¹¹³ Das Modell der drei Säulen der EU soll einen Überblick über den momentanen Integrationsstand vermitteln.¹¹⁴ Im alten Lehrplan soll die Vermittlung des aktuellen Standes der Integration in die zwei Bereiche „EU nach Einführung des Binnenmarktes“¹¹⁵ und „EU

¹⁰⁹Im alten Lehrplan wird die Entstehung der beiden Blöcke mit dem Lernziel „erkennen, da[ss] nach dem 2. Weltkrieg das Streben nach Frieden und Sicherheit zur Bildung von Blöcken führte, die nach innen integrierend und nach außen polarisierend wirkten“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Politik LK 12+13, 1995, S.11) verknüpft.

¹¹⁰MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Politik, 2008, S.2.

¹¹¹Die quantitative Analyse des neuen Lehrplans hat ergeben, dass der Thematik der Friedenssicherung eine besondere Bedeutung zukommt: Das komplette erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 11, d.h. 50 Stunden, ist dem Thema „Friedenssicherung als Aufgabe der internationalen Politik“ (ebd., S.2) gewidmet. Etwa ein Viertel des ersten Halbjahres wird für die Behandlung der EU als Beispiel der Friedenssicherung durch Integration bereitgestellt. Leider ermöglichte die alte Lehrplangeneration keine Quantifizierung der Anteile, die die EU betreffen.

¹¹²Ebd., S.9.

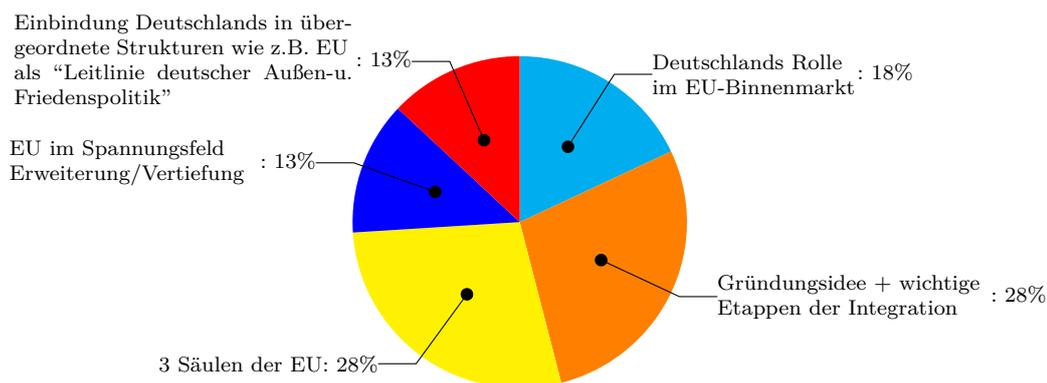
¹¹³Ebd., S.2.

¹¹⁴Ebd., S.2.

¹¹⁵MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Politik LK 12+13, 1995, S.18.

nach Inkrafttreten des Maastrichter Vertrages¹¹⁶ gegliedert werden, wobei im ersten Teil wirtschaftliche Aspekte und im zweiten politische Aspekte des Zusammenschlusses betrachtet werden sollen.

Im neuen Lehrplan findet man, wie Grafik 3.3 zu entnehmen, eine stärkere Ausrichtung auf den Stand des Integrationsprozesses und seiner Entwicklung anhand der wichtigsten Verträge und der Veränderungen der drei Säulen. Der Blickwinkel ist hier stärker auf die juristischen Grundlagen der Gemeinschaft und der notwendigen Modifikationen auf Grund veränderter Rahmenbedingungen ausgerichtet. Des Weiteren rücken Sicherheitspolitik und der europäische Binnenmarkt stärker in den Fokus, wobei letzterer hauptsächlich aus der Sichtweise der Deutschen betrachtet wird.



Grafik 3.3: Gewichtung im Lehrplan von 2008, Politik, Saarland

Der alte Lehrplan verlangt eine breiter angelegte Betrachtung der EU als der neue Lehrplan. Dies manifestiert sich u.a. in den angegebenen Vertiefungsbereichen¹¹⁷. Die EU wird in zwei solchen Vertiefungseinheiten behandelt: Zum Thema „Integration und Kooperation in Europa“¹¹⁸ und zum Thema

¹¹⁶MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Politik LK 12+13, 1995, S.18.

¹¹⁷Im alten Lehrplan sind so genannte „Pflichtbereiche II“ vorgesehen, die „einzelnen Unterrichtseinheiten alternative Themen zur Vertiefung zu[ordnen].“ (ebd., S.4) Aus ihnen muss ein Thema verbindlich ausgewählt werden. (ebd., S.4)

¹¹⁸Ebd., S.17.

„Reichtum und Armut in der Welt“¹¹⁹. Im Rahmen des Themas „Integration und Kooperation in Europa“¹²⁰ kann zwischen „Regionale Strukturpolitik der Europäischen Union“¹²¹, „Umweltschutzpolitik“¹²² und „Agrarmarkt“¹²³ gewählt werden. Zum Thema „Reichtum und Armut in der Welt“¹²⁴ findet man die Themenbereiche „Entwicklungspolitik der Europäischen Union“¹²⁵ und „Entwicklungspolitik der Vereinten Nationen“¹²⁶.

Interessanterweise wird im alten Lehrplan auch auf die Einstellung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zur EU eingegangen. Dieser Aspekt fehlt im neuen Lehrplan gänzlich, obwohl er die Möglichkeit liefert, aus unterschiedlichen Perspektiven die EU zu betrachten.

Tabelle 3.13 stellt die Inhalte der unterschiedlichen Lehrplangenerationen gegenüber.

¹¹⁹MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Politik LK 12+13, 1995, S.22.

¹²⁰Ebd., S.17.

¹²¹Ebd., S.19.

¹²²Ebd., S.20.

¹²³Ebd., S.20/21.

¹²⁴Ebd., S.22.

¹²⁵Ebd., S.24.

¹²⁶Ebd., S.24/25.

Themenfelder	LP 1995	LP 2008
Binnenmarkt	✓	✓
Gründungsidee der EU	✓	✓
Etappen der Integration	✓	✓
3-Säulen-Modell	-	✓
Spannungsfeld Erweiterung/Vertiefung	✓	✓
Stand der Integration	✓	✓
Einstellung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen	✓	-
Verträge wie Maastricht, Amsterdam und jüngere	✓	✓
GASP	-	✓
wirtschaftliche Situation der Mitgliedsländer	✓	-
Handelsströme zwischen EU und anderen Ländern, Wirtschaftsräumen	✓	-
regionale Strukturpolitik der EU	fakultativ	-
Umweltpolitik der EU	fakultativ	-
Agrarmarkt der EU	fakultativ	-
Entwicklungspolitik der EU	fakultativ	-

Tabelle 3.13: Thematische Schwerpunkte, Politik, Saarland

3.6.1.2.3 Geschichte

Sowohl im alten als auch im neuen Lehrplan für das Fach Geschichte¹²⁷ wird im Bezug auf die EU lediglich der westeuropäische Integrationsprozess thematisiert. Die Behandlung anderer Bereiche der EU ist nicht vorgesehen. Als besondere Auffälligkeit kann resümierend festgehalten werden, dass im neuen Lehrplan zum einen die Behandlung der EU nicht garantiert ist¹²⁸ und zum anderen nicht der Europäische Einigungsprozess im Vordergrund steht, sondern die deutsch-französischen Beziehungen. Es ist erstaunlich, dass im neuen Lehrplan eine

¹²⁷Vgl. hierzu folgende Lehrpläne: MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Leistungskurs Geschichte Jahrgangsstufe 13.“, 1990; MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Grundkurs Geschichte Jahrgangsstufe 13.“, 1990; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Geschichte (vier-stündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008.

¹²⁸Während EU-bezogene Inhalte im alten Lehrplan fest verankert sind, ist die Behandlung der EU im neuen Lehrplan nicht garantiert, da im neuen Lehrplan der Stoffplan des vierten Halbjahres als „variable Einheit“ (ebd., S.2) zu verstehen ist, die „in Abständen ganz oder teilweise ausgetauscht werden [soll]“ (ebd., S.2) und lediglich in diesem Halbjahr die Thematisierung der deutsch-französischen Aussöhnungsgeschichte vorgesehen ist.

Verengung auf die deutsch-französische Perspektive vorgenommen wurde. Die generell starke Fokussierung auf Westeuropa, die in einigen Analysen kritisiert wurde¹²⁹, wird hier weiter auf eine binationale Betrachtungsweise reduziert und verhindert somit ein globaleres Verständnis des Einigungsprozesses. Die Tatsache, dass die Behandlung der EU an Bedeutung verloren hat, spiegelt sich auch darin wider, dass der Behandlung der EU im neuen Lehrplan weniger Zeit bereitgestellt wird als im alten.¹³⁰ Im alten Lehrplan stehen die deutsch-deutsche Geschichte und die Integration der beiden deutschen Staaten in die jeweiligen Blöcke im Vordergrund. Die deutsch-französische Aussöhnung und die Regelung der Saarfrage werden vor diesem Hintergrund betrachtet.

Tabelle 3.14 fasst die Inhalte zum Integrationsprozess zusammen und stellt die neue der alten Lehrplangeneration gegenüber.

¹²⁹Vgl. hierzu: E. Kotte: „*In Räume geschriebene Zeiten*“. *Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*. (2007) und F. Pingel: „How to approach Europe? The European dimension in history textbooks“ (2009).

¹³⁰Die quantitative Analyse hat ergeben, dass im alten Lehrplan dieser Unterrichtseinheit zum europäischen Integrationsprozess prozentual etwas mehr Zeit eingeräumt wird als im neuen: Im alten Lehrplan steht dem Aspekt ca. ein Drittel der Unterrichtszeit zur Verfügung, während im neuen Lehrplan nur ca. ein Fünftel der fürs Halbjahr angesetzten Zeit bereitgestellt wird.

Integrationsprozess	
LP 2008	LP 1990
<ul style="list-style-type: none"> • die wichtigsten Stationen der Westintegration der BRD: Montanunion, Pariser Verträge, Beitritt zum Europarat, Mitgliedschaft in der EWG bzw. EG anhand z.B. des EWG-Vertrags oder des EG-Binnenmarkts, Integration der Bundeswehr in die NATO (S.32) • die wichtigsten Etappen der Ostintegration der DDR: Umgestaltung der SBZ in eine Volksdemokratie, Sozialisierungs- und Kollektivierungsmaßnahmen, Beitritt der DDR zur RGW, Integration der NVA in den Warschauer Pakt, Verständigung mit Polen (S.32) • deutsch-französische Verständigung und Aussöhnung • Lösung der Saarfrage • deutsch-französischer Freundschaftsvertrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn des deutsch-französischen Einigungsprozesses über EGKS, die gescheiterte EVG und die EWG • Rolle von Politikern wie Schuman, de Gaulle, Adenauer im Rahmen der deutsch-französischen Aussöhnung • Lösung der Saarfrage • symbolische Orte und Gesten, wie z.B. Reims 1962, Verdun 1984 oder Versailles 2003 • die deutsch-französische Geschichte in Versailles anhand der Eckdaten 1871, 1919 und 2003 (S.28) • gegenwärtige Situation der deutsch-französischen Beziehungen an einem Beispiel aus Schule, Universität oder Kultur • Situation der Partnersprache

Tabelle 3.14: Der Integrationsprozess, Geschichte, Saarland

Es ist positiv zu bewerten, dass der neue Lehrplan die Rolle von Politikern wie Schuman, de Gaulle und Adenauer im Rahmen der deutsch-französischen Aussöhnung aufgreift, da die Beweggründe bedeutender Persönlichkeiten den Schülern einen persönlicheren Zugang auf Grund des erhöhten Identifikationspotentials ermöglichen können. Eine besondere Bedeutung wird der Geschichte des Saarlandes und der Lösung der Saarfrage beigemessen, über die die saarländischen Schüler durchaus einen Bezug zu ihrer Lebenswelt und ihrer räumlichen Umgebung erhalten können. Auch wenn der Lehrplan den Einsatz von bildlichen Quellen wie Plakaten zur Volksabstimmung von 1955¹³¹ und das Interpretieren von schriftlichen Quellen wie der Erklärung Schumans zur Gründung der EGKS,

¹³¹MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008, S.29.

dem Saarstatut oder die Behandlung von Erfahrungsberichten Studierender¹³² empfiehlt, bleibt er weitere Konkretisierungen schuldig.

3.6.1.2.4 Fazit

Als Kritikpunkt ist die defizitäre Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer im Hinblick auf die Behandlung der EU festzuhalten: Da in der Oberstufe nur eines der drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer belegt werden muss, ergeben sich deutliche Unterschiede bei der Thematisierung der EU in Abhängigkeit des gewählten Faches, die in Tabelle 3.15 zusammengefasst wurden.

¹³²MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008, S.29.

Themenfelder	EK 1990er	EK 2008	Politik 1995	Politik 2008	Geschichte 1990	Geschichte 2008
Binnenmarkt	-	✓	✓	✓	-	-
Gründungsidee der EU	-	-	✓	-	-	✓
Etappen der Integration	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3-Säulen-Modell	-	-	-	✓	-	-
Spannungsfeld Erweiterung/Vertiefung	-	✓	✓	✓	-	-
Stand der Integration	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Einstellung unterschiedl. gesellschaftl. Gruppen	-	-	✓	-	-	-
Verträge (Maastricht, Amsterdam)	-	-	✓	✓	-	-
GASP			-	✓		
wirtschaftl. Situation der Mitgliedsländer	-	-	✓	-	-	-
Handelsströme zw. EU u. anderen Wirtschaftsräumen/Ländern	-	-	✓	-	-	-
regionale Strukturpolitik der EU	-	-	fakultativ	-	-	-
Umweltpolitik der EU	-	-	fakultativ	-	-	-
Agrarmarkt der EU, Agrarpolitik	✓	✓	fakultativ	-	-	-
Entwicklungspolitik der EU	-	-	fakultativ	-	-	-
Osterweiterung der EU + Transformation	✓	✓	-	-	-	-
Rolle des Saarlandes im Integrationsprozess	✓	-	-	-	✓	✓
Außen u. Sicherheitspolitik der EU	-	✓	-	-	-	-
Grenzregion Lothringen	✓	-	-	-	-	-
Organe der EU	✓	✓	-	-	-	-
Ostintegration der DDR	-	-	-	-	✓	-

Tabelle 3.15: Zusammenfassung der thematischen Schwerpunkte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Saarland

Die Betrachtung der Europäischen Union ist am breitesten gefächert, wenn man Erdkunde in der Oberstufe wählt: Hier wird der europäische Agrarmarkt und die Integration Westdeutschlands in die EWG und die EU thematisiert. Des Weiteren werden die Idee der Friedenssicherung durch Integration, der europäische Binnenmarkt, die Institutionen der EU und ihre Funktion, Fragen der Außen- und Sicherheitspolitik sowie Wirkungen der Osterweiterung anhand der eingetretenen Transformationsprozesse aufgegriffen.

3.6.1.3 Niedersachsen

3.6.1.3.1 Erdkunde

Die Analyse der unpräzisen Angaben des Erdkundelehrplans resümierend, ist festzustellen, dass als Themenblöcke die Behandlung von „Aktiv- und Passivräumen“ in Europa und den daraus resultierenden Migrationsbewegungen angegeben werden. „Aktiv- und Passivräume“ können wie folgt definiert werden:

Als wirtschaftliche Aktivräume bezeichnet man diejenigen Teilräume eines Gebietes in denen überdurchschnittlich viele (volks)wirtschaftliche Aktivitäten und somit eine überdurchschnittliche Wirtschaftskraft konzentriert sind. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Geographischen und Politischen Entwicklungsländerforschung, da in diesen Ländern die räumliche Ungleichverteilung der Wirtschaftskraft oft besonders ausgeprägt ist. Prinzipiell kann der Terminus auf Räume in verschiedensten Maßstabsebenen angewandt werden, allerdings verwendet man ihn häufiger auf der mittleren und kleinmaßstäbigen Ebene, also bei der räumlichen Analyse ganzer Staatsgebiete oder zumindest größerer Teile davon. Im Gegensatz dazu bleibt ein Passivraum in Sachen Wirtschaftskraft und Wirtschaftswachstum deutlich hinter dem Durchschnitt des Gesamttraumes zurück. Dies hat zur Folge, dass Passivräume auch in ihrer Ausstattung mit infrastrukturellen Einrichtungen, in der politischen Partizipation und Machtbildung, sowie in den sozialen Möglichkeiten, die sie ihren Bewohnern bieten können, deutlich hinter den Aktivräumen zurückbleiben. Daraus resultiert in den allermeisten Fällen eine Migrationsbewegung, die zur zunehmenden Entvölkerung dieser Räume führt. Da häufig gerade die junge und wirtschaftlich produktivste Bevölkerungsgruppe an diesen Wanderungen teilnimmt, kommt es zu einer weiteren Konzentration von Wirtschaftskraft im Aktivraum, der gewissermaßen auf Kosten der Passivräume lebt". Dieser Mechanismus verbindet die Wirtschafts- und Bevölkerungsentwicklung, so dass die Entwicklung der Bevölkerung als guter Indikator für die Entwicklung der Wirtschaftskraft dienen kann [...].¹³³

Tabelle 3.16 liefert eine Übersicht über mögliche Inhalte im Rahmen des Erdkundeunterrichtes.

¹³³ GEOGRAPHIE INNSBRUCK: TIROL ATLAS: „Definition: Wirtschaftliche Aktiv- und Passivräume. Ungleichverteilungen der Wirtschaftskraft und der Bevölkerung.“ <http://tirolatlas.uibk.ac.at/maps/thema/query.py/text?lang=de;id=1422> [Stand: 18.12.2014].

Erdkunde	
Rahmenthema „Räumliche Disparitäten in Deutschland und Europa“ (S.3)	Vorschläge für mögliche Kursthemen zu diesem Rahmenthema (S.36)
<ul style="list-style-type: none"> • Aktivräume und Passivräume: Ursachen und Folgen für Migration (S.34): „Zentrum-Peripherie-Beziehungen“, „Unterscheidung von Gunst- und Ungunsträumen“ und daraus resultierende „selektive Wanderungsprozesse nach Lebensalter und sozialem Status“ (S.35) • „Ausgleichsmaßnahmen zur Verminderung der räumlichen Disparitäten“ (S.36) • „Raumgestaltung in Deutschland und Europa“ durch „Tourismus, Freizeitindustrie und Freizeitverhalten“ (S.35) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Zentren und periphere Gebiete in Europa“ • „Europäische Industrieagglomerationen“ • „Europa wächst zusammen: raumstrukturelle Wandlungsprozesse“ • „Unterschiedliche Entwicklung in Europa“ • „Deutsche und europäische Einigung: raumstrukturelle Auswirkungen“ • „Ballungsräume in Deutschland und Europa“ • „Ökologie und Ökonomie: Konflikte im europäischen Kontext“ • „Städte und Städtesysteme in Deutschland und Europa“ • „Agrarstrukturen und Agrarpolitik in Europa“ • „Entwicklungsfaktor Tourismus: Chancen und Probleme europäischer Erholungsräume“

Tabelle 3.16: Inhalte zum Rahmenthema „Räumliche Disparitäten in Deutschland und Europa“, Erdkunde, 1994, Niedersachsen

Das Kursthema „Deutsche und europäische Einigung: raumstrukturelle Auswirkungen“¹³⁴ bezieht sich explizit auf den europäischen Einigungsprozess. Es werden unverbindliche „Beispiele für Kursfolgen“¹³⁵ angegeben: Im ersten Halbjahr der Oberstufe (11/1) findet man als Inhalte des ersten Rahmenthemas die „[d]eutsche und europäische Einigung: räumlich-strukturelle Auswirkungen und Konsequenzen“¹³⁶ und „Ballungsräume in Deutschland und Europa“¹³⁷ und der „Europäische Einigungsprozess“¹³⁸. Es wird nicht konkretisiert, welche Etappen des Einigungsprozesses behandelt werden sollen.

3.6.1.3.2 Geschichte

Die Analyse des Geschichtslehrplans zusammenfassend kann man festhalten, dass die Behandlung der EU im Lehrplan nicht verbindlich verankert ist.

Zwar werden im Lehrplan unterschiedliche Aspekte der EU angesprochen und viele Bildungsziele im Hinblick auf Europa formuliert, der Lehrplan verbleibt neben der Tatsache, dass die Behandlung der EU nicht verbindlich ist, auf einer abstrakten Ebene und führt keine konkreten Inhalte an. Die formulierten Ziele lassen auf einen Zugang schließen, der Kontroversen aufgreift. Die Ausbildung eines kritischen Europabewusstseins wird angestrebt und Probleme sowie Herausforderungen im Zusammenhang mit der EU sollen aufgegriffen werden: Die Thematisierung der Defizite in Bereichen der Sozialpolitik, der politischen Teilhabe, im bürokratischen Aufwand, in der Behebung der Armut sowie im Bereich eines europäischen Selbstbewusstseins sind vorgesehen. Die Lehrplanautoren betonen des Weiteren, dass der Einigungsprozess nicht als geradliniger Prozess gezeigt werden soll, sondern auf Brüche in der Entwicklung und auf Auseinandersetzungen im Rahmen dieser Entwicklungen hingewiesen

¹³⁴KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Erdkunde, 1994, S.36.

¹³⁵Ebd., S.60/61.

¹³⁶Ebd., S.60.

¹³⁷Ebd., S.60.

¹³⁸Ebd., S.60.

werden soll.

Es ist vorgesehen, durch die Berücksichtigung des arabischen und islamischen Erbes die Ausdehnung des Europabegriffs nach Osten zu vollziehen. Der Balkanraum rückt auf Grund seiner kriegerischen jüngeren Vergangenheit in den Fokus. Dass von einem gemeinsamen historischen Erbe und einer gemeinsamen kulturellen Tradition gesprochen werden soll, um Fragen des Erweiterns und Vertiefens zu behandeln, scheint problematisch, da es das Vorhandensein einer gemeinsamen europäischen Kultur suggeriert, auf der der Einigungsprozess aufbaut.

Tabelle 3.17 fasst mögliche Inhalte im Rahmen des Geschichtsunterrichtes zusammen.

Geschichte	
Unverbindliche Vorschläge für Kursthemen zum Rahmenthema „Zusammengehörigkeit und Vielfalt. Europäische Perspektiven historischer Erfahrung“ (S.75, S.84)	Hinweise in Form von Zielen und Inhalten
<ul style="list-style-type: none"> • „Armut und Reichtum in Europa: historische Bedingungen für gegenwärtige Ungleichgewichte der Regionen“ • „Der Balkan als Raum der Begegnung und des Konflikts von byzantinischer, westeuropäischer und islamischer Welt“ • „Auf dem Weg zur Nachbarschaft: Frankreich – Deutschland – Polen“ • „Gesellschaftliche Abgrenzungen und Angleichungen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff „auf einen älteren Europabegriff [...], der die osteuropäischen und nordeuropäischen Staaten mit einschließt“ (S.54): „Rückblenden in vor-moderne Zeiten“ (S.57) • Befähigung, Entscheidungen zu treffen und Positionen im Spannungsverhältnis zwischen „supranationale[r] Integration und nationale[r] Eigenständigkeit“ zu beziehen (S.54) • „Verständnis für Sorgen und Abbau von Vorurteilen bei diesen Problemen [steigende Abgrenzungsversuche der Westeuropäer, Ablehnung der Integration auf Grund der Zunahme ausländischer Mitbürger in Westeuropa, Anm.d.Verf.]“ (S.55): Behandlung z.B. der „Beziehungen zwischen den islamischen und christlichen Staaten und Völkern seit dem Mittelalter“ oder z.B. der Thematisierung „der Frage des arabischen und islamischen Erbes in Europa“ (S.55) • Schaffung eines „kritischen Europabewusstseins“: Defizite im Bereich der europäischen Sozialpolitik, „der demokratischen Teilhabe an den europäischen Institutionen“, Defizite im Ausgleich zwischen armen und reichen Regionen, Sorge vor „zu starker Bürokratisierung und Nivellierung der Lebensverhältnisse“, „tiefe[] Krise des europäischen Selbstbewusstseins“ (S.55) • Verständnis für die unterschiedlichen Entwicklungstempi der Regionen, „die mit dem Integrationsprozess vereinbar bleiben müssen“: Bedeutung des Nationalstaates und der eigenen Nation in den ehemaligen Ostblockstaaten sowie daraus resultierende nationale Identitätsgrenzen und Konflikte, Neuknüpfung der wirtschaftlichen Verbindungen der osteuropäischen Staaten untereinander und zu Westeuropa (S.55/56) • Frage, „wie schnell sich die EG den osteuropäischen Staaten öffnen kann und ob neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden sollen“: „gemeinsames historisches Erbe“, „gemeinsame[] kulturelle[] Tradition“, die „Erfahrungen zweier Weltkriege und des Ost-West-Gegensatzes seit 1945“ (S.56) • europäischer Einigungsprozess nicht als „geradliniger Vereinheitlichungsprozess“: „die sich dagegen behauptenden nationalen und regionalen Eigenheiten [...]“ (S.57) • Gegenwartsbezug als „Orientierungshilfe für die Jugendlichen“ (S.57) • Thematisierung des Wandels der Rahmenbedingungen des Einigungsprozesses seit Ende des Ost-West-Konfliktes • Bewusstmachung von Vorbehalten und Widerständen gegen die Integration • „Möglichkeiten vielfältiger Entwicklungen“ (S.57) • „Leitprobleme und Dimensionen“ (S.58): Frage nach einer „europäischen Lebenskultur“, Thematisierung von „Nationalbewusstsein innerhalb eines europäischen Bewusstseins“, „industrielle[] Entwicklung und wirtschaftliche[] Verflechtung Europas“, das „Selbst- und Fremdverständnis der Europäer“, „Beziehungen Europas zur Dritten Welt“ (S.58)

Tabelle 3.17: Inhalte zum Rahmenthema „Zusammengehörigkeit und Vielfalt. Europäische Perspektiven historischer Erfahrung“, Geschichte, 1994 Niedersachsen

3.6.1.3.3 Gemeinschaftskunde/Politik-Wirtschaft

Die Analyse der Lehrpläne in Gemeinschaftskunde/Politik-Wirtschaft zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in beiden Lehrplangenerationen der Europäischen Union keine besondere Bedeutung beigemessen wird. Im diachronen Vergleich fällt auf, dass durch den neuen Lehrplan in Politik-Wirtschaft eine Verengung der Betrachtung der Europäischen Union vollzogen wurde: Während sich die Behandlung der EU im Fach Politik-Wirtschaft auf Möglichkeiten der Friedenssicherung durch die EU bei internationalen Konflikten beschränkt, wurde im Gemeinschaftskundelehrplan von 1994 die EU innerhalb des Rahmenthemas „Politik und Wirtschaft der EU“¹³⁹ breitgefächerter angegangen¹⁴⁰: Dies zeigt sich u.a. in der Zuordnung zu den verschiedenen Schlüsselproblemen, die Fragen der Ökologie und der Ökonomie¹⁴¹, der politischen Ordnung¹⁴², der

¹³⁹KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Gemeinschaftskunde.“, 1994, S.3.

¹⁴⁰Folgende Rahmenthemen sieht der Lehrplan des Weiteren vor: „Arbeit und Strukturwandel“ (ebd., S.3) (Rahmenthema 1), „Demokratie in Deutschland“ (ebd., S.3) (Rahmenthema 3), „Modernisierungsprozesse in Gesellschaften“ (ebd., S.3) (Rahmenthema 4), „Internationale Politik und globale Verantwortung“ (Rahmenthema 5) (ebd., S.3), „Zukunftsentwürfe: Individuum und Gesellschaft (Rahmenthema 6)“ (ebd., S.3). Innerhalb des fünften Rahmenthemas „Internationale Politik und globale Verantwortung“ (ebd., S.56) werden Aspekte europäischer Politik, die Fragen der Sicherheit und der Entwicklungshilfe betreffen, tangiert. So findet man in der Liste möglicher Kursthemen bei drei von 14 einen Bezug zur EU. Eins bezieht sich auf die Balkankrise. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob die EU und die Wertegemeinschaft versagt haben (ebd., S.59). Das zweite beschäftigt sich mit „der Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik und der EU mit Staaten der Dritten Welt“ (ebd., S.59). Das dritte problematisiert den Einsatz von Waffen zur Friedenssicherung und greift die Institutionen NATO, UNO und WEU auf.“ (ebd., S.59)

¹⁴¹Über das Schlüsselproblem „Ökonomie und Umwelt“ soll ein ökonomisches Basiswissen vermittelt werden: Die „Gründe für die Entstehung der EWG“ sowie ihre Entwicklung „zur Wirtschafts- und Währungsunion“ stellen mögliche Themen dar. „[D]ie Diskrepanz zwischen Ökonomie und Ökologie bei der Verwirklichung des Binnenmarktes“ soll ebenfalls aufgezeigt werden. Die „europäische[] Agrarpolitik“ liefert einen weiteren inhaltlichen Aspekt. (ebd., S.39)

¹⁴²Die „Demokratiedefizite in der EU“, die „Partizipationsmöglichkeiten“ der Bürger sowie Begriffe wie „Zentralismus, Föderalismus und Subsidiarität“ stellen mögliche Inhalte zum Schlüsselproblem „Herrschaft und politische Ordnung“ dar. (ebd., S.39)

sozialen Gerechtigkeit¹⁴³, der Friedenssicherung¹⁴⁴ und der Geschlechterverhältnisse¹⁴⁵ aufgreifen. Hier wird die Behandlung der EU bzw. von Aspekten europäischer Politik ausgehend von unterschiedlichen Fragestellungen angegangen. Es bleibt allerdings unklar, welche Inhalte definitiv vermittelt werden sollen. Bemerkenswert erscheint die Berücksichtigung der Erwartungen mittel- und osteuropäischer Länder an den westlichen Teil Europas sowie die komparatistische Betrachtung der jeweiligen Familienstrukturen und -politiken sowie der Situation von Frauen.

3.6.1.3.4 Fazit

Auf Grund der Unverbindlichkeiten der Inhalte und auf Grund der Tatsache, dass die Ausführungen auf einem abstrakten Niveau bleiben, liefern die niedersächsischen Lehrpläne kein klares Bild darüber, was den Schülern zur Europäischen Union vermittelt werden soll. So werden beispielsweise im Lehrplan Geschichte Inhalte zur EU angeführt, aber nicht verbindlich verankert und konkretisiert. Eine Quantifizierung der einzelnen Inhalte zur Europäischen Union war nicht möglich, da neben dem Problem der unverbindlichen Angaben fehlende Zeitangaben und eine fehlende präzise Definition des permanent verwendeten Begriffes „Europa/europäisch“ eine Erfassung der Inhalte unmöglich gemacht haben.

¹⁴³Über das Schlüsselproblem „Soziale Ungleichheiten“ könnten die Sozialpolitik der EU, „regionale[] Disparitäten in Europa“ sowie „Binnenwanderungen innerhalb der EU“ und „Zuwanderung in die EU“ behandelt werden. (KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Gemeinschaftskunde, 1994, S.39)

¹⁴⁴Zum Schlüsselproblem „Frieden und Gewalt“ sieht der Lehrplan einen politischen und historischen Blick auf die „Leistungen und Grenzen der Friedenserhaltung in Europa“ vor. Ebenfalls im Rahmen dieses Schlüsselproblems werden die Fragen nach der Erweiterung der EU, nach den Erwartungen der mittel- und ostmitteleuropäischen Staaten an Westeuropa gestellt. (ebd., S.39)

¹⁴⁵Die Thematisierung der unterschiedlichen Situationen von Frauen, der Familienstrukturen und der Frauen- und Familienpolitiken in Europa ist über das Schlüsselproblem „Verhältnis der Geschlechter“ vorgesehen. (ebd., S.40)

3.6.1.4 Sachsen

3.6.1.4.1 Geschichte

In beiden Lehrplangenerationen¹⁴⁶ ist die Behandlung der Europäischen Union verankert. Die zu behandelnden Themenfelder können Tabelle 3.18 entnommen werden.

Themenfelder	GK '92	LK '92	GK '96	LK '96	GK 2008	LK 2008
(west)europäischer Einigungsprozess	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sachsen in Europa	✓	-	✓	-	-	-
Euroregion-Pläne	✓	-	✓	-	-	-
Konzepte Europas	-	✓	-	✓	-	-
Sogwirkung der EU auf Ost- und Mitteleuropa	-	✓	-	✓	-	-
EU als Wirtschafts- und Machtfaktor	-	✓	-	✓	-	-
deutsch-französische Aussöhnung	-	-	-	-	-	✓
europäische Identitätsproblematik	-	-	-	-	-	✓
Entspannungspolitik: neue Ostpolitik, KSZE	-	-	-	-	-	✓

Tabelle 3.18: Thematische Schwerpunkte, Geschichte, Sachsen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in beiden Lehrplänen sowohl im Leistungs- als auch im Grundkurs der westeuropäische Integrationsprozess behandelt wird, wenn auch im Leistungskurs wesentlich ausführlicher als im Grundkurs. Die Herangehensweise hat sich im Laufe der Zeit allerdings etwas geändert: Während im Lehrplan von 1992 die Regelung der „Deutschen Frage“ im Vordergrund steht, deren Lösung als wesentlicher Bestandteil des europäischen Integrationsprozesses verstanden werden sollte, wird die Herangehensweise im

¹⁴⁶In Geschichte wurde der Lehrplan aus dem Jahr 1992 sowie dessen Präzisierungen aus dem Jahr 1996 und der Lehrplan aus den Jahren 2004/2007/2009 berücksichtigt. Die Vorgaben des Lehrplans 2004/2007/2009 sind für die Jahrgangsstufe 11 2008 in Kraft getreten.

Lehrplan von 2008 etwas weiter gefasst und die westeuropäische Integration als ein Beispiel einer sicherheits- und außenpolitischen Strategie zur gewaltfreien Regelung eines internationalen Konflikts behandelt. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Aspekt der Friedenssicherung durch Integration. Während im Leistungskursprogramm von 1992 auf die Entwicklung vom „Europa der Vaterländer“ zum „Europa der Regionen“, auf das gemeinsame europäische Haus, die Sogwirkung auf Mittel- und Osteuropa und die Grundprinzipien der europäischen politischen Integration verwiesen wird, betont der Lehrplan von 2008 stärker die besondere Rolle Deutschlands und Frankreichs. Interessanterweise wird im Lehrplan von 2008 der Identitätsbegriff aufgegriffen. Die Schüler sollen die „europäische[] Identitätsproblematik zwischen Konstrukt und Realität“¹⁴⁷ kennen. Leider werden die mitgelieferten Schlagworte „Versuche einer europäischen Identitätsstiftung“¹⁴⁸ und „Europa als sich entwickelnde Erinnerungsgemeinschaft“¹⁴⁹ nicht weiter ausgeführt.

Tabellen 3.19 und 3.20 fassen die zu vermittelnden Inhalte zur Europäischen Union zusammen.

Die Präzisierung des Lehrplans von 1992, die 1996 in Kraft getreten ist, bewirkte keine grundlegenden Veränderungen im Hinblick auf die Thematisierung der Europäischen Union.¹⁵⁰

¹⁴⁷SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geschichte, 2004/2007/2009, S.48.

¹⁴⁸Ebd., S.48.

¹⁴⁹Ebd., S.48.

¹⁵⁰: Das Leistungskursprogramm der Jahrgangsstufe 12 hat für das zweite Halbjahr als Ergänzung zum Inhalt „Die Wiedervereinigung Deutschlands in ihrer europa- und weltpolitischen Bedeutung“ (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Präzisierung des Lehrplans Gymnasium Geschichte Klassen 5 bis 12 vom 1. August 1992.“, 1996, S.32) die Behandlung der „Tradition des Europagedankens“ (ebd., S.32) (Paneuropagedanke, Europarat, EG) und der „Europapläne“ (ebd., S.32) hinzubekommen. Des Weiteren soll im Grundkurs unter dem Aspekt „Konzepte des Regionalismus“ (ebd., S.22) nun „Sachsen in Europa“ (ebd., S.22) verbindlich thematisiert werden.

Geschichte 1992	
GK 1992 (S.50, 52 und 57)	LK 1992 (S.67-69)
<ul style="list-style-type: none"> • (west-) europäischer Einigungsprozess nach 1945 unter dem Gesichtspunkt der Regelung der „Deutsche[n] Frage“ • Für den Zeitraum von 1949 bis 1989: Phasen der Entwicklung in der BRD und in der DDR: Wiedervereinigung Deutschlands als Teil der Einigung Europas zu einer gemeinsamen Wertegemeinschaft • Unterpunkte mit Empfehlungscharakter: „Europa-Bewegungen im 20. Jahrhundert: Europa ohne Grenzen, „Formen der Kooperation in Westeuropa nach 1945: Europarat, EGKS, EVG, EWG, EG“, „Perspektiven der wirtschaftlichen und politischen Einigung Europas (West und Ost)“ • Gegenüberstellung von westeuropäischer Integration und Perspektivlosigkeit des „[r]eal existierende[n] Sozialismus/Kommunismus“ in Mittel- und Osteuropa • „Der Freistaat Sachsen in Geschichte und Gegenwart“: Aspekt des Regionalismus unter „Sachsen in Europa“: „Konzepte[n] zur Förderung regionaler Strukturen in Europa“, „Beziehungen zu Nachbarregionen“, „Rolle von Wirtschaft und Kultur“, „Verkehrskonzepte“, Euro-Region-Pläne 	<ul style="list-style-type: none"> • „Neuformierung Europas nach 1945“: „Bogen von der Gleichgewichtspolitik in Europa nach dem Wiener Kongre[ss] bis zur Europa- und Weltpolitik nach 1945“ • Schwerpunkt auf Bewusstmachung der „Wertorientierung der europäischen Integrationsvorstellungen seit dem Ende des 1. Weltkrieges und ihre[r] institutionelle[n] Einbindung in die Politik europäischer Staaten“: NATO, EGKS, EWG, EG • „Etappen nach Europa (1919-1992)“ • Entwicklung „[v]om ‚Europa der Vaterländer‘ zu einem ‚Europa der Regionen‘“ • unverbindliche Ausarbeitungsvorschläge: „Vorstellungen von einem geeinten Europa als Partner der Weltmächte“, „Paneuropa-Bewegung“, „Strukturwandel in Bezug auf die militärischen, wirtschaftlichen und politischen Integrationspläne“, Rolle von „Föderalismus und Zentralismus im Rahmen des europäischen Einigungsprozesses“, „Handlungsspielräume, das ‚Gemeinsame europäische Haus‘“, „Sogwirkung der europäischen Integration auf Ostmittel- und Osteuropa“, Europas als „Wirtschafts- und Machtfaktor in der internationalen Politik“, Fallstudie zu den „Grundprinzipien der ‚EPZ‘ (Europäischen Politischen Zusammenarbeit)“

Tabelle 3.19: Inhalte zur EU in den Lehrplänen von 1992, Geschichte, Sachsen

Geschichte 2008	
GK 2008	LK 2008 (S.46-48)
<ul style="list-style-type: none"> • „Beurteilen von sicherheits- und außenpolitischen Strategien gewaltfreier Regelung internationaler Konflikte“: „Politik der Zusammenarbeit und Integration nach dem 2. Weltkrieg in Europa: Adenauers Politik der Westintegration“ (S.35) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Aussöhnungspolitik am Beispiel Frankreichs und Deutschlands“ • „Zusammenarbeit und Integration nach dem Zweiten Weltkrieg“: „Adenauers Politik der Westintegration“, „Schritte auf dem Weg zur europäischen Einigung“ • „Entspannungspolitik in Deutschland und Europa“: „Neue Ostpolitik“, „KSZE“ • „europäische[] Identitätsproblematik zwischen Konstrukt und Realität“: „Versuche einer europäischen Identitätsstiftung“, „Europa als sich entwickelnde Erinnerungsgemeinschaft“

Tabelle 3.20: Inhalte zur EU in den Lehrplänen von 2008, Geschichte, Sachsen

3.6.1.4.2 Geographie

Im Geographieunterricht spielt die Europäische Union keine besondere Rolle: Im Geographielehrplan von 1992 liegt der Fokus auf dem wirtschaftlichen Zugang zur EG, insbesondere auf der Rolle Deutschlands innerhalb dieses Zusammenschlusses. Sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs wird die EU unter „Deutschland in Europa“¹⁵¹ thematisiert. Die quantitative Analyse hat ergeben, dass die Inhalte mit Bezug zur EU nur einen geringen Anteil einnehmen.¹⁵² Die Bedeutung der historischen Entwicklung tritt lediglich im Leistungskurs hinzu.¹⁵³ Anders als im Lehrplan von 1992, wo man von der

¹⁵¹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geographie Klassen 5 bis 12“, 1992, S.48, S.53.

¹⁵²Im Grundkurs stehen diesem Bereich im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 dreißig Stunden zur Verfügung, wobei 18 Stunden auf „ausgewählte Probleme der Raumnutzung in Deutschland“ (ebd., S.48) entfallen und lediglich 12 Stunden, d.h. zwei Fünftel der Zeit, für „Deutschland im Wirtschaftsraum Europa“ (ebd., S.49) übrig bleiben. Im Leistungskurs werden von den 75 Stunden, die für den Themenbereich „Deutschland in Europa“ (ebd., S.53) zur Verfügung stehen, 20 Stunden, d.h. weniger als ein Drittel der Zeit, für das Thema „Europa – Kulturerdteil und Wirtschaftsraum“ (ebd., S.54) bereitgestellt. Die restlichen Stunden entfallen ebenfalls auf „ausgewählte Probleme der Raumnutzung in Deutschland“ (ebd., S.53).

¹⁵³Unter „Europa – Kulturerdteil und Wirtschaftsraum“ sollen „[g]emeinsame Kulturmerkmale“ und die „kulturelle Vielfalt“ behandelt werden. Um einen „Überblick über den Wirtschaftsraum Europa“ zu vermitteln, sollen folgende Aspekte behandelt werden: „Verteilung von Industrie und Landwirtschaft“, „räumliche und strukturelle Disparitäten“, die

„Notwendigkeit des Einigungsprozesses“ sprach¹⁵⁴, ist im Lehrplan von 2008 die Behandlung der Europäischen Union nicht verankert. Lediglich im Leistungskurs wird dem Thema Europäische Union eine fakultative Wahlpflichteinheit gewidmet. Die Tatsache, dass nur noch am Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen Geographie als Leistungskurs belegt werden kann¹⁵⁵ und die Wahlpflichtbereiche nicht behandelt werden müssen, da in jeder Jahrgangsstufe lediglich „Lernbereiche mit Wahlpflichtcharakter im Umfang von zwei Wochen bearbeitet werden [sollen]“¹⁵⁶, lässt es sehr unwahrscheinlich erscheinen, dass diese Inhalte im Rahmen des Geographieunterrichts behandelt werden.

3.6.1.4.3 Gemeinschaftskunde – Rechtserziehung – Wirtschaft

Die Analyse der Gemeinschaftskundelehrpläne resümierend ist festzuhalten, dass der Schwerpunkt bei der Behandlung der Europäischen Union auf den Bereichen der Sicherheits- und Wirtschaftspolitik liegt. Im Lehrplan von 2008 wird dies besonders deutlich, da in diesem Lehrplan ausschließlich diese beiden Felder behandelt werden und eine Verschiebung hin zu wirtschaftsrelevanten Themen stattgefunden hat: Bei der Thematisierung der Wirtschafts- und Währungsunion in der Jahrgangsstufe 12 soll sogar die Frage nach der EU-Erweiterung unter Betrachtung ökonomischer Vorteile und möglicher Nachteile behandelt werden.

Grafik 3.4 gibt einen Überblick über die zu vermittelnden Inhalte.

„historische Entwicklung ausgewählter Industriegebiete“ sowie der „gegenwärtige[] Strukturwandel“. (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geographie, 1992, S.54)

¹⁵⁴Im Lehrplan von 1992 wird explizit darauf verwiesen, dass das Fach Geographie dazu beiträgt, „[...] die Notwendigkeit des europäischen Einigungsprozesses und dessen Auswirkungen zu verstehen.“ (ebd., S.7) Die Schüler sollen erkennen, „da[ss] im Proze[ss] der Vereinigung Europas und des Näherkommens der europäischen Völker Deutschland auf Grund seiner geographischen Lage und seiner ökonomischen Stellung eine besondere Bedeutung und Verantwortung zukommt.“ (ebd., S.9)

¹⁵⁵STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT FREISTAAT SACHSEN: „Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium – Ausgabe 2011. Die Jahrgangsstufen 11 und 12.“, 2011, S.4.

¹⁵⁶SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geographie.“, 2004/2009, S.4.

Grundkurs Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft 2008

- „gemeinsame[] Sicherheits- und Außenpolitik der EU“ (S.12)
- „Rolle Deutschlands im Rahmen der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion im Spannungsfeld von nationalen und supranationalen Interessen“: „Binnenmarkt“ („Agrarpolitik, Handelspolitik, Wettbewerbspolitik“), „Geldpolitik der Europäischen Zentralbank“ („Instrumente der Geldpolitik“, „Stabilitätspakt“), „EU-Erweiterung“ mit ihren „ökonomische[n] Chancen und Risiken“, „unbeabsichtigte Folgen nationaler Entscheidungen“ (S.16)

Grafik 3.4: Thematische Schwerpunkte, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Sachsen, 2008

Seit Inkrafttreten des Lehrplans 2008 kann Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft nur noch als Grundkurs belegt werden¹⁵⁷.

Die Vermittlung der EU ist im Lehrplan von 1992 im Grundkurs nicht gesichert, da das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft in der Jahrgangsstufe 11 nicht verbindlich belegt werden muss, und EU bezogene Inhalte im Wesentlichen in diesem Schuljahr thematisiert werden. Grafik 3.5 fasst die in der Jahrgangsstufe 11 angesiedelten Inhalte zur EU zusammen.

¹⁵⁷STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT FREISTAAT SACHSEN: Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium, 2011.

**Grundkurs Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
1992**

- „Bundesrepublik Deutschland im Spannungsfeld der Internationalen Politik“
- vor dem Hintergrund des Nord-Süd-Gegensatzes: wachsende Verantwortung der BRD innerhalb des europäischen Einigungsprozesses
- „Europäische Gemeinschaft“ und ihre „Funktionsweise“
- „Europäischer Gerichtshof“ und die „Menschenrechtskonventionen“
- „wesentliche Bestimmungen der Verträge“: „Handlungsspielräume der Regierungen“
- „gemeinsame Währung“
- Fragen der „Integration von zukünftigen Mitgliedern“ und des Asylrechts unter Berücksichtigung der jeweils nationalen Interessen
- Binnen- und Agrarmarkt (S.20)

Grafik 3.5: Thematische Schwerpunkte, Grundkurs Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Jahrgangsstufe 11, Sachsen, 1992

Im Rahmen der Belegungspflicht wird lediglich der gemeinsame Binnenmarkt aus deutscher Perspektive im Rahmen der Wirtschafts- und Strukturpolitik der BRD aufgegriffen. Im Leistungskurs ist eine vertiefende Behandlung im Bereich des politischen Systems vorgesehen: Neben den Phasen des Integrationsprozesses sollen die europäischen Institutionen, ihre Funktionsweise, die Verträge und ihre Implikationen für die jeweiligen Regierungen behandelt werden.

Tabelle 3.21 liefert eine Übersicht über die thematischen Schwerpunkte im diachronen Vergleich zwischen den Lehrplänen von 1992 und 2008.

Themenfelder	GK '92	LK '92	GK 2008
Rolle der BRD innerhalb des Einigungsprozesses im Hinblick auf den Nord-Süd-Gegensatz	✓	-	-
Europäische Gemeinschaft und ihre Funktionsweise, Europäischer Gerichtshof, Menschenrechtskonventionen	✓	✓	-
Verträge und die Handlungsspielräume der Regierungen	✓	✓	-
gemeinsame Währung	✓	✓	-
Integration zukünftiger Mitglieder, Asylrecht	✓	✓	-
Binnenmarkt	✓	-	✓
Agrarmarkt	✓	-	✓
KSZE, Vereinte Nationen	✓	✓	-
Phasen des Integrationsprozesses	-	✓	-
Vertiefung oder Erweiterung	-	✓	✓
Wettbewerbspolitik	-	-	✓
Geldpolitik der EZB, Instrumente der Geldpolitik, Stabilitätspakt	-	-	✓

Tabelle 3.21: Thematische Schwerpunkte, Gemeinschaftskunde, Sachsen

3.6.1.4.4 Fazit

Im diachronen Vergleich der beiden Lehrplangenerationen ist ein Bedeutungsverlust EU-bezogener Inhalte festzustellen:

Gerade in den Fächern Geographie und Gemeinschaftskunde, wo die EU eher unter wirtschaftlichen Aspekten betrachtet wird, ist zu beobachten, dass die Behandlung der EU erstaunlicherweise an Bedeutung verloren hat: In Geographie ist die Thematisierung der EU nicht mehr im Lehrplan verankert. In Gemeinschaftskunde wurden Aspekte wie z.B. Institutionenkunde und die Behandlung der Verträge und der daraus resultierenden nationalen Handlungsspielräume aus dem Lehrplan herausgenommen.

In Geschichte, wo die Geschichte des westeuropäischen Integrationsprozesses behandelt werden soll, fand eine Verengung der Betrachtung auf die deutsch-französische Perspektive statt: Im neuen Lehrplan wird der Integrationsprozess als ein Beispiel der Friedenssicherung durch Integration behandelt, während im

alten Lehrplan die Regelung der deutschen Frage im Vordergrund stand. Der neue Lehrplan betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der deutsch-französischen Beziehungen, während im alten Lehrplan die Behandlung unterschiedlicher Konzepte, wie das des Europas der Vaterländer, das der Regionen und das gemeinsame europäische Haus im Vordergrund stehen. Die im alten Lehrplan vorgenommene Betrachtung von Mittel- und Osteuropa und die der Grundprinzipien der europäischen politischen Integration wurden im neuen Lehrplan weggelassen. Ein Aspekt, der im neuen Lehrplan neu aufgegriffen wird, stellt die Beschäftigung mit der Problematik der Identitätskonstruktion im europäischen Kontext dar, auch wenn die angeführten Schlagworte „Versuche einer europäischen Identitätsstiftung“¹⁵⁸ und „Europa als sich entwickelnde Erinnerungsgemeinschaft“¹⁵⁹ nicht weiter ausgeführt sind.

3.6.1.5 Zusammenfassung der deutschen Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

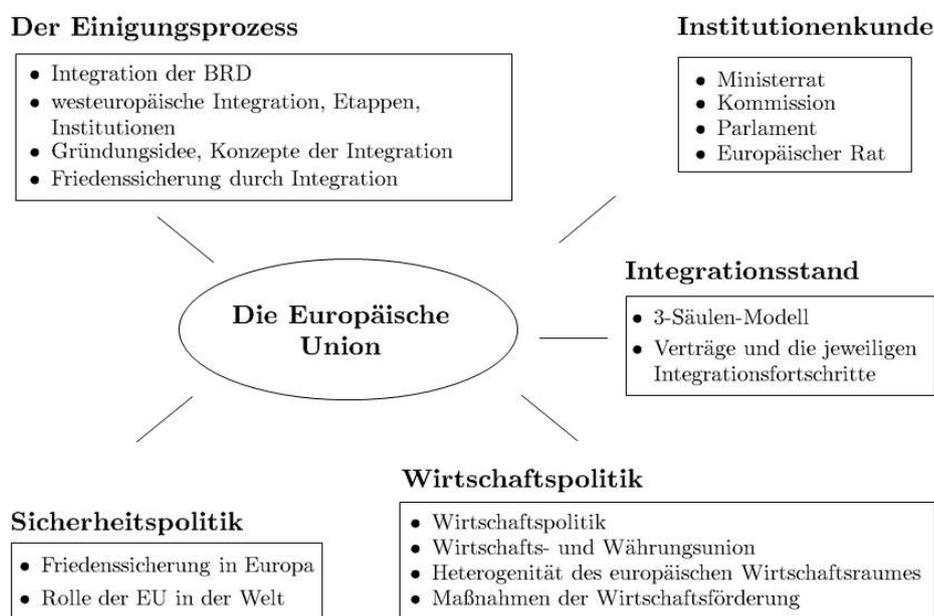
Im Rahmen der Lehrplananalyse der deutschen Lehrpläne konnten die fünf großen Bereiche Wirtschaft, der historische Verlauf des Einigungsprozesses, die Behandlung der europäischen Institutionen und ihrer Funktionsweise, der Bereich Integrationsstand sowie das Themenfeld Sicherheitspolitik als Rahmen identifiziert werden, innerhalb welcher die Behandlung der EU in (fast) allen Bundesländern vorgesehen ist. Die Reihenfolge der Nennung entspricht hierbei dem Bedeutungsgrad: So bilden, wie eingangs vermutet, tatsächlich die finanziellen und institutionellen Aspekte der Europäischen Union einen deutlichen Schwerpunkt bei der Thematisierung. Ob allen Jugendlichen die Bedeutung der EU für den Frieden in Europa bewusst werden kann, muss bezweifelt werden, da der Aspekt Frieden und Sicherheit nicht in allen Lehrplänen verankert ist

¹⁵⁸SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geschichte, 2004/2007/2009, S.48.

¹⁵⁹Ebd., S.48.

und eine Quantifizierung der Anteile nicht immer möglich war.

Grafik 3.6 liefert einen Überblick über die genannten großen Bereiche, die die meisten Lehrpläne abdecken, ohne Berücksichtigung der „Abwahlmöglichkeiten“, die beispielsweise dadurch gegeben sind, dass nicht alle gemeinschaftskundlichen Fächer belegt werden müssen.



Grafik 3.6: Thematische Schwerpunkte in fast allen Lehrplänen der ausgewählten Bundesländer

Der Bereich der europäischen Wirtschaftspolitik bzw. der europäischen Zusammenarbeit auf wirtschaftlicher Ebene taucht in allen Lehrplänen auf, meistens in den Fächern Geographie oder Politik: Neben der Betrachtung der historischen Entwicklung von der Entstehung der EWG und ihrer Entwicklung zur Wirtschafts- und Währungsunion soll die Heterogenität dieses Wirtschaftsraumes verdeutlicht werden. Der niedersächsische Lehrplan Geographie spricht von „Aktiv- und Passivräumen“ in Europa.¹⁶⁰ Der Schwerpunkt soll auf der

¹⁶⁰KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Erdkunde, 1994, S.34.

Vermittlung der wirtschaftlichen Dimension des europäischen Zusammenschlusses und den räumlichen Veränderungen, die dadurch bedingt werden, liegen. Der rheinland-pfälzische Lehrplan schlägt zur Verdeutlichung der positiven Wirkungsweise der EU-Politik die Behandlung eines strukturschwachen Raumes und seine Transformation auf Grund strukturverbessernder Maßnahmen vor.¹⁶¹ Im saarländischen Erdkundelehrplan findet man ebenfalls den Hinweis, konkrete Maßnahmen der Wirtschaftsförderung wie Direktinvestitionen oder Strukturfonds zu behandeln.¹⁶² Im niedersächsischen Lehrplan wird darauf verwiesen, den sozio-ökonomischen Strukturwandel im Hinblick auf die veränderten Rahmenbedingungen für das Zusammenleben von unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen zu thematisieren. Der alte niedersächsische Gemeinschaftskundelehrplan sowie der neue saarländische Erdkundelehrplan verweisen als einzige auf die Diskrepanz zwischen Ökonomie und Ökologie bei der Einrichtung des europäischen Binnenmarktes.¹⁶³ Im rheinland-pfälzischen Lehrplan wird die Frage nach der Erweiterung der EU sogar gekoppelt an Überlegungen der daraus resultierenden ökonomischen Konsequenzen.¹⁶⁴

Ein weiterer Schwerpunkt wird in den Lehrplänen der meisten Bundesländer auf die Behandlung der historischen Dimension des europäischen Einigungsprozesses gesetzt: In diesem Zusammenhang wird die westeuropäische Integration betrachtet, gerade in den älteren Lehrplänen unter der Prämisse der Integration der BRD in das westeuropäische Bündnis, ohne Berücksichtigung der Entwicklung in Osteuropa. Auch für die Zeit nach dem Zerfall der Sowjetunion und der Öffnung nach Osteuropa bleibt dieser Teil Europas wenig beleuchtet.

¹⁶¹MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: Lehrplan Gemeinschaftskunde, 1998, S.52.

¹⁶²MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Erdkunde, 2008, S.21.

¹⁶³KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Gemeinschaftskunde, 1994, S.39; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Erdkunde, 2008, S.9.

¹⁶⁴MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: Lehrplan Gemeinschaftskunde, 1998, S.52.

Die Behandlung ideologischer, sozialer und politischer Gründe wird im neuen saarländischen Erdkunde-Lehrplan gefordert.¹⁶⁵ In anderen Lehrplänen findet man häufig das Schlagwort „Gründungs idee“. Als ideologische Grundlage wird als Ziel die Friedenssicherung durch Integration angeführt. Die unterschiedlichen Konzepte der westeuropäischen Integration, vom Europa der Vaterländer über das Konzept eines europäischen Bundesstaats bis hin zum europäischen Staatenbund sollen in den meisten Lehrplänen thematisiert werden. Als Etappen des Integrationsprozesses werden die Montanunion, die Römischen Verträge, die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, die Europäische Gemeinschaft, die Europäische Union, der gemeinsame Binnenmarkt sowie die Wirtschafts- und Währungsunion angeführt. In den meisten Lehrplänen werden die wichtigsten Etappen angeführt, die auch in Veröffentlichungen zur Geschichte der Europäischen Union als entscheidende Ereignisse präsentiert werden.¹⁶⁶ In der neuen Lehrplangeneration findet man die Tendenz zur Verengung der Darstellung des Einigungsprozesses auf eine deutsch-französische Perspektive. So legt z.B. der neue saarländische Geschichtslehrplan einen sehr deutlichen Schwerpunkt auf die Behandlung der deutsch-französischen Beziehungen¹⁶⁷: Die Behandlung der Erklärung Schumans zur Gründung der EGKS ist im Lehrplan verankert. Des Weiteren sollen das Saarstatut sowie die Rolle von Politikern wie Schuman, de Gaulle und Adenauer behandelt werden. Die Rolle des Saarlandes im Hinblick auf den Aussöhnungsprozess soll ebenfalls thematisiert werden. Der saarländische Geschichtslehrplan ist der einzige, der die Behandlung von symbolischen Orten und Gesten vorschlägt. Es handelt sich hierbei allerdings mit Reims 1962, Verdun 1984 und Versailles 2003 im Wesentlichen um deutsch-französische

¹⁶⁵MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Erdkunde, 2008, S.22.

¹⁶⁶Vgl. hierzu z.B. GASTEYGER: *Europa zwischen Spaltung und Einigung*.

¹⁶⁷MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008, S.29.

Erinnerungsorte.¹⁶⁸ Diese eingeschränktere Perspektive findet man ebenfalls im neuen Geschichtslehrplan Sachsen.¹⁶⁹

In den meisten Bundesländern tritt im Rahmen des Politik- bzw. Sozialkundeunterrichts die Thematisierung der wichtigsten Verträge wie Maastricht, Amsterdam und jüngere Verträge sowie die Behandlung der aus ihnen hervorgegangenen Integrationsfortschritte hinzu. Des Weiteren soll am Modell der drei Säulen der jeweilige Integrationsstand in den unterschiedlichen Bereichen verdeutlicht werden. Insbesondere soll auf die Rolle der Mitgliedsstaaten in der EU nach Maastricht eingegangen werden und das offensichtliche Demokratiedefizit aufgegriffen werden.

Einen weiteren Schwerpunkt bei der Behandlung der EU stellt die Thematisierung der europäischen Institutionen und ihrer Funktionen in den Lehrplänen aller Bundesländer dar. Findet man zu diesem Aspekt weitere Ausführungen, werden als wichtigste Organe der EU der Ministerrat, die Kommission, das Parlament und der Europäische Rat angeführt.

Einen weiteren Aspekt in den Lehrplänen bilden der sicherheitspolitische Bereich und die Fragestellung nach den Möglichkeiten des europäischen Zusammenschlusses, einen Beitrag zur Friedenssicherung innerhalb Europas und auch weltweit zu leisten.

Ein deutliches Ergebnis der Lehrplananalyse ist die Tatsache, dass aus den Lehrplanangaben nicht hervorgeht, wie ein Bezug zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen geschaffen werden soll. Auf diesen Aspekt wurde bereits im Abschnitt zur Schülerorientierung eingegangen. Das Leben anderer europäischer Jugendlicher, ihre Erwartungen an die EU sowie ihre Einstellung zur EU spielen in den Ausführungen ebenfalls keine Rolle. Generell lässt sich ein Mangel

¹⁶⁸MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008, S.28.

¹⁶⁹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geschichte, 2004/2007/2009, S.35.

an Themen, die dem Bereich „Kulturraum EU“ zugeordnet werden könnten, feststellen: Interkulturelle Erfahrungen, die im Rahmen von universitären oder schulischen Austauschprogrammen gemacht wurden, sind in den Lehrplänen nicht vorgesehen. Ebenso wenig europäische Erinnerungsorte und Symbole sowie Werte, Rituale, Symbole und kollektive Identifikationsfiguren der Mitgliedsstaaten der EU. So werden auch nicht die Erwartungen verschiedener Nationen an die EU¹⁷⁰ behandelt. Die Kultur- und Bildungspolitik der EU spielt ebenfalls keine Rolle. Fragen der Identitätskonstruktion im europäischen Kontext bleiben meist unberücksichtigt: Der neue sächsische Lehrplan Geschichte ist der einzige Lehrplan, der die Problematik der Identitätskonstruktion im europäischen Kontext aufgreift. Allerdings werden die angeführten Schlagworte „Versuche einer europäischen Identitätsstiftung“¹⁷¹ und „Europa als sich entwickelnde Erinnerungsgemeinschaft“¹⁷² nicht weiter ausgeführt, so dass der Lehrplanleser darüber im Unklaren bleibt, welche Aspekte zu diesem Themenkomplex behandelt werden sollen.

Grafik 3.7 zeigt eine Auswahl der Themenbereiche, die in den analysierten Lehrplänen keine oder eine marginale Rolle spielen.

¹⁷⁰Lediglich im niedersächsischen Lehrplan Gemeinschaftskunde, der nicht mehr aktuell ist, wurden die Erwartungen mittel- und osteuropäischer Staaten an Westeuropa aufgegriffen.

¹⁷¹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geschichte, 2004/2007/2009, S.48.

¹⁷²Ebd., S.48.

- Interkulturelle Erfahrungen im Rahmen von Austauschprogrammen
- Entwicklungspolitik der EU
- Umweltpolitik der EU
- Medienpolitik und Medienlandschaften in der EU
- Medienberichterstattung über die EU in Deutschland und Frankreich sowie in anderen Ländern
- Werte, Rituale, Symbole sowie kollektive Identifikationsfiguren der Mitgliedsländer der EU
- Identitätskonstruktionen im europäischen Kontext
- Kultur- und Bildungspolitik der EU
- Erwartungen europäischer Jugendlicher an die EU
- Mittel- und Osteuropa
- Migrationspolitik der EU
- Umgang mit Asylsuchenden in den einzelnen Staaten der EU
- Informationen über die Lebensweise Jugendlicher in den Ländern der EU
- Schul- und Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten
- Vorbilder im europäischen Kontext, ihre persönlichen Gründe für ihr Engagement

Grafik 3.7: Eine Auswahl fehlender Bereiche in den Lehrplänen der ausgewählten deutschen Bundesländer

Die Behandlung mittel- und osteuropäischer Länder nimmt keinen großen Stellenwert ein. Es wurden zwar im alten sächsischen Lehrplan Geschichte Mittel- und Osteuropa im Zusammenhang mit der Entstehung der Europäischen Union erwähnt¹⁷³, in den neuen Lehrplänen fällt dies zum Teil einfach weg. Im saarlän-

¹⁷³SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geschichte Klassen 5 bis 12.“, 1992, S.57; S.69.

dischen und niedersächsischen Erdkunde-Lehrplan rückt Mittel- bzw. Osteuropa in den Blickwinkel, wenn es darum geht, die raumstrukturellen Auswirkungen des Einigungsprozesses, d.h. so genannte Transformationsprozesse, wie sie im Zuge der Osterweiterung zu beobachten sind, aufzuzeigen.¹⁷⁴

Da in einigen Bundesländern während des Untersuchungszeitraumes neue Lehrpläne herausgegeben wurden, konnte für diese Bundesländer ein diachroner Vergleich im Hinblick auf die Behandlung der EU angestellt werden. Es konnte festgestellt werden, dass in der neuen Lehrplangeneration EU-bezogenen Inhalten tendenziell weniger eigenständige Kapitel gewidmet werden und sie globaleren Fragestellungen untergeordnet werden als in den Lehrplänen der 1990er Jahre. Des Weiteren wurde in einigen jüngeren Lehrplänen die Thematisierung der Europäischen Union gekürzt bzw. weggelassen. So z.B. im saarländischen Geschichtslehrplan, im sächsischen Geographielehrplan sowie im sächsischen Gemeinschaftskundelehrplan.¹⁷⁵ Diese Tendenz setzt sich auch in den jüngsten Lehrplanänderungen, die außerhalb des Untersuchungszeitraumes liegen, da sie nach 2009 erschienen sind, fort: So wurde in Rheinland-Pfalz im Rahmen einer Lehrplanergänzung 2011 im Grundkurs Gemeinschaftskunde das Thema „Handlungsfeld Europa“ gänzlich dem Fach Geschichte zugewiesen.¹⁷⁶ Nach Aussagen einiger Geschichtslehrer, die an der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung teilgenommen haben, verbleibt auf Grund der Stofffülle für das Thema viel zu wenig Zeit, um es angemessen behandeln zu können.

Im Saarland wurde im Schuljahr 2010/11 im Rahmen einer „Anpassung an die

¹⁷⁴KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: Rahmenrichtlinien Erdkunde, 1994, S.35; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: Lehrplan Erdkunde 11, 1998, S.21; MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Erdkunde, 2008, S.21.

¹⁷⁵MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geographie, 2004/2009; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft.“, 2004/2007/2009.

¹⁷⁶MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ: „Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld.“, 2011, S.44.

Studentafel“¹⁷⁷ der Politiklehrplan unter „Entscheidungsprozesse in der EU“ um den Aspekt „Das Saarland in der EU“ gekürzt.¹⁷⁸ In Sachsen kam es zu keinen wesentlichen inhaltlichen Veränderungen durch die neuen Lehrpläne.¹⁷⁹ Für die niedersächsischen Lehrpläne ergeben sich auch keine signifikanten Unterschiede¹⁸⁰: Das Modul „Deutschland in Europa“¹⁸¹ ist zwar verbindlich im Fach Erdkunde zu behandeln¹⁸²; allerdings muss das Fach Erdkunde in der Oberstufe nicht belegt werden.¹⁸³

3.6.2 Inhalte in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – Frankreich

3.6.2.1 *Histoire-géographie*

In beiden Lehrplangenerationen wird die Europäische Union im Geographieunterricht der Klassenstufe *Première* und im Geschichts- und Geographieunterricht der *Terminale* behandelt. Im diachronen Vergleich der Lehrplangenerationen der 1990er Jahre und der nach 2000 kann die Zunahme der Bedeutung der Europäischen Union in den *Séries ES* und *L* festgestellt werden. In der *Série S* hat die EU stark an Bedeutung verloren. Da bereits im Abschnitt zu den Rahmenbedingungen in Frankreich auf diesen Aspekt eingegangen wurde, beziehen sich die im Folgenden gemachten Aussagen zu den Lehrplänen, die nach 2000

¹⁷⁷MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR. SAARLAND: „Anpassung an die Studentafel des Schuljahres 2010/11. Sozialkunde/Politik“, 2010, S.2.

¹⁷⁸Ebd., S.2.

¹⁷⁹SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Geschichte.“, 2004/2007/2009/2011, S.47; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft.“, 2004/2007/2009/2011/2013, S.16; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Geographie.“, 2004/2009/2011, S.43

¹⁸⁰Im Fach Politik-Wirtschaft ist weiterhin der Lehrplan aus dem Jahr 2007 gültig. Für die Fächer Geschichte und Geographie sind neue Lehrpläne aus den Jahren 2010 und 2011 gültig: NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum Erdkunde.“, 2010; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum Geschichte.“, 2011

¹⁸¹NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Kerncurriculum Erdkunde, 2010, S.18.

¹⁸²Ebd., S.12.

¹⁸³NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler“, 2013, S.6.

erschienen sind, ausschließlich auf die *Séries ES* und *L*. Der größere Stellenwert in der Lehrplangeneration nach 2000 zeigt sich auch in der Wahl der Überschriften: Im Lehrplan Geographie der *Première* für die *Séries L* und *ES* findet man im neuen Lehrplan als Überschrift „L’Europe, la France“¹⁸⁴ statt wie im alten Lehrplan „La France en Europe et dans le monde“¹⁸⁵. Im Lehrplan Geschichte der Klassenstufe *Terminale* lässt sich ähnlich wie im Lehrplan Geographie der *Première* eine Schwerpunktsverlagerung feststellen: Wurde im alten Lehrplan Europa bzw. der EU kein eigenständiges Kapitel gewidmet, findet man im neuen Lehrplan Europa bzw. EU bezogene Themen in einem eigenen Kapitel „L’Europe de 1945 à nos jours“¹⁸⁶ als Bezugsrahmen.

Inhaltlich werden in der jüngeren Lehplangeneration deutlich mehr Aspekte behandelt als in den Lehrplänen der 1990er Jahre.

Tabelle 3.22 zeigt die Verteilung EU-bezogener Inhalte im französischen Oberstufenlehrplan aus dem Jahr 1995.

¹⁸⁴MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.100.

¹⁸⁵LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.42.

¹⁸⁶MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.99.

Géographie Première	Histoire Terminale	Géographie Terminale
<ul style="list-style-type: none"> • Definition Europas • Zugehörigkeit Frankreichs zu den verschiedenen Teilen Europas • Behandlung zweier EU-Staaten: ihre Besonderheiten in der EU, gemeinsame Entscheidungen im Rahmen der EU trotz unterschiedlicher Traditionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entstehungsgeschichte der EU • Modell des liberalen Europas 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschland als bedeutendes Mitgliedsland in der EU

Tabelle 3.22: Thematische Schwerpunkte, Histoire-Géographie, 1995

Obwohl der Kommentar im Lehrplan begleitenden Dossier „[...] le programme s’ouvre sur une définition de l’Europe: l’approche de la France est donc renouvelée en fonction des réalités et des problématiques d’aujourd’hui“¹⁸⁷ darauf hindeutet, dass die Lehrplanschreiber der zunehmenden Bedeutung der EU in der Post-Maastricht-Ära Rechnung tragen wollen, wird der EU im Geographielehrplan der Klassenstufe *Première* kein eigenständiges Kapitel gewidmet. Sie dient lediglich als Bezugsebene zur Betrachtung Frankreichs.¹⁸⁸ Der Blickwinkel soll von der lokalen Ebene hin zu globalisierten Zusammenhängen erweitert werden:

En évoluant de l’échelle locale aux échelles régionale, nationale, européenne et mondiale, on mettra en lumière des distributions et

¹⁸⁷LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie au lycée, 1995, S.30.

¹⁸⁸Dies wird bereits in der Überschrift des Schuljahres „La France en Europe et dans le monde“ sowie den drei Unterkapiteln „La France en perspective“, „Le territoire français et son organisation“ und „États et régions en France et en Europe“ deutlich. (LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.42/43)

des dynamiques spatiales.¹⁸⁹

Im Lehrplan begleitenden Zusatzdossier wird explizit auf die Bedeutung des europäischen Charakters Frankreichs hingewiesen, der neben der geographischen Lage auch über seine Geschichte und Kultur verankert wird:

Il s'agit de comprendre comment la France est européenne par ses milieux, son histoire, ses cultures, et quelle est sa place dans un monde complexe et mouvant.¹⁹⁰

Da in keinem Abschnitt ausschließlich die EU behandelt wird, liefert die quantitative Analyse keinen Aufschluss darüber, wie intensiv die Bereiche, in denen Bezug zur EU genommen wird, behandelt werden sollen.¹⁹¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Geschichtsunterricht der Klassenstufe *Terminale* im Lehrplan von 1995 im Hinblick auf die Europäische Union im Wesentlichen die großen Entwicklungslinien nach 1945 in der „Europe libérale“¹⁹² und in diesem Zusammenhang die Entstehungsgeschichte der Europäischen Union behandelt werden sollen. Auf Grund der mangelnden Konkretisierungen bleibt unklar, welche Aspekte thematisiert werden sollen. Auch wenn dem zweiten Kapitel „Le monde de 1945 à nos jours“¹⁹³ mit 57 Prozent die meiste Unterrichtszeit eingeräumt wird, bleibt es schwierig zu sagen, wie viel davon auf die Behandlung des liberalen Europas und insbesondere des europäischen Einigungsprozesses entfallen soll, da das Kapitel in vier

¹⁸⁹LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.42.

¹⁹⁰LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie au lycée, 1995, S.30.

¹⁹¹Anteilig entfallen auf den ersten Bereich „La France en perspective“ 22 Prozent der Unterrichtszeit, auf den zweiten „Le territoire français et son organisation“ 33 Prozent und auf den dritten „Etats et régions en France et en Europe“ 45 Prozent der Unterrichtszeit. (LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.42/43)

¹⁹²Ebd., S.45.

¹⁹³Ebd., S.45.

Unterkapitel unterteilt ist.¹⁹⁴ Im Rahmen des Unterpunktes zu den „grands modèles idéologiques du monde“ soll das sowjetische, das chinesische, das amerikanische und das Modell des liberalen Europas behandelt werden. Es geht jeweils darum, die wesentlichen Merkmale der Modelle, die Entwicklung ihres Einflusses sowie die Grenzen ihres Ausstrahlungsgebiets seit 1945 aufzuzeigen.¹⁹⁵ Da im Kapitel „Schwachstellen im Lehrplan“ bereits auf die nicht wertfreie Formulierung „grands modèles idéologiques du monde“ und „Europe libérale“¹⁹⁶ eingegangen wurde, soll an dieser Stelle darauf verzichtet werden.

Im Geographieunterricht der *Terminale* geht es nicht explizit um die EU. Allerdings wird die Thematisierung Deutschlands als bedeutendes Mitgliedsland der EU stellvertretend für die Behandlung europäischer Inhalte angesehen: In der Einleitung zum Geographielehrplan heißt es im Bezug auf die Behandlung Deutschlands: „Ainsi l’Europe, en géographie comme en histoire, est présente dans les programmes de terminale.“¹⁹⁷

Grafik 3.8, die die EU-bezogenen Inhalte für den ab 2002 gültigen Geschichts- und Geographielehrplan der französischen Oberstufe darlegt, verdeutlicht bereits, dass Inhalte zur EU insbesondere im Geographieunterricht der Klassenstufe *Première* zugenommen haben und ihm bei der Vermittlung der EU eine besondere Rolle zukommt. Die quantitative Analyse bestätigt diese neue Schwerpunktsetzung: Fast zwei Drittel der zu vermittelnden Inhalte weisen

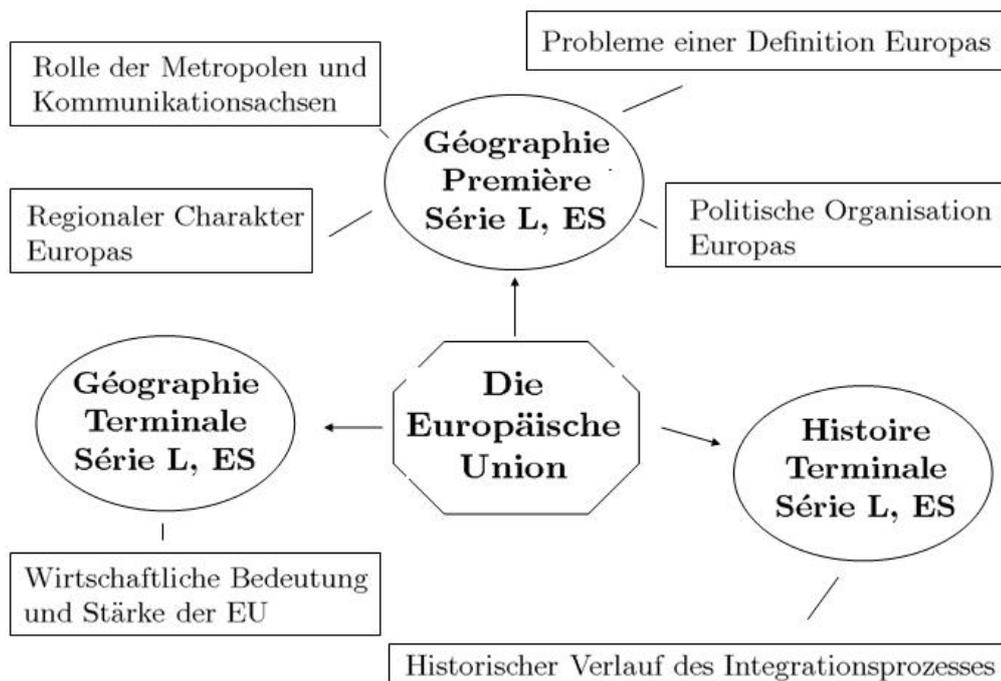
¹⁹⁴Das zweite Kapitel „Le monde de 1945 à nos jours“ ist in die vier Unterpunkte „Les transformations économiques et sociales du monde depuis 1945“, „Les grands modèles idéologiques du monde (institutions, société, culture) et leur évaluation: le modèle soviétique, le modèle chinois, le modèle américain, le modèle européen libéral“, „Les affrontements des grandes puissances et la dissolution des blocs“ und „L’émancipation des peuples dépendants et l’émergence du Tiers Monde“ gegliedert. (LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.45)

¹⁹⁵Ebd., S.45.

¹⁹⁶Ebd., S.45.

¹⁹⁷(ebd., S.46); Die Behandlung soll um die Frage der Macht zentriert sein und auf das Verhältnis zwischen Bevölkerung und Gebiet, zwischen der Verteilung der Aktivitäten und der Organisation des Gebiets sowie auf die regionale und globale Macht des jeweiligen Staates eingehen. (ebd., S.47)

Bezüge zur EU auf.¹⁹⁸



Grafik 3.8: Thematische Schwerpunkte, *Histoire-géographie, Série L-ES*, 2002

Anders als im alten Lehrplan, wo die Zuordnung Frankreichs zu den unterschiedlichen Teilen Europas im Einleitungsteil im Vordergrund stand, wird im Geographielehrplan der Klassenstufe *Première* von 2002 als Einstieg in „Qu’est-ce que l’Europe?“¹⁹⁹ nach der Basis einer europäischen Identität gefragt und die Diversität seiner ungleichen Bevölkerung sowie die Schwierigkeit der Benennung seiner Grenzen angesprochen. Es geht den Lehrplanschreibern darum, die Schüler für die Uneindeutigkeit und die geopolitische Bedeutung dieses Begriffs zu sensibilisieren. Der Zugang zu Europa²⁰⁰ soll auf drei Wegen

¹⁹⁸Von den vier Kapiteln „L’Europe des Etats“, „Réseaux et flux en Europe et en France“, „La France et son territoire – Métropole et DOM-TOM“ sowie „Les régions en France et en Europe“ ist lediglich das dritte Kapitel, das ca. 34 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch nimmt, ohne Bezug zur EU. (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.100/101)

¹⁹⁹Ebd., S.100.

²⁰⁰Auch wenn begrifflich meistens von „Europa“ gesprochen wird, erfolgt stets auch ein

geschaffen werden:

L'accent est d'abord mis sur son organisation politique, marquée par l'existence d'un grand nombre d'Etats, cependant de plus en plus insérés dans une organisation commune, l'Union européenne. Le rôle des métropoles et des axes de communication, qui dessinent une carte de l'Europe différente et complémentaire de celle des Etats, est étudié. Enfin, le fait régional fait l'objet d'une attention particulière.²⁰¹

Diese drei Aspekte, die politische Organisation, die Rolle der Metropolen und Kommunikationsachsen sowie der regionale Aspekt strukturieren den Lehrplan im Hinblick auf die auf Europa bezogenen Themen.

Tabelle 3.23 fasst die EU-bezogenen Inhalte im Rahmen des Geographieunterrichts der Klassenstufe *Première* zusammen.

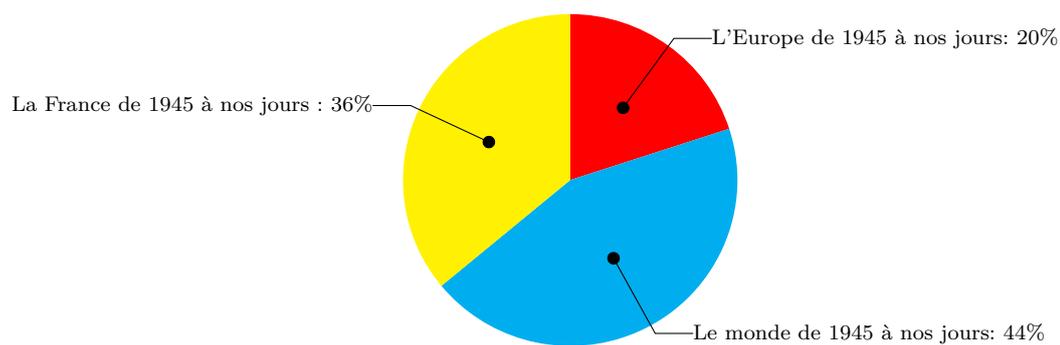
Bezug zur EU.

²⁰¹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.100.

Thema	Inhalte
Definition Europas	<ul style="list-style-type: none"> • Basis einer europäischen Identität • Diversität der Bevölkerung • unklare Grenzen
Regionaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche politische Organisationsformen • räumliche Disparitäten • regionale Organisation Europas • Unterschiede in der Integrationsbereitschaft einzelner Regionen; Reaktion von Seiten der EU
Metropolen und Kommunikationsachsen	<ul style="list-style-type: none"> • Verstädterung des europäischen Gebiets • strukturierende Funktion der Kommunikationsachsen • Migrationsbewegungen aus ökonomischen und politischen Gründen
Institutionenkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Funktionsweise der Institutionen • Problem der Finalität der EU, ihrer Grenzen und Identität • Vertiefung in Anbetracht der Erweiterungen • Konzepte einer europäischen Integrationspolitik: Europa der Nationen, föderales Europa, Freihandelszone
Länder der EU	<ul style="list-style-type: none"> • zwei Staaten der EU: Besonderheit innerhalb der EU, Verankerung der EU im politischen, kulturellen und ökonomischen Leben • zwei Länder im Hinblick auf die Organisationsstruktur: zentral vs. dezentral gesteuert • Frankreich und Deutschland als Motor des Einigungsprozesses
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • das wirtschaftlich starke <i>Europe rhénane</i> • wirtschaftliche starke und schwache Gebiete (<i>pôles dynamiques, zones de faiblesse</i>)

Tabelle 3.23: Detailliertere Beschreibung der Inhalte zur Europäischen Union, *Géographie Première, Série L-ES*, 2002

Im Lehrplan Geschichte in der Klassenstufe *Terminale*, der „Le monde, l’Europe, la France de 1945 à nos jours“²⁰² gewidmet ist, wird die historische Dimension des europäischen Integrationsprozesses im Rahmen des zweiten Themas „L’Europe de 1945 à nos jours“²⁰³ behandelt. Die quantitative Analyse ergibt allerdings, wie Grafik 3.9 zu entnehmen, dass diesem Bereich lediglich ein Fünftel der Unterrichtszeit eingeräumt wird.



Grafik 3.9: Thematische Schwerpunkte, Histoire, Terminale, 2002

Die Einheit ist in die drei Themenbereiche „L’Europe de l’Ouest en construction jusqu’à la fin des années 1980“²⁰⁴, „Le temps des démocraties populaires (1948-1989)“²⁰⁵ und „Les enjeux européens depuis 1989“²⁰⁶ untergliedert, die gleich stark gewichtet sind. Tabelle 3.24 fasst die Inhalte zur EU im Rahmen des Geschichtsunterrichts der Klassenstufe *Terminale* zusammen.

²⁰²MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.99.

²⁰³Ebd., S.99.

²⁰⁴Ebd., S.99.

²⁰⁵Ebd., S.99.

²⁰⁶Ebd., S.99.

Thema	Inhalte
L'Europe de l'Ouest en construction jusqu'à la fin des années 1980	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Motivationsgründe des europäischen Einigungsprozesses: Ablehnung der „guerres civiles“ (S.99), sowjetische Bedrohung, Stärke der Gemeinschaft zum Nutzen der nationalen Politiken • Umsetzung des europäischen Einigungsprozesses in der Integrationspolitik
Le temps des démocraties populaires (1948-1989)	<ul style="list-style-type: none"> • stalinistische Ordnung, Abhängigkeit der einzelnen Länder von der UDSSR • Revolten der 1950er Jahre und unterschiedliche reformistische Strategien in den einzelnen Ländern • Bedeutung der Zivilgesellschaften für das Verschwinden der Volksdemokratien
Les enjeux européens depuis 1989	<ul style="list-style-type: none"> • Osterweiterung und Vertiefung der EU: „L'implosion de la zone d'influence soviétique ouvre la voie à l'élargissement de l'Union européenne à l'est, posant avec acuité la question de l'approfondissement.“(S.99) • Verhältnis zwischen Nationalstaat und Union: steigende Abgabe von Souveränität der einzelnen Staaten an die Union • Konflikte in Balkanregion: Probleme bei Umsetzung einer gemeinsamen Außenpolitik: Europa mitnichten gefeit vor kriegesischen Auseinandersetzungen

Tabelle 3.24: Inhalte mit Bezug zur EU, *Histoire, Terminale*, 2002

Neben der Tatsache, dass der neue Lehrplan klarer strukturiert ist, kann erfreulicherweise festgestellt werden, dass die Behandlung osteuropäischer Länder im Themenblock „Le temps des démocraties populaires (1948-1989)“²⁰⁷ als fester

²⁰⁷MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.99.

Bestandteil integriert ist. Im Geographielehrplan der Klassenstufe *Terminale* der *Séries ES* und *L* wird die EU als „aire de puissance“²⁰⁸ im Hinblick auf ihre wirtschaftliche und geschäftspolitische Stärke thematisiert.

Es bleibt unklar, wieviel der Unterrichtszeit auf die Behandlung der EU entfällt.²⁰⁹ Im Bezug auf die Thematisierung der EU sollen neben den wirtschaftlich starken „pôles dynamiques“²¹⁰ auch die „zones de faiblesse“²¹¹ behandelt werden. Unter „l’Europe rhénane“²¹² treten mit Belgien, Luxemburg und den Niederlanden, die neben der Schweiz, Deutschland und Frankreich zum ökonomischen Herzen Europas gezählt werden, Länder in den Fokus, die in den meisten Darstellungen zur EU wenig Berücksichtigung finden. Als Charakteristika werden ihre dichte Besiedlung, die Bedeutung der Städte und der Industrie sowie ihre Öffnung zum Meer hin erwähnt: „Il dispose d’une puissante fenêtre maritime qui le met en relation avec le monde.“²¹³

Tabelle 3.25 fasst die wesentlichen inhaltlichen Aspekte, die im Rahmen des *Histoire-géographie*-Unterrichts im Lehrplan von 2002 verankert sind, zusammen.

²⁰⁸MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.102.

²⁰⁹Auch wenn die quantitative Analyse ergibt, dass dem zweiten Kapitel, das den „trois grandes aires de puissance dans le monde“ gewidmet ist, mit 44 Prozent die meiste Unterrichtszeit eingeräumt wird, bleibt unklar, wie viel der Zeit für die Behandlung der EU verwendet werden soll. Der Lehrplan Geographie der Klassenstufe *Terminale* ist dem Thema „L’espace mondial“ gewidmet. Er ist in drei große Kapitel gegliedert: Auf den ersten Abschnitt „Un espace mondialisé“ entfallen ca. ein Fünftel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Im dritten Großkapitel „Des mondes en quête de développement“ sollen Entwicklungs- bzw. Schwellenländer behandelt werden. 36 Prozent der Unterrichtszeit stehen dieser Einheit zur Verfügung. Im zweiten Unterpunkt „Une interface Nord/Sud: l’espace méditerranéen“ steht die Mittelmeerregion im Fokus. (ebd., S.102)

²¹⁰Ebd., S.102.

²¹¹Ebd., S.102.

²¹²Ebd., S.102.

²¹³Ebd., S.102.

Thema	Inhalte
Metropolen und Kommunikationsachsen	<ul style="list-style-type: none"> • Verstärkung des europäischen Gebiets • strukturierende Funktion der Kommunikationsachsen • Migrationsbewegungen aus ökonomischen und politischen Gründen
Institutionenkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Funktionsweise der Institutionen • Problem der Finalität der EU, ihrer Grenzen und Identität • Vertiefung in Anbetracht der Erweiterungen • Konzepte einer europäischen Integrationspolitik: Europa der Nationen, föderales Europa, Freihandelszone
Der Einigungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> • westeuropäischer Einigungsprozess bis 1980 • Entwicklung in den kommunistischen mittel- und osteuropäischen Ländern (1948-1989) • Modell des liberalen Europas: Konvergenz der Nationalgeschichten bzgl. institutioneller Wahl, ökonomischer, sozialer und kultureller Veränderungen, Elemente der Diversität • Herausforderungen der EU seit 1989: Osterweiterung, Vertiefung, Abgabe von Souveränität, Schwächen im Bereich der Sicherheitspolitik
Länder der EU	<ul style="list-style-type: none"> • zwei Staaten der EU: Besonderheit innerhalb der EU, Verankerung der EU im politischen, kulturellen und ökonomischen Leben • zwei Länder im Hinblick auf die Organisationsstruktur: zentral vs. dezentral gesteuert • Frankreich und Deutschland als Motor des Einigungsprozesses
Regionaler Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche politische Organisationsformen • räumliche Disparitäten • regionale Organisation Europas • Unterschiede in der Integrationsbereitschaft einzelner Regionen; Reaktion von Seiten der EU
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • das wirtschaftlich starke <i>Europe rhénane</i> • wirtschaftliche starke und schwache Gebiete (<i>pôles dynamiques, zones de faiblesse</i>)
Definition Europas	<ul style="list-style-type: none"> • Basis einer europäischen Identität • Diversität der Bevölkerung • unklare Grenzen

Tabelle 3.25: Zusammenfassung der Inhalte zur Europäischen Union im Oberstufenunterricht des *lycée général, Histoire-géographie, Séries L* und *ES, Première* und *Terminale*, 2002

3.6.2.2 ECJS

Im Fach *Education civique, juridique et sociale* ist der Unterricht um den Begriff der *citoyenneté* organisiert. Neben der Herausbildung der mündlichen Argumentationsfähigkeit²¹⁴ wird u.a. die Bedeutung der aktiven politischen Teilhabe hervorgehoben: Vor Eintritt in die *Terminale* sollte sich jeder Schüler dieser Bedeutung bewusst geworden sein:

Ils ont pu comprendre comment les libertés publiques et privées peuvent être garanties dans l'État démocratique et en quoi elles requièrent la participation et la vigilance des citoyens, l'exercice de leurs droits civiques et leur participation au débat dans l'espace public.²¹⁵

Die Europäische Union wird in der Klassenstufe *Terminale*, in der als Jahresthema „la citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain“²¹⁶ vorgesehen ist, im Hinblick auf die Bedeutung einer europäischen Staatsbürgerschaft behandelt.

Auch wenn im Lehrplan Stundenangaben fehlen, lässt der Aufbau vermuten, dass der Europäischen Union unter „La citoyenneté et la construction de l'Union européenne“²¹⁷ ein Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit zukommt.

Inhalte, die im Rahmen des dritten Themas „La citoyenneté et la construction de l'Union européenne“ aufgegriffen werden, stellen eine Erweiterung der Betrachtung der EU dar, indem sie als zentralen Punkt im Rahmen des Integrationsprozesses die europäische Staatsbürgerschaft in den Vordergrund stellen und die Implikationen für die Konstruktion der EU, die sich aus der Beschäftigung mit dem Konzept einer europäischen Staatsbürgerschaft ergeben,

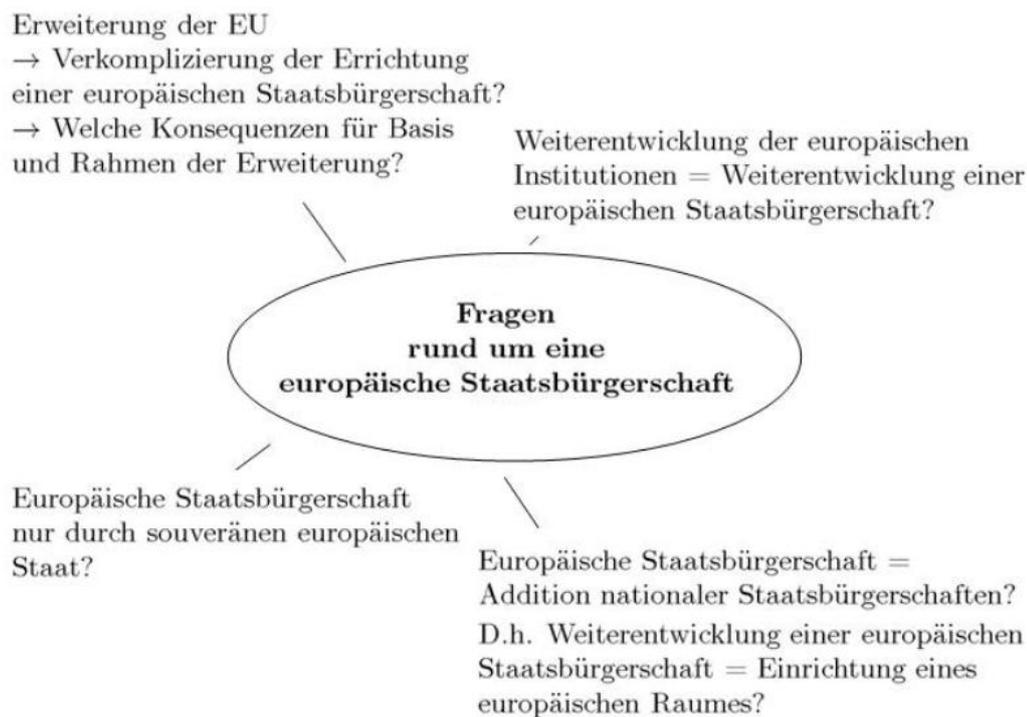
²¹⁴ „A travers le débat argumenté, la recherche d'une expression orale maîtrisée et raisonnée est un des objectifs de l'ECJS.“ (LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Programme de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale en classe terminale des séries générales. HS N°3 du 30 août.“, 2001)

²¹⁵Ebd.

²¹⁶Ebd.

²¹⁷Ebd.

thematisieren. Grafik 3.10 stellt die vier Fragestellungen²¹⁸ dar, die den Lehrplan im Hinblick auf die Behandlung einer europäischen Staatsbürgerschaft strukturieren.



Grafik 3.10: „La citoyenneté et la construction de l’Union européenne“, Thematische Schwerpunkte anhand der vier Fragestellungen, Éducation civique, juridique et sociale, Terminale, Séries générales, 2001

Die Thematisierung einer europäischen Staatsbürgerschaft soll durch einen problemorientierten Zugang erfolgen, indem stets die Baustellen der EU in diesem Zusammenhang behandelt werden sollen. So stehen die Bewusstmachung der Vorbehalte vieler EU-Bürger sowie die Veranschaulichung einiger Integrationshindernisse an konkreten Beispielen im Vordergrund.²¹⁹ Die drei Themen „Faut-il donner le droit de vote aux étrangers?“, „L’euro, accélérateur

²¹⁸Der Lehrplan ist zwar ausformuliert, allerdings werden die einzelnen Aspekte nicht sehr ausführlich behandelt.

²¹⁹Die Konkretisierungen lassen sich dem Zusatzdossier zu „La citoyenneté et la construction de l’Union européenne“ (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: La citoyenneté et la construction de l’Union européenne, 2011) entnehmen.

de l'intégration politique?“ und „L'Europe du droit du travail: l'exemple du travail de nuit des femmes“²²⁰ ermöglichen die Thematisierung verschiedener Aspekte einer europäischen Staatsbürgerschaft, die den Grafiken 3.11, 3.12 und 3.13 entnommen werden können.

Im Rahmen des ersten Themas „Faut-il donner le droit de vote aux étrangers?“ wird sich mit den Konsequenzen beschäftigt, die die Übertragung des Wahlrechtes für Ausländer ergeben würden.

- Frage, ob die Trennung zwischen „les nationaux“ mit Staatsbürgerrechten und „les étrangers“, die nicht darüber verfügen, aufgehoben werden sollte: Wahlrecht für Ausländer?
- historischer Abriss zur Entwicklung des Wahlrechts
- Problematik, dass eine europäische Staatsbürgerschaft auf der Basis der nationalen Staatsbürgerschaft zwei Klassen von Ausländern schafft: Solche, die keinerlei Partizipationsrechte haben, da sie nicht einem Land der EU angehören und solche, die auf Grund ihrer Zugehörigkeit zur EU an einigen Wahlen teilnehmen dürfen
- Frage, ob nicht allen auf dem jeweiligen nationalen Boden lebenden Menschen nach einer gewissen Zeit dieselben Rechte zustehen sollten:

Ne devrait-on pas accorder le droit de vote à tous les étrangers installés depuis un certain temps, au nom d'une 'citoyenneté de résidence' (certains proposent cinq ans)?“
(S.68)

- Frage, ob man zweimal seinen Bürgerrechten nachkommen kann und ob der Sinn der Politik und der Gemeinwille eine Abschwächung erfahren:

Peut-on exercer deux fois la souveraineté politique? Enfin, donner la citoyenneté sans conditions à tous ceux qui sont présents sur le sol national n'aboutirait-il pas à affaiblir le sens de la politique et la volonté commune?²²¹

Grafik 3.11: Inhalte im Rahmen des Themas „Faut-il donner le droit de vote aux étrangers?“, Education civique, juridique et sociale, 2001

²²⁰MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: La citoyenneté et la construction de l'Union européenne, 2011.

Im Rahmen der Fragestellung „L’euro, accélérateur de l’intégration politique?“ wird die Rolle der europäischen Währung im Hinblick auf seine Auswirkungen auf den Integrationsprozess beleuchtet.

- Was hält die europäischen Völker der EU davon ab bzw. ermutigt sie dazu, ihre nationale Währung durch den Euro zu ersetzen?
- historische und zeitgenössische Beispiele für eine Währung, die mehrere Nationen verwenden: Frage, ob das Verwenden einer gemeinsamen Währung Auswirkungen auf Formen der Integration bzw. der Herausbildung einer politischen Einheit haben kann
- Indirekte Antwort auf obige Frage, da eine gemeinsame Währung als „élément puissant d’identification“ (S.69) bezeichnet wird
- unterschiedliche Personen und Symbole auf Geldscheinen und Münzen: Hinweis, dass eine gemeinsame Währung die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gruppe ermöglicht
- Debatten um die Symbole, die auf den Münzen bzw. Scheinen des Euro zu finden sind
- Macht über eine Währung als Ausdruck von Souveränität: Verzicht darauf somit als „expression la plus évidente d’une perte de souveraineté“ (S.69)
- Rückschlüsse im Bezug auf die politische Integration auf Grund einer forcierten Währungsintegration: Reaktionen auf den Euro in Großbritannien und in Deutschland

Grafik 3.12: Inhalte im Rahmen des Themas „L’euro, accélérateur de l’intégration politique?“, Education civique, juridique et sociale, 2001

Im Thema „L’Europe du droit du travail: l’exemple du travail de nuit des femmes“ wird anhand des konkreten Beispiels der Nachtarbeit der Einfluss europäischer Gesetzgebung auf das französische Rechtssystem thematisiert.

- Wie und unter welchen Bedingungen geht das gemeinsame europäische Recht in nationales Recht der Mitgliedsstaaten über?
- Informationen über die Hintergründe des französischen Verbots der nächtlichen Arbeit von Frauen und die Debatte um die stattgefundenen Aufhebungen des Verbots
- *Code du travail* und seine verschiedenen Entwicklungsstadien; *Arrêt Stoeckel* aus dem Jahr 1991
- Modalitäten bei der Einbringung der europäischen Gesetzgebung in nationale Gesetzgebung: Konflikt zwischen institutioneller Autonomie der Staaten und den normativen Gegebenheiten
- Änderung des *Code du travail* im Sinne der Gleichberechtigung von Mann und Frau im Hinblick auf die Nachtarbeit
- Thematisierung der Erweiterung der EU als Gelegenheit, Diskussion über den sozialen Bereich der EU und über das soziale Dumping zu ermöglichen
- *Fiche ressource*: drei Themenbereiche: „La charte des droits fondamentaux de l’Union européenne“, „Espace public européen et nouvelles formes de citoyenneté“ sowie „La question de la légitimité démocratique des institutions européennes“
- „La charte des droits fondamentaux de l’Union européenne“: „Le but principal de la Charte est donc moins d’innover que de rendre lisibles les droits dont bénéficient déjà la plupart des Européens.“ (S.73); Aufbau der Charta; fehlende juristische Bedeutung
- „Espace public européen et nouvelles formes de citoyenneté“: verschiedene Konzepte der Staatsbürgerschaft: „la citoyenneté économique et sociale“ und „la citoyenneté politique post-nationale“: Frage, ob europäische Staatsbürgerschaft nicht Mindestmaß an europäischem Identitätsgefühl bedarf: „[...] un minimum de sentiment d’une identité européenne partagée par les peuples des nations européennes“ (S.76); im Gegensatz dazu Jürgen Habermas: öffentlicher europäischer Raum losgelöst von emotionaler, affektiver Ebene als „lieu de la loi“ (S.76)
- „La question de la légitimité démocratique des institutions européennes“: Auseinandersetzung damit, ob verschiedene europäische Nationen die Legitimität der demokratisch getroffenen Entscheidungen der europäischen Institutionen akzeptieren

Grafik 3.13: Inhalte im Rahmen des Themas „L’Europe du droit du travail: l’exemple du travail de nuit des femmes“, Education civique, juridique et sociale, 2001

3.6.2.3 *Sciences économiques et sociales*

Zusammenfassend für die Analyse im Fach *Sciences économiques et sociales* kann man anhand der quantitativen Auswertung festhalten, dass der EU keine besondere Rolle zu kommt. Da nur geringe Anteile mit Bezug zur EU in den analysierten Lehrplänen aus den Jahren von 1994 bis 2002 zu finden sind, sind die Ergebnisse der Einzelanalysen in Tabelle 3.26 zusammengefasst.

Jahr	2nde	1ère	Terminale
1994, 1996	-	-	Wettbewerbsfähigkeit, Freihandelszone, Zollunion, Protektionismus, Spezialisierung
1998, 1999	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • Wettbewerbsfähigkeit, Freihandelszone, Zollunion, Protektionismus, Spezialisierung • ökonomische Integration u. Wachstum am Bsp. der EU, Wirtschafts- und Währungsunion, Euro
2001, 2002	-	Euro, EU als weitere Verwal- tungsein- heit	<ul style="list-style-type: none"> • eigenes Kapitel: <i>L'UE et la dynamique de l'intégration régionale</i>: Wirtschafts- und Währungsunion, soziales Europa, Freihandelszone, Zollunion • politische Verantwortung im Hinblick auf europäische Sozialpolitik • Vor- u. Nachteile durch Harmonisierung der Wirtschaftspolitik

Tabelle 3.26: Thematische Schwerpunkte, *Sciences économiques et sociales*, 1994-2002

Im Wesentlichen wird die EU in der Klassenstufe *Terminale* im Zusammenhang mit der internationalen Öffnung der Märkte thematisiert.²²²

²²²Die Themenbezeichnungen sind in allen Lehrplänen ähnlich: Im Lehrplan aus dem Jahr 1994 wird von „L'ouverture internationale“ (LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Programme. Sciences économiques et sociales. Terminale ES. B.O. N°18 15 déc. 1994.“, 1994) gesprochen, in dem aus dem Jahr 1998 von „Ouverture internationale et mondialisation“ (LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE: „Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Enseignements élémentaire et secondaire. Programme de sciences économiques et sociales de la classe terminale, série ES. N°33 du 10 septembre.“,

In der Klassenstufe *Première* spielt die EU keine besondere Rolle. Man findet zwar Bezüge zur EU, allerdings dient sie nur als Beispiel zur Erklärung bestimmter Phänomene. Sie ist nicht selbst Gegenstand der Betrachtung.²²³ So z.B. im Lehrplan aus dem Jahr 2001, wo man im Unterkapitel „Formes et fonctions de la monnaie“²²⁴ einen kurzen Verweis auf die Einführung des Euro findet als Beispiel dafür, dass eine Währung nicht unbedingt Ausdruck nationaler Souveränität sein muss. Des Weiteren wird unter „Niveaux de pouvoir“²²⁵ darauf hingewiesen, dass neben den regionalen und nationalen Verwaltungsebenen mit der Europäischen Union eine weitere geschaffen wurde, ohne weiter auf die EU einzugehen.

Im diachronen Vergleich der Lehrplangeneration der Klassenstufe Terminale der 1990er Jahre mit der Generation nach 2000 kann eine Zunahme der Bedeutung der Europäischen Union festgestellt werden: Lediglich im neueren Lehrplan aus dem Jahr 2002 wird der EU ein eigenes Unterkapitel gewidmet: Unter „Intégration européenne et politiques économiques et sociales“²²⁶ sollen die beiden Unterpunkte „L'Union européenne et la dynamique de l'intégration régionale“²²⁷ und „Les nouveaux cadres de l'action publique“²²⁸ thematisiert werden. Wie bereits im vorangegangenen Lehrplan findet man als Hinweis

1998) und in dem aus dem Jahr 2002 von „Les enjeux de l'ouverture internationale“ (LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Annexe. série économique et sociale. B.O. N°7 3 oct. 2002, hors-série.“, 2002).

²²³In der *Première* geht es u.a. darum, die politische Dimension von wirtschaftlichen und sozialen Phänomenen aufzuzeigen: „Le programme doit permettre aux élèves: [...] d'approfondir l'étude de la dimension politique des phénomènes économiques et sociaux.“ (LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin officiel. Enseignements élémentaire et secondaire. Option sciences économiques et sociales de la classe de première – série ES. N°33 du 19 septembre.“, 1996, S.2296) Der Lehrplan aus dem Jahr 1996 ist ohne Bezug zur EU. (ebd.)

²²⁴LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. Programme d'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de première de la série économique et sociale. N°28 du 12-7-2001.“, 2001.

²²⁵Ebd.

²²⁶LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Annexe. Sciences économiques et sociales Term. série ES, 2002, S.112.

²²⁷Ebd., S.112.

²²⁸Ebd., S.112.

unter „L’Union européenne et la dynamique de l’intégration régionale“²²⁹ die Schlagworte Währungs- und Wirtschaftsunion, politische Union, soziales Europa, Freihandelszone, Zollunion. Die Betonung der politischen Verantwortung dieses Zusammenschlusses im Hinblick auf seine Sozialpolitik ist neu:

En prenant un exemple dans le contexte européen – celui de la politique de protection sociale – on soulignera la nécessité de l’action publique pour maintenir et accroître la cohésion sociale, en même temps que la difficulté de leur mise en œuvre, du fait des héritages institutionnels et des traditions nationales distinctes.²³⁰

Des Weiteren sollen die Vor- und Nachteile im Zuge einer Harmonisierung der Wirtschaftspolitiken im Rahmen einer Wirtschaftsunion aufgezeigt werden:

On introduira la discussion sur les objectifs et moyens de politique économique mobilisables dans une zone économique intégrée, en mettant en évidence les avantages et contraintes de leur harmonisation.²³¹

Dieser Lehrplan ist der einzige, der explizit darauf hinweist, dass die europäische Integration sich nicht auf das Einrichten einer Freihandelszone beschränkt, sondern in der Errichtung eines gemeinsamen Marktes Ausdruck findet und eine gemeinsame Politik fordert.²³²

3.6.3 Der Französisch- und der Deutschunterricht

3.6.3.1 Französisch

In keinem der vier untersuchten Bundesländer spielt die Europäische Union im Französischunterricht eine besondere Rolle. Ihre Behandlung erfolgt stets unter einer eingeschränkten deutsch-französischen Perspektive mit einem Schwerpunkt auf der Thematisierung Deutschlands und Frankreichs. Zudem besitzen die

²²⁹LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Annexe. Sciences économiques et sociales Term. série ES, 2002, S.112.

²³⁰Ebd., S.112.

²³¹Ebd., S.112.

²³²LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE: Sciences économiques et sociales Term. série ES, 1998, S. 112.

Einheiten mit Bezügen zur EU fakultativen Charakter mit Ausnahme des saarländischen Lehrplans von 2008, wo die Behandlung der Europäischen Union verbindlich verankert ist.

Tabelle 3.27 fasst die Inhalte zur EU im Französischunterricht der Bundesländer Rheinland-Pfalz²³³, Saarland²³⁴, Sachsen²³⁵ und Niedersachsen²³⁶ zusammen.

²³³MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-LAND-PFALZ: „Lehrplan Französisch.“, 1998, S.27-29.

²³⁴Folgende Lehrpläne liegen der Analyse zu Grunde: MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Französisch , Saarland, 2008; DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Lehrplan für das Fach Französisch Klassenstufe 11.“, 1989; DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs. für die Klassen 12/1 und 12/2.“, 1980/81; DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Leistungskurs. für die Klassen 12/1 und 12/2.“, 1980/81; DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs/Leistungskurs. für die Klassenstufe 13/2.“, 1981/82 und DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs/Leistungskurs. für die Klassenstufe 13/1.“, 1981/82

²³⁵Folgende Lehrpläne wurden analysiert: SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 1992, S.7; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 1996, S.8; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 2004/2007/2009, S.2.

²³⁶Der Analyse liegen die folgenden Lehrpläne zu Grunde: KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Französisch.“, 1982; KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Französisch.“, 2003 und NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Berufliche Gymnasium – das Kolleg. Französisch.“, 2011

Bundesland	Inhalte
Rheinland-Pfalz, LP 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Verweis auf Europa im Rahmen der deutsch-Französischen Beziehungen: Die wechselvolle Entwicklung des Verhältnisses von Deutschland und Frankreich (guerres, réconciliation, OFAJ) ist Grundlage für das Verständnis des heutigen Miteinanders dieser beiden Staaten im geeinten Europa. (S.29) • Behandlung der deutsch-französischen Beziehungen nicht verbindlich
Saarland, LP 1980/81, 1989, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • nur Bezüge im Lehrplan von 2008 • im E- und G-Kurs: „Les jeunes d’aujourd’hui se préparent à l’avenir“: Erasmusprogramm • E-Kurs: komplettes Kurshalbjahr für die deutsch-französischen Beziehungen: Bezug zur EU angekündigt: „Einordnung der deutsch-französischen Beziehungen in den Prozess der gesamteuropäischen Entwicklung“ (S.19) • allerdings deutsch-französische Perspektive, die gesamteuropäische Sichtweise auf Entwicklung nach 1945 verhindert: enge Zusammenarbeit zw. Deutschland und Frankreich: Arbeitswelt, Einstellungen, Politik: de Gaulle/Adenauer, Mitterrand/Kohl, etc.
Sachsen LP 1992, 1996, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • 1992: deutsch-französische Beziehungen im GK und LK: „Das Verhältnis Frankreichs zu Deutschlands unter dem Blickwinkel eines vereinten Europa“ (S.56/61): keine Konkretisierungen • 1996: nur im LK: „[d]eutsch-französische Kooperation im gesamteuropäischen Kontext“ (S.52), keine Konkretisierungen • 2008: LK: unverbindlicher Wahlpflichtbereich: „Vereintes Europa“ (S.76): europäische Institutionen, Situation der Fremdsprachen in Europa, Studienfahrt nach Brüssel/Straßburg zur Befragung eines Europaabgeordneten
Niedersachsen LP 1982, 2003, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • kein Bezug zur EU

Tabelle 3.27: Die EU in den Französischlehrplänen der ausgewählten deutschen Bundesländer

3.6.3.2 *Allemand* 1981, 1989, 2003 und 2004

In der *Seconde* und in der *Première* findet man sowohl in der alten²³⁷ als auch in der neuen Lehrplangeneration nichts zur Europäischen Union.²³⁸ In der Klassenstufe *Terminale*, die dem Thema „Le rapport au monde“ gewidmet ist, werden in der neuen Lehrplangeneration Bezüge zur EU hergestellt; in den alten Lehrplänen ist die Behandlung der EU nicht vorgesehen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Lehrplan der Klassenstufe *Terminale* von 2004.

Anhand des Lehrplanaufbaus²³⁹ kann man schließen, dass ca. ein Sechstel der Themen Bezüge zur EU aufweist. Wie viele Inhalte mit Bezug zur EU tatsächlich thematisiert werden, bleibt allerdings unklar, da es der Lehrkraft überlassen bleibt, welche Aspekte der vier Bereiche „identités“, „interdépendances“, „conflits“ und „contacts des cultures“²⁴⁰ ausgewählt werden. Es sollen nicht alle Unterpunkte behandelt werden.²⁴¹

Tabelle 3.28 fasst die möglichen Inhalte zum Thema EU zusammen.

²³⁷Für die Klassenstufen *Première* und *Terminale* konnten lediglich die „Compléments aux programmes d'allemand des classes de première et des classes terminales“ (LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „En-seignements élémentaire et secondaire. Compléments aux programmes d'allemand des classes de première et des classes terminales. BO n°20.“, 1989) aus dem Jahr 1989 vom *centre régional de documentation pédagogique* mit Sitz in Paris bereitgestellt werden.

²³⁸Folgende Lehrpläne wurden der Analyse zu Grunde gelegt: LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique.“, 2002; LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques.“, 2003; LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde. B.O. n° spécial 3.“, 1981, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Compléments aux programmes d'allemand 1ère/Term., 1989.

²³⁹Da die einzelnen Themen nicht mit Stundenangaben versehen sind, orientiert sich die quantitative Analyse am Aufbau des Lehrplans.

²⁴⁰LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques.“, 2004, S.31.

²⁴¹Ebd., S.31.

Themenbereich	Inhalte
Identités	<ul style="list-style-type: none"> • Integration Deutschlands und Österreichs in Europa: Aufnahme des Euro, Status der deutschen Sprache in die europäischen Institutionen • Grenzüberschreitender Austausch: Europa- brücke in Kehl/Straßburg, Oderbrücke in Frankfurt/Swiecko • Europäische Erinnerungsorte/“institutions iden- titaires européennes“ (S.32): Aachen/Karlspreis, Straßburg/Europaparlament, Europahymne • Grenzgebiete: Migrationsbewegungen (Elsass, Schweiz), Pendler als „Figure transfrontalière“ (S.32) • Der deutsche Föderalismus als Modell der Eurore- gion? Beispiel Saar-Lor-Lux • Europa und die Schweiz: Volksinitiative „Ja zu Europa“
Conflits	<ul style="list-style-type: none"> • Annäherung von der Versöhnung hin zur Kooperati- on: deutsch-französische Politikerpaare, deutsch- französische Institute
Interdépendances	<ul style="list-style-type: none"> • deutsch-französische Beziehungen seit 1945 • Deutschland in Europa: Beitrag zum europäischen Integrationsprozess, von den Römischen Verträgen bis zum Vertrag von Maastricht, Debatten um eine europäische Verfassung • Deutschland und die Erweiterung der EU • Beziehungen zur Türkei: Kurden in Deutschland • Österreich und seine mitteleuropäischen Nachbarn: Tschechische Republik, Ungarn, Slowenien; die Schweizer Ausnahme
Contacts des cultures	<ul style="list-style-type: none"> • deutsch-französische Institutionen: DAAD, DFJW; deutsch-französische Hochschule • schulische und universitäre Austauschprogramme: Voltaire, Sokrates, Erasmus • Arte

Tabelle 3.28: Inhalte mit Bezug zur EU, Allemand, 2004

Bei der Behandlung der EU ist eine deutsche Perspektive vorgesehen: Es geht u.a. um die Integration Deutschlands in die EU z.B. anhand der Aufnahme des Euro in Deutschland, um den Status der deutschen Sprache innerhalb der

europäischen Institutionen und die Rolle Deutschlands bei der Entstehungsgeschichte der EU. Auch die Frage der EU-Erweiterung soll unter „L’Allemagne et l’élargissement“²⁴² aus deutscher Perspektive angegangen werden. In diesem Zusammenhang wird das Verhältnis Deutschlands zur Türkei sowie die Situation der Kurden in Deutschland thematisiert. Bei der Behandlung identitätsstiftender Elemente, wie z.B. der Behandlung europäischer „[l]ieux de mémoire“²⁴³, fällt ebenfalls auf, dass diese direkt mit Deutschland oder Frankreich zu tun haben, wie z.B. Aachen, der Karlspreis und Straßburg.

Auch wenn der Fokus auf Deutschland liegt, werden im Unterschied zu den analysierten deutschen Französischlehrplänen, die im Allgemeinen keine weiteren französischsprachigen europäischen Länder thematisieren, weitere deutschsprachige Länder wie Österreich und die Schweiz berücksichtigt. Mit Österreich und der Schweiz treten Länder in den Fokus, die in den analysierten Lehrplänen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer keine Aufmerksamkeit bekommen.²⁴⁴ Die Behandlung der mitteleuropäischen Länder Ungarn, die Tschechische Republik und Slowenien, deren Betrachtung unter dem Aspekt „Österreich und seine mitteleuropäischen Nachbarn“ gefordert wird, stellt ebenfalls eine inhaltliche Erweiterung zum Bereich Mitteleuropa dar. Wie der Bezug der Länder zur EU konkretisiert werden soll, bleibt allerdings unklar. Ob die durch den Titel suggerierte österreichische Perspektive auf seine direkten Nachbarn bei der Betrachtung dominiert, geht aus den Ausführungen ebenfalls nicht hervor. Als weitere Ergänzung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die sich stark auf die integrativen Prozesse im Rahmen der Entstehungsgeschichte der EU konzentrieren, ist die Thematisierung der mangelnden Integrationsbereitschaft der Schweiz als „l’exception suisse“²⁴⁵ zu begrüßen, deren Position im Aufbau

²⁴²LE MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Programme de l’enseignement des langues vivantes Term. séries générales, 2004, S.32.

²⁴³Ebd., S.32.

²⁴⁴Ebd., S.32.

²⁴⁵Ebd., S.32.

des Lehrplans als Gegenpol zur österreichischen Integration in die EU gedacht ist und anhand der Volksinitiative „Ja zu Europa“ veranschaulicht werden soll. Generell kann man festhalten, dass die Behandlung der EU, trotz der deutlichen Fokussierung auf die deutschsprachigen Länder, breiter gefächert ist als in den deutschen Französischlehrplänen. So sieht der Lehrplan des Weiteren die Behandlung der Euroregion Saar-Lor-Lux²⁴⁶ vor sowie eine Behandlung der wesentlichen Verträge, von den Römischen Verträgen bis hin zum Vertrag von Maastricht, sowie die Thematisierung der Diskussionen um eine europäische Verfassung.

3.7 Fazit: Deutsche und französische Lehrpläne im Vergleich

Als Schwachstellen in den Lehrplänen beider Länder ist ein Mangel im Bereich der Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu sehen. Des Weiteren werden kontroverse Ansätze nicht berücksichtigt. Eine Sensibilisierung der Schüler für schwierige Kompromissfindungen und Konflikte der Vergangenheit ist nicht vorgesehen. EU-kritische Stimmen, die einzelne Aspekte der EU oder sogar das gesamte Konzept in Frage stellen, haben in den Lehrplänen keinen Platz gefunden. Es ist zu befürchten, dass den Schülern, auf Grund einer faktenlastigen Darstellung, der Einigungsprozess wie ein leicht zu vollziehender, linearer Prozess vermittelt wird, ohne Berücksichtigung der vielen unterschiedlichen Sichtweisen und Bedeutungen der EU für unterschiedliche Interessengruppen, samt ihres Konfliktpotentials und der notwendigen Lösungsstrategien. Dies ist bedauerlich, kann doch die Heterogenität des europäischen Raumes als ihr Charakteristikum gesehen werden. Zudem verschenken die Lehrpläne ein hohes Motivationspotential, das von kontroversen Diskussionen

²⁴⁶LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Programme de l'enseignement des langues vivantes Term. séries générales, 2004, S.32.

und der kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten ausgeht.

Des Weiteren erschweren Ungenauigkeiten bezüglich zeitlicher Vorgaben und mangelnde inhaltliche Ausführungen den Umgang mit den Lehrplänen. Dies wirkt sich besonders negativ im Falle eines sehr komplexen Themengebietes, wie es die EU darstellt, aus, wo zusätzliche Hinweise und Konkretisierungen, die den Lerngegenstand strukturieren helfen, ein klareres Bild zeichnen könnten.

Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer betreffend liefert die Lehrplananalyse beider Länder als erstes wichtiges Ergebnis, dass in den meisten Lehrplänen links und rechts des Rheins ein Grundwissen zur Europäischen Union vorgesehen ist, die tatsächliche Vermittlung jedoch durch eine mangelnde Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auf deutscher Seite und eine zu starke Kürzung der Inhalte zur EU in den Lehrplänen der *Série S*, die nach 2002 erschienen sind, beeinträchtigt wird. Es bleibt somit offen, ob die Mehrheit der Schüler durch den Unterricht zur EU in die Lage versetzt werden, aktuelle Debatten zum Thema EU einordnen und verstehen zu können und eine eigene Position zu den einzelnen Themen einnehmen zu können. Auf Grund der zentralistischen Struktur in Frankreich, die im Bildungsbereich der Entscheidungskompetenz der sechzehn Bundesländer gegenüber steht, findet man in Frankreich eine klarere Struktur im Bezug auf die Lehrplanvorgaben vor. Für ganz Frankreich kann festgehalten werden, dass EU-bezogene Inhalte hauptsächlich im Fach *Histoire-géographie* vermittelt werden und die Belegung dieses Faches für alle Schüler einer allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe verbindlich ist. Ein signifikanter Unterschied machte sich allerdings in der Lehrplangeneration der 2000er Jahre bei der Wahl der *Séries* bemerkbar: Während den Schülern der *Séries ES, L* ein breitgefächertes Wissen zur Europäischen Union vermittelt werden soll, fallen die meisten EU-bezogenen Inhalte auf Grund der geringeren Wochenstundenzahl in *Histoire-géographie* in der *Série S* weg. Diese Situation ist kaum mit der in Deutschland vorherrschenden ver-

gleichbar: Die je nach Bundesland unterschiedlichen Fächerbezeichnungen und Belegungsbedingungen lassen für die deutsche Seite nur wenige allgemeingültige Aussagen zu. Allerdings war im Rahmen der Analyse deutlich festzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit der ausführlichsten Behandlung der Europäischen Union auf Grund der Belegungsverpflichtungen in Rheinland-Pfalz am größten war, während im niedersächsischen Lehrplan kein klares Bild über die zu vermittelnden Inhalte gezeichnet wurde.²⁴⁷

Im Rahmen der Analyse konnten Bereiche ausgemacht werden, die in beiden Ländern bei der Behandlung der Europäischen Union von Bedeutung sind, sowie solche, die nur eine marginale Rolle spielen, und schließlich solche, die in beiden Ländern keine Berücksichtigung finden. Grafik 3.14, die im Folgenden erläutert wird, liefert einen Überblick über die Ergebnislage:

²⁴⁷Die aktuellen Lehrpläne sind übersichtlicher gestaltet und nachvollziehbarer strukturiert. Vgl. hierzu: NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Kerncurriculum Geschichte, 2011; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Kerncurriculum Erdkunde, 2010.



Grafik 3.14: Thematische Schwerpunkte in Deutschland und in Frankreich im Vergleich – ein kleiner Kern von Aspekten, der im „Schnitt liegt“

Einen festen Stellenwert bei der Thematisierung der Europäischen Union haben – diese Aspekte befinden sich in der Schnittmenge in Grafik 3.14 – sowohl in Frankreich als auch in den meisten der untersuchten deutschen Bundesländer die Behandlung des europäischen Einigungsprozesses, der Institutionen und ihrer Wirkmechanismen. Beide Länder zeichnen sich durch ein feststellbares Bemühen aus, aktuelle Herausforderungen, wie z.B. die Frage nach der Finalität der EU oder nach dem Spannungsverhältnis zwischen nationalen und supranationalen Entscheidungsprozessen, zu thematisieren.

Die Bereiche, die nur zu einem Teil in Grafik 3.14 in der Schnittmenge liegen, findet man zwar in den Lehrplänen beider Länder, allerdings mit unterschiedlicher Intensität: Während die Aspekte Frieden und Sicherheit sowie Wirtschaft auf der deutschen Seite von großer Bedeutung sind, spielen sie in den französischen Lehrplänen nur eine untergeordnete Rolle. Es muss befürchtet werden, dass der

jungen französischen Generation die Bedeutung der Europäischen Union für den Frieden in Europa nicht so deutlich und nachvollziehbar aufgezeigt wird wie ihren deutschen Nachbarn. Im Gegenzug dazu ist auf der französischen Seite die Thematisierung des regionalen Charakters der Europäischen Union sowie die Diversität des europäischen Raumes auf Grund u.a. der unklaren Grenzen und der heterogenen Bevölkerung stärker verankert als in den deutschen Lehrplänen. Als ein weiteres Ergebnis der vergleichenden Lehrplananalyse konnten Bereiche identifiziert werden, die nur in einem Land bei der Behandlung der Europäischen Union von Bedeutung sind: Die Behandlung der wichtigsten Verträge und ihrer Auswirkungen, die anhand des 3-Säulen-Modells verdeutlicht werden sollen, findet man in den meisten deutschen Lehrplänen, auf französischer Seite allerdings nicht. Die Behandlung der europäischen Metropolen und der wichtigsten europäischen Kommunikationsachsen, die die räumliche Erschließung des europäischen Gebiets aufzeigen sollen, findet man im Gegenzug nur auf französischer Seite. Im französischen Lehrplan wird häufig die Behandlung europäischer Länder gefordert, um z.B. die Besonderheit innerhalb der EU, die Verankerung der EU im kulturellen, politischen und sozialen Leben des jeweiligen Landes oder unterschiedliche Organisationsstrukturen innerhalb der EU anhand zentral und dezentral gesteuerter Länder zu verdeutlichen. Auch wenn in Frankreich mit Spanien, Italien, Großbritannien, den Niederlanden, der Schweiz und Belgien Länder in den Fokus rücken, die die für die deutschen Lehrpläne typische deutsch-französische Perspektive auflockern, kann als eine Gemeinsamkeit der deutschen und französischen Lehrpläne die Fokussierung auf die westeuropäischen Staaten zu Lasten der mittel- und osteuropäischen Länder festgestellt werden. Des Weiteren werden in beiden Ländern Deutschland und Frankreich als Motor des Einigungsprozesses präsentiert. Gerade im Hinblick auf das Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht, durch den der ökonomischen Zusammenarbeit deutlich eine politische Dimension verliehen

wurde, werden Sichtweisen und Motivationsgründe anderer Länder wie z.B. die Angst vor einem zu starken wiedervereinigten Deutschland, ausgeblendet. Die Balkanregion wird in den Lehrplänen beider Länder stets im Zusammenhang mit ihrer kriegerischen Vergangenheit präsentiert.

Wie eingangs befürchtet, findet man weder auf der deutschen noch auf der französischen Seite Hinweise darauf, wie die Bedeutung der Europäischen Union für das Leben der Jugendlichen verdeutlicht werden soll und wie Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen geschaffen werden sollen. Die Behandlung der Lebensverhältnisse Jugendlicher in anderen europäischen Ländern, ihre Erwartungen und Befürchtungen im Hinblick auf die Europäische Union ist ebenfalls nicht vorgesehen. Die Bedeutung der EU könnte beispielsweise am Verbraucherschutz und seinen direkten Auswirkungen auf den Einzelnen aufgezeigt werden. Die Thematisierung von Identitätskonstruktionen im europäischen Kontext wird zwar in den jüngeren Lehrplänen angedeutet, allerdings wären gerade zu diesem Punkt Konkretisierungen unabdingbar. Die Thematisierung von Biografien bedeutender europäischer Persönlichkeiten im Zusammenhang mit dem Einigungsprozess könnte durch das Aufzeigen der jeweiligen Lebensumstände und Beweggründe zu ihrem persönlichen Engagement die faktenlastige Vermittlung etwas auflockern und um eine menschliche Dimension, die stärker die Gefühle anspricht, bereichern. Europäische Bildungs- und Kulturpolitik sowie Werte, Rituale, Symbole und kollektive Identifikationsfiguren einzelner europäischer Länder sind ebenfalls nicht zu finden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die EU als Kulturraum kaum Berücksichtigung findet. Die Zusammenstellung der zu vermittelnden Inhalte der aktuellen französischen Lehrpläne aus den Jahren 2010 und 2013, die Grafik 3.15 entnommen werden kann, zeigt, dass ähnliche Schwerpunkte wie in der vorangegangenen Lehrplangeneration gesetzt wurden und Mängel im Bezug auf die Vermittlung des Kulturraums EU sowie im Hinblick auf die Anknüpfungspunkte an die

Lebenswirklichkeit der Jugendlichen nicht behoben wurden.

Seconde, 2010

Histoire: europäische Perspektive: „Les Européens dans l’histoire du monde“²⁴⁸, Zeitspanne von der Antike bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, keine konkreten Inhalte zur EU

Géographie: -

Première, 2010

Histoire: 2. Teil des 3. Themas: das Ende der totalitären Regime in der UdSSR

Géographie: 3. Thema: „L’Union européenne: dynamiques de développement des territoires“²⁴⁹: Einheit und Diversität Europas, Grenzen der EU, Mechanismen zur Bekämpfung von Disparitäten, Überseegebiete der EU mit ihren sozioökonomischen Besonderheiten im Spannungsfeld zwischen EU und regionalen Strukturen, 4. Thema: „France et Europe dans le monde“²⁵⁰: EU im Zuge der Globalisierung, die Nordrande, der Mittelmeerraum

Terminale, 2013

Histoire: 4. Thema: „Les échelles de gouvernement dans le monde de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours“²⁵¹, als zweite von drei Bezugsebenen „L’échelle continentale“²⁵²: Politisches Europaprojekt seit dem Kongress von Den Haag 1948; in der *Série S* findet man unter „L’échelle continentale“: europäische Ordnungspolitik seit dem Vertrag von Maastricht²⁵³

Géographie: -

Grafik 3.15: Thematische Schwerpunkte, *Histoire-géographie, Séries générales*, 2010, 2013

Die Analyse der Lehrpläne zeigte eine unterschiedliche Entwicklung beider Länder im Hinblick auf die Bedeutung EU-bezogener Inhalte auf: So konnte im Rahmen eines diachronen Vergleichs festgestellt werden, dass die Thematisierung EU-bezogener Inhalte in den letzten zwanzig Jahren auf der französischen Seite deutlich zugenommen und eine Schwerpunktverlagerung hin zur stärkeren Berücksichtigung der europäischen Dimension stattgefunden hat, während auf deutscher Seite eher die Tendenz, EU-bezogene Inhalte globalen Fragestellungen unterzuordnen, vorzufinden ist. So werden auf deutscher Seite in der neuen Lehrplangeneration EU-bezogenen Inhalten tendenziell weniger eigenständige Kapitel gewidmet und diese globaleren Fragestellungen untergeordnet als in den Lehrplänen der 1990er Jahre. Zudem wurde in einigen jüngeren Lehrplänen die Thematisierung der Europäischen Union gekürzt bzw. weggelassen. So z.B. im saarländischen Geschichtslehrplan, im sächsischen Geographielehrplan sowie im sächsischen Gemeinschaftskundelehrplan.²⁵⁴ Diese Tendenz ist auch in den jüngsten deutschen Lehrplänen, die nach 2010 erschienen sind, fortgesetzt.²⁵⁵

²⁴⁸MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme d'enseignement d'histoire-géographie en classe de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.“ 2010.

²⁴⁹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales, 2010.

²⁵⁰Ebd.

²⁵¹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme de la classe terminale des séries ES et L. Histoire et Géographie. Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013.“ 2013.

²⁵²Ebd.

²⁵³MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: Cycle terminal de la série scientifique. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie, 2013.

²⁵⁴MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: Lehrplan Geschichte, 2008; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Geographie, 2004/2009; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, 2004/2007/2009.

²⁵⁵So wurde in Rheinland-Pfalz im Rahmen einer Lehrplanergänzung 2011 im Grundkurs Gemeinschaftskunde das Thema „Handlungsfeld Europa“ gänzlich dem Fach Geschichte zugewiesen (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ: Lehrplananpassung Gemeinschaftskunde, 2011, S.44), obwohl nach Aussagen von Geschichtslehrern auf Grund der Stofffülle für das Thema viel zu wenig

Des Weiteren findet man, wie z.B. im saarländischen und sächsischen Geschichtslehrplan, die Tendenz der Verengung des Integrationsprozesses auf eine deutsch-französische Perspektive. Die in den Lehrplänen der 1990er Jahre auf deutscher Seite vorzufindenden Hinweise der Notwendigkeit zur Erziehung für Europa und zur Ausbildung eines durch schulische Bildung geschaffenen europäischen Bewusstseins, dem maßgeblich durch die Neufassung der KMK-Empfehlung aus dem Jahr 1990 zum Thema „Europa im Unterricht“²⁵⁶ Vorschub geleistet wurde, ist auf französischer Seite nicht zu finden. Für die französische Seite liefert der quantitative Vergleich zwischen der Lehrplangeneration der 1990er Jahre und der nach 2000, dass die Inhalte mit Bezug zur EU zugenommen haben. So werden z.B. im Fach Geographie 2002 zwei Drittel der Unterrichtszeit Inhalten mit Bezug zur EU gewidmet. Diese Tendenz zeigt sich auch in der Wahl der Überschriften: Im Lehrplan Geographie der *Première* findet man im neuen Lehrplan der *Séries L* und *ES* als Überschrift „L’Europe, la France“²⁵⁷ statt wie im alten Lehrplan „La France en Europe et dans le monde“²⁵⁸.

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich ist festzustellen, dass der Rückgriff auf das christliche Abendland, das Römische Reich, die Französische Revolution etc. zur Verankerung des *patrimoine européen* in der jüngeren Lehrplangeneration abgenommen hat.

Die fremdsprachlichen Lehrpläne betreffend ist auffallend, dass der französische

Zeit zur Verfügung steht, um es angemessen behandeln zu können. Im Saarland wurde im Schuljahr 2010/11 im Rahmen einer „Anpassung an die Studententafel“ der Politiklehrplan unter „Entscheidungsprozesse in der EU“ um den Aspekt „Das Saarland in der EU“ gekürzt. (MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR. SAARLAND: Anpassung an die Studententafel des Schuljahres 2010/11, S.2)

²⁵⁶KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)“, S. 7.

²⁵⁷MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: Histoire-géographie cycle terminale séries ES/L, 2002, S.100.

²⁵⁸LE MINISTRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE: Histoire-géographie cycle terminal séries L, ES et S, 1995, S.42.

Deutschlehrplan viel stärker die Behandlung des europäischen Einigungsprozesses fordert und dabei die besondere Stellung der deutsch-französischen Beziehungen hervorhebt. Er bleibt allerdings nicht auf der für die deutschen Französischlehrpläne typischen Fokussierung auf das deutsch-französische Team beschränkt, sondern berücksichtigt auch andere Staaten: Unter „Dépendances inter-étatiques“²⁵⁹ werden z.B. im Lehrplan aus dem Jahr 2004 die Beziehungen zur Türkei sowie die Situation der Kurden in Deutschland als auch die Beziehungen von Österreich zu seinen mitteleuropäischen Nachbarn Ungarn, die Tschechische Republik und Slowenien sowie der Schweizer Sonderweg angesprochen. Der französische Deutschlehrplan greift mit der Thematik der europäischen Identität einen weiteren Punkt auf, der in den deutschen Französischlehrplänen nicht zu finden ist.²⁶⁰ Als identitätsstiftende Momente werden u.a. die Einführung des Euro in Österreich und Deutschland, grenzüberschreitende Austauschprozesse sowie der Aachener Karlspreis, das Straßburger Europaparlament und die Europahymne als europäische „Lieux de mémoire“²⁶¹ angeführt.

Abschließend kann als ein wesentliches Ergebnis der Lehrplananalyse festgehalten werden, dass sowohl in Deutschland als auch in Frankreich die Thematisierung der EU durch eine durchdachte Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auf deutscher Seite und eine Angleichung der *Série S* an die *Séries ES* und *L* im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte zur EU aufgewertet werden könnte und müsste.

Problematisch erscheint zudem der Mangel im Bereich der vorgesehenen Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, die nicht ausreichende Berücksichtigung des Aspekts „Kulturraum EU“ sowie die starke Fokussierung auf die Fakten der historischen Entwicklung des Einigungsprozesses

²⁵⁹LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: Programme de l'enseignement des langues vivantes Term. séries générales, 2004, S.32.

²⁶⁰Ebd., S.32.

²⁶¹Ebd., S.32.

und die Institutionenkunde.

4 Lehrwerkanalyse

4.1 Aufbau

Alle untersuchten Lehrwerke sind sehr übersichtlich aufgebaut. Allerdings ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den französischen und den deutschen Lehrwerken. Die Mehrheit der deutschen Lehrwerke steigt häufig in medias res in die Vermittlung ein, was beispielhaft anhand der Einstiegsseiten aus dem Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*¹, die in Grafik 4.1 abgebildet werden, verdeutlicht wird.



Grafik 4.1: Einstiegsseiten, *Geschichte und Geschehen*, Klett, 2005

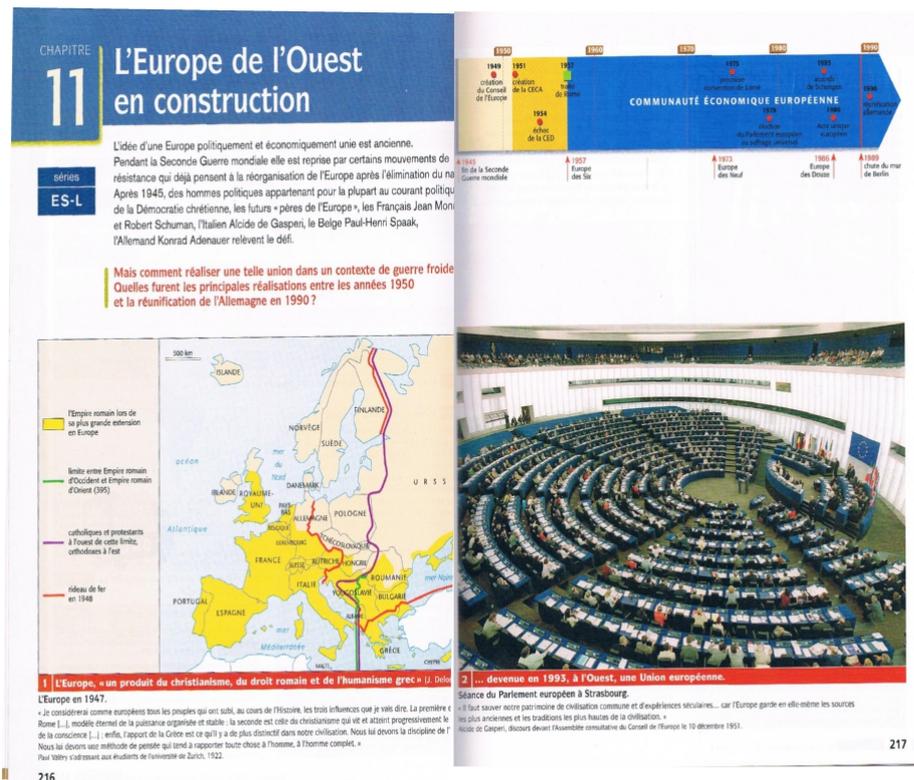
Zwar befinden sich auf der linken Seite Gemälde und Karikaturen, die auf den Mythos vom Raub der phönizischen Königstochter Europa anspielen und

¹Hans-W. BALLHAUSEN et al.: *Geschichte und Geschehen II. Oberstufe Ausgabe A/B*. Leipzig: Klett Verlag, 2005, S.506-507.

welche als Einstieg genutzt werden könnten, allerdings wird weder eine zeitliche Einordnung der Darstellungen zur Europäischen Union vorgenommen, noch andere Hinweise gegeben, wie die folgende Einheit aufgebaut ist. Es folgen viele Seiten Autorentext und Quellen. Ein ausführlicher Fragenkatalog schließt das erste Unterkapitel ab, an welches sich direkt der Autorentext des darauffolgenden Kapitels anschließt. Auf französischer Seite werden den Schülern hingegen, insbesondere im Rahmen der Auftaktdoppelseite, Informationen bereitgestellt, die die Struktur der Einheit zur EU offenlegen und inhaltlich anhand von Leitfragen bereits Schwerpunkte aufdecken, so dass der rote Faden der Einheit für die Schüler nachvollziehbar wird. Die Schüler müssen zwangsläufig ein höheres Kontrollerleben haben, da sie ziemlich genau wissen, was auf sie zukommt und welche Aspekte von Bedeutung sind.

In Grafik 4.2 wird eine Auftaktdoppelseite des Lehrwerks *Histoire Term L-ES-S* von Hachette angeführt²: Die erste Seite beginnt mit einer großen Kapitelüberschrift, gefolgt von einem kurzen Autorentext, der als Einleitung in die Thematik dient.

²Jean-Michel LAMBIN et al.: *Histoire Tles L/ES/S*. Paris: Hachette, 2008, S.216/217.

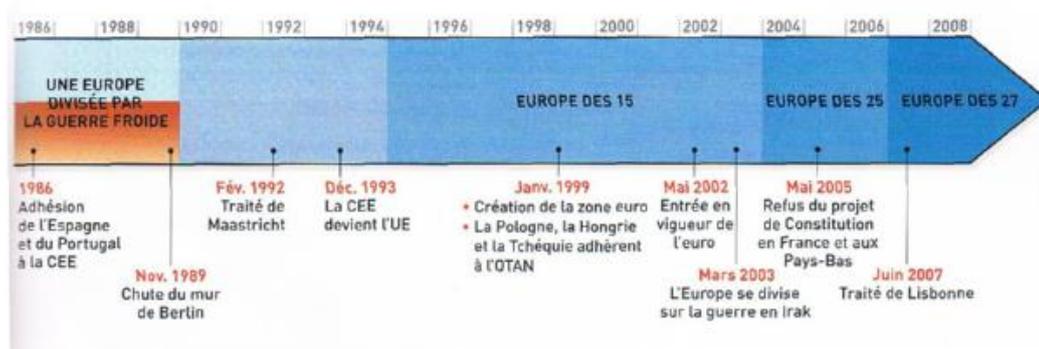


Grafik 4.2: Auftaktdoppelseite, *Histoire Term L-ES-S*, Hachette, 2008

In allen Geschichtslehrwerken, die nach 2000 erschienen sind, folgen Leitfragen, die besonders hervorgehoben sind – in Grafik 4.2 sind sie rot abgesetzt – und erfassen den Kern dessen, worum es im jeweiligen Kapitel geht. So wird z.B im Lehrwerk von Nathan im ersten Kapitel „L'Europe de l'Ouest en construction“ gefragt „Comment la guerre froide a-t-elle influencé la construction européenne? Quels sont les enjeux et les difficultés de ce processus?“³. Auf allen Auftaktdoppelseiten befindet sich eine Zeitleiste, die, wie Grafik 4.3 zu entnehmen ist, die wesentlichen Ereignisse chronologisch geordnet widerspiegelt.⁴

³Guillaume Le QUINTREC et al.: *Histoire Term L-ES-S*. Paris: Nathan, 2008, S.206.

⁴Guillaume BOUREL et al.: *Histoire Tle L-ES-S*. Paris: Hatier, 2008, S.229.



Grafik 4.3: Zeitleiste, *Histoire Tle L-ES-S*, Hatier, 2008

Die Hälfte der Auftaktdoppelseiten ist jeweils für Fotos, Plakate oder Karten zur räumlichen Orientierung reserviert.

Die Gestaltung der Auftaktdoppelseite der Lehrwerke, die in den 1990er Jahren erschienen sind, weicht nur wenig von der oben beschriebenen ab. Zur Illustration ist in Grafik 4.4 eine Doppelseite aus dem Lehrwerk *Histoire Term L,ES,S* von Belin abgebildet.⁵



Grafik 4.4: Auftaktdoppelseite, *Histoire Term. L, ES, S*, Belin, 1998

⁵Valéry ZANGHELLINI et al.: *Histoire Term. L,ES,S*. Paris: Belin, 1998, S.172-173.

Die Lehrwerke auf französischer Seite erleichtern den Schülern somit bereits anhand der Auftaktdoppelseite eine Einordnung des Themas und geben Aufschluss über den weiteren Verlauf der Einheit und die Aspekte und Fragestellungen, die bei der Behandlung der Europäischen Union im Vordergrund stehen.

Eine Besonderheit auf französischer Seite stellt die Tatsache dar, dass sich die französischen Lehrwerke in ihrer Gestaltung in den einzelnen Fächern sehr stark ähneln, insbesondere die Lehrwerke in *Histoire* und *Géographie*: In jedem der Lehrwerke wird das Doppelseitenprinzip verfolgt, indem jeweils Themenbereiche auf Doppelseiten dargelegt werden. In allen Lehrwerken beginnen die Kapitel mit einer Auftaktdoppelseite und in allen Lehrwerken befinden sich Unterkapitel und Dossier-Doppelseiten⁶ sowie *Cartes (de synthèse)*-Doppelseiten. Zum Schluss eines jeden Kapitels gibt es eine oder zwei Wiederholungsseite(n) und zwei bzw. drei Seiten zur Abiturvorbereitung.⁷

Die Wiederholungsseiten und die Abiturvorbereitungsseiten, die den französischen Schülern ein hohes Kontrollerleben im Hinblick auf die bevorstehende Prüfungssituation, insbesondere die zu beherrschenden Inhalte sowie die Art und Weise des Abfragens, liefern, sind in den deutschen Lehrwerken nicht zu finden. Auf sie wird im Abschnitt zur Transparenz genauer eingegangen.

Auf der deutschen Seite sind die Lehrwerke in den einzelnen Fächern nicht so ähnlich gestaltet wie die französischen Lehrwerke. Ihr Aufbau unterscheidet sich dahingehend von dem französischer Lehrwerke, dass Elemente, die die Struktur des Lerngegenstandes und die Organisation des Lernprozesses stärker offen legen, kaum berücksichtigt werden. Die einzelnen Seiten der deutschen Lehrwerke verfügen lediglich auf Grund der farbig und durch den Druck abgesetzten

⁶Die Bezeichnungen variieren: Bei Hatier werden sie mit *Documents* bezeichnet; in den Lehrwerken von Nathan und Bordas werden sie mit *Ensemble documentaire* bezeichnet.

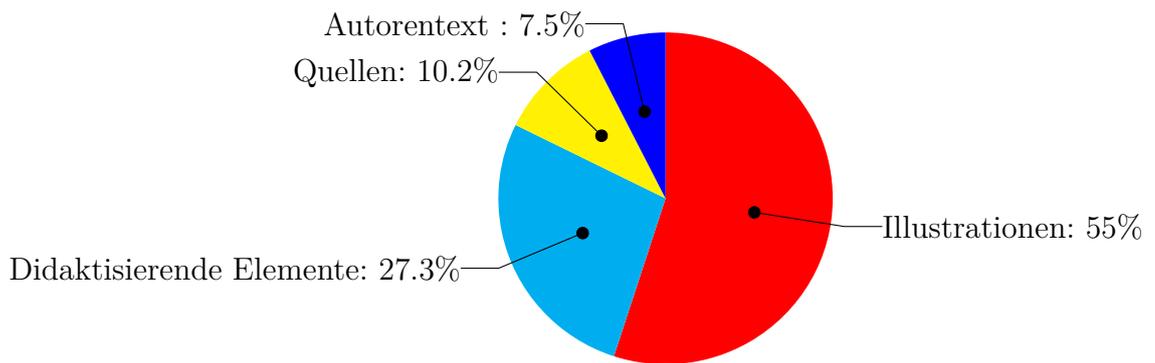
⁷Die einzelnen Elemente eines Kapitels wie die Auftaktdoppelseite, die Unterkapitel, die *Dossier*- bzw. *Cartes*-Seiten sowie die Wiederholungsseiten sind ebenfalls innerhalb der einzelnen Kapitel zur EU jeweils ähnlich aufgebaut und erleichtern den Schülern die Orientierung.

ausgewählte Lehrwerke ermittelt wurden, untermauert diesen Eindruck.

Lehrwerke	Autorentext	Quellen	Didaktisierende Elemente	Bildmaterial
Histoire Tles, Hachette, 2008	17,2 %	24,8 %	23,3 %	34,7 %
Géo 1res, Magnard, 2007	7,5 %	10,2 %	27,3 %	55,0 %
Géo Term, Berlin, 2008	11,5 %	5,8 %	25,5 %	57,2 %
SES T, Magnard, 2007	7,1 %	38,6 %	29,6 %	24,7 %
Seydlitz Géographie, Schroedel, 2000	40,1 %	1,5 %	17,7 %	40,7 %
Sozialkunde, Schöningh, 1997	22,0 %	27,0 %	10,0 %	41,0 %
Geschichte und Geschehen, Klett, 2009	34,0 %	29,2 %	23,6 %	13,2 %

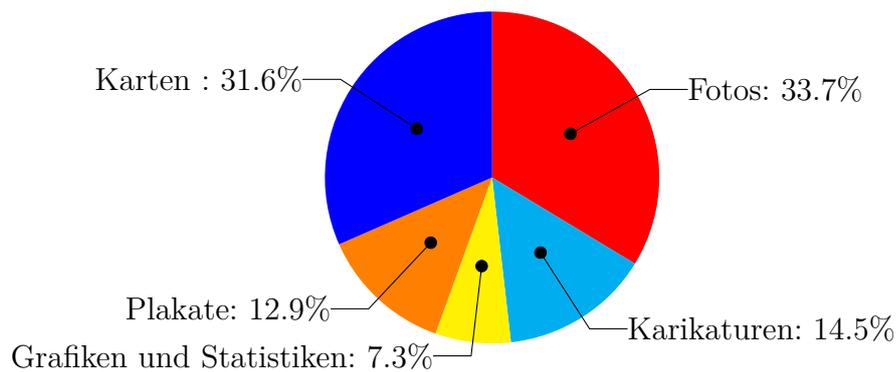
Tabelle 4.1: Verteilung von Autorentext, Quellen, Bildmaterial und didaktischem Apparat in ausgewählten Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Somit entsprechen die französischen Lehrwerke deutlich besser den Lese- und Sehgewohnheiten ihrer Zielgruppe. Der Anteil der Illustrationen und der didaktisierenden Elemente ist in allen untersuchten Lehrwerken sehr hoch. Exemplarisch ist die Verteilung der Darstellungen für das Lehrwerk *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S* von Magnard in Grafik 4.6 angeführt.



Grafik 4.6: Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard 2007

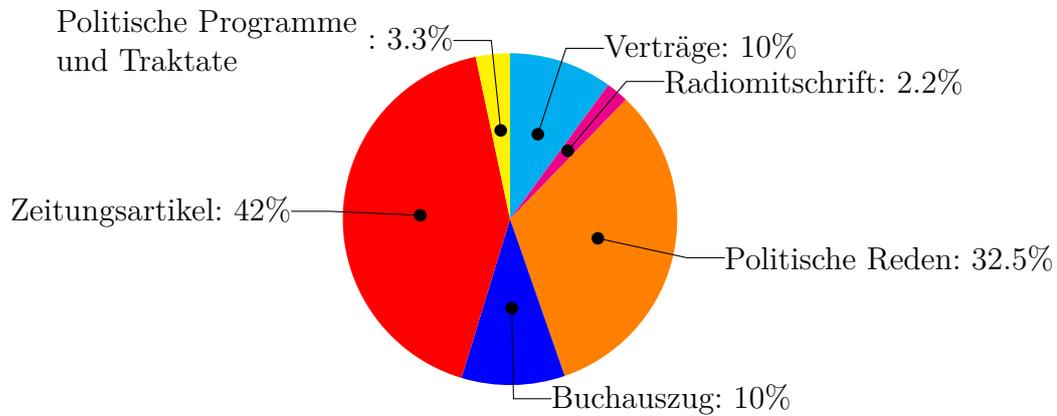
Die Vielfalt der unterschiedlichen Illustrationen, die in den untersuchten Lehrwerken zu finden ist, ist in Grafik 4.7 beispielhaft für das Geschichtslehrwerk *Histoire Tles L/ES/S* dargestellt.



Grafik 4.7: Verteilung der Illustrationen im Lehrwerk *Histoire Tles ES/L/S*, Hachette 2008

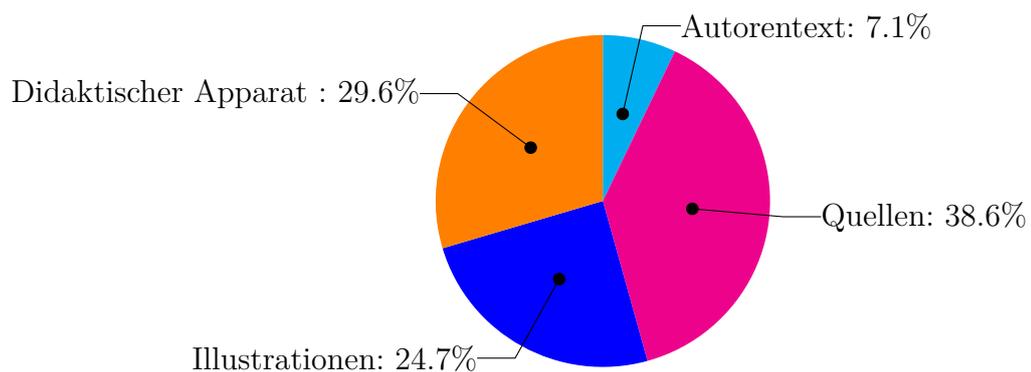
Die Tatsache, dass der Anteil der schriftlichen Darstellungen wie Autorentext und Quellen stets geringer ist als der der nicht schriftlichen, wie Illustrationen und didaktischer Apparat, kommt den Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler besonders entgegen. Im Bereich der schriftlichen Darstellungen ist der Anteil der Quellen in fast allen französischen Lehrwerken größer als der des Autorentextes, wodurch erneut Abwechslung geschaffen wird, da sich die Quellenmaterialien aus unterschiedlichen Dokumenten zusammensetzen,

was in Diagramm 4.8 für das Lehrwerk *Histoire Tles ES/L/S* von Hachette verdeutlicht wird.



Grafik 4.8: Verteilung der Quellen im Lehrwerk *Histoire Tles ES/L/S*, Hachette 2008

Die Lehrwerke in *Sciences économiques et sociales* fallen dahingehend aus dem Rahmen, dass sie über einen sehr hohen Anteil an Quellen verfügen. Der Anteil des Autorentextes ist allerdings gering, da er lediglich als knappe Ein- bzw. Überleitung in den einzelnen Kapiteln verwendet wird. Wie Grafik 4.9 zu entnehmen, ist der Anteil an Illustrationen mit 24,7 Prozent deutlich geringer als in Geschichte oder Geographie.



Grafik 4.9: Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk *SES Terminale Sciences économiques et sociales*, Magnard, 2007

Im direkten Vergleich mit den Geographie- und Geschichtslehrwerken, die

mit ca. 55 und 35 Prozent über einen sehr hohen Anteil an Illustrationen verfügen, wirken die Lehrwerke in *Sciences économiques et sociales* weniger abwechslungsreich. Exemplarisch ist in Grafik 4.10 eine Doppelseite aus dem Lehrwerk von Magnard abgedruckt.⁹

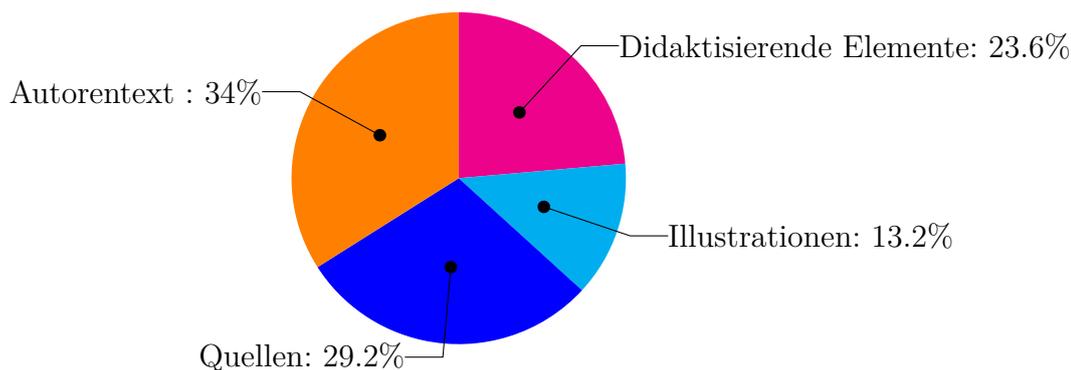


Grafik 4.10: Doppelseite, *Sciences économiques et sociales*, Magnard, 2007

Während die deutschen Lehrwerke in Sozialkunde und Geographie ebenfalls über ansprechende Layouts verfügen – im Lehrwerk Seydlitz nehmen das Bildmaterial und der didaktische Apparat über 60 Prozent ein – fallen die deutschen Geschichtslehrwerke dahingehend auf, dass die schriftlichen Darstellungen zu Lasten des Bildmaterials dominieren. Grafik 4.11 zeigt exemplarisch die Verteilung für das Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*.¹⁰

⁹Mireille NIVIÈRE et al.: *SES Terminale Sciences économiques et sociales*. Paris: Magnard, 2007, S.372-373.

¹⁰In den älteren Lehrwerken wird noch weniger Bildmaterial verwendet. Sie sind noch etwas stärker Text dominiert.



Grafik 4.11: Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*, Klett, 2009

Die Layouts der deutschen Französischlehrwerke und die der französischen Deutschlehrwerke sind sehr ansprechend. Das Lehrwerk *Parcours* wählt eine Gestaltung, die den Lese- und Sehgewohnheiten der Jugendlichen sehr entgegen kommt: Illustrationen und didaktisierende Elemente nehmen zusammen fast 87 Prozent der Darstellungen ein. Lediglich das deutsche Französischlehrwerk *Horizons* fällt etwas aus dem Rahmen: Mit 51,4 Prozent ist der Anteil an Texten sehr hoch. Tabelle 4.2 fasst die Ergebnisse bezüglich der Darstellungen in den untersuchten deutschen Französischlehrwerken zusammen.¹¹

Schulbuch	Jahr	Text	Didaktischer Apparat	Illustrationen
<i>nouveaux Horizons</i>	1997	33,3 %	45,1 %	21,6 %
<i>Bleu Blanc Rouge</i>	1998	37,5 %	37,5 %	25 %
<i>Parcours</i>	2004	11,3 %	74,2 %	14,5 %
<i>Horizons</i>	2009	51,4 %	28,1 %	20,5 %

Tabelle 4.2: Prozentuale Verteilung der Darstellungen in den Französischlehrwerken

¹¹Für die französische Seite wurde auf eine solche Analyse verzichtet, da es in den Deutschlehrwerken keine zusammenhängende Einheit zur EU gibt.

4.3 Medieneinsatz

Von Filmen und Videos bzw. auch von Hörbeiträgen geht ein hohes Motivationspotenzial aus, das in den meisten Lehrwerken keine Berücksichtigung findet.

Eine Ausnahme stellen die fremdsprachlichen Lehrwerke dar. Auch wenn auf den Einsatz von kurzen Filmsequenzen verzichtet wird, ist das Abspielen einer Rede oder eines Liedes von einem Tonträger häufiger vorgesehen. Allerdings könnten auch in den fremdsprachlichen Lehrwerken deutlich mehr Hör- und Videobeiträge integriert werden, so dass unterschiedliche Kanäle angesprochen werden. Einige fremdsprachliche Lehrwerke vernachlässigen sogar das Potenzial, über Hör- oder Videodokumente Jugendliche stärker einzubeziehen.

Eine Ausnahme unter den fremdsprachlichen Lehrwerken stellt das Lehrwerk *Projekt Deutsch* dar, wo sehr viel mit Hörbeiträgen gearbeitet wird, allerdings nicht mit Filmsequenzen. Als Beispiel sei die Reportage über die Europastadt „Slubfurt“, die sich aus der Verschmelzung der deutschen Stadt Frankfurt und der polnischen Stadt Slubice ergibt, in Grafik 4.12 angeführt.¹²

Hier ist das Zusammenspiel von Hörbeiträgen und Textarbeit besonders gelungen. Nach einer ersten Orientierung zur Lage der beiden Städte Frankfurt an der Oder und Slubice liefert ein Hörbeitrag Informationen zu der Einwohnerzahl, der Situation nach 1945, Polens Beitritt zur EU und über die Universität Viadrina. Es schließt sich ein Text über die Universität an. Anhand einer Reportage des Rundfunks Berlin Brandenburg erhalten die Schüler Informationen über die Europastadt „Slubfurt“. Die Stärke dieses Beitrags liegt in seiner abwechslungsreichen Gestaltung, durch welche unterschiedliche Kanäle angesprochen werden.

¹²Claudine DECOCQMAN et al.: *Projekt Deutsch. Terminales*. Paris: Nathan, 2008, S.114-115.

Infopaket

Zwei Städte oder eine Stadt?

Was ist Slubfurt? Eine Stadt? Zwei Städte? Informieren Sie sich auf diesen Seiten! Setzen Sie sich am Ende für ein Projekt ein und geben Sie Argumente!

- Schauen Sie auf die Karte Umschlagklappe VII! Wo liegen Frankfurt an der Oder und Slubice? Was trennt diese Städte?
- Zwei Städte, eine Grenze. Hören Sie sich die Informationen an und machen Sie sich Notizen zu folgenden Punkten:
 - Einwohnerzahl von Frankfurt und Slubice
 - Polens Beitritt zur EU
 - die Vadrina
 Fassen Sie die Informationen zusammen!
- Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen!

Die Europa-Universität Vadrina

Die Universität von Frankfurt an der Oder ist sicher kleiner als die meisten deutschen Universitäten, dafür aber trägt sie stolz den Namen „Europa-Universität“. Die Vadrina lateinisch „die an der Oder gelegene“ ist in der Tat grenzübergreifend: Die drei Fakultäten im Herzen Frankfurts werden durch drei Institute des Collegium Polonicum in Slubice ergänzt. Beide Städte sind durch drei Oderbrücken verbunden. Die etwa 5 000 Studenten kommen aus Deutschland, aus Polen (ungefähr ein Viertel) und aus über sechzig anderen Ländern. Parfümuniversitäten gibt es in Frankreich, England, Russland, Schweden, Spanien, Tschechien, den Niederlanden und auch in den USA, in Kanada, Argentinien, Südafrika... Da ist es natürlich, dass Fremdsprachenausbildung an der Vadrina eine große Rolle spielt.

Opa, 21, polnische Studenten der Wirtschaftswissenschaften, weiß, warum sie hier studiert: „Jetzt, wo Polen zur EU gehört, habe ich mit meinem Diplom der Vadrina-Universität gute Chancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt.“ Ihr deutscher Freund Andreas denkt genauso: „Ich habe hier die Möglichkeit, eine deutsch-polnische

Juristenausbildung zu machen. Damit kann ich sicher eine interessante Arbeit im neuen Europa finden.“ „Die polnischen Studenten stoßen bei der Bevölkerung in Frankfurt noch oft auf eine anti-polnische Haltung“, sagt Opa. „Aber ich denke, dass sich das mit der Zeit ändern wird.“

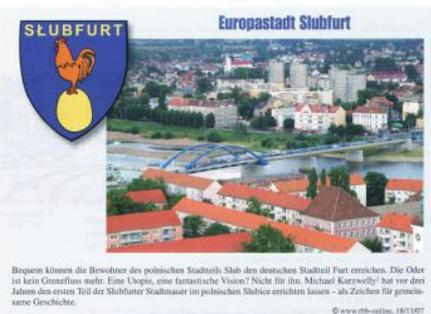
© LWK, 2008

- Welche genauen Angaben enthält der Text über die Vadrina? (Zahl und Nationalität der Studenten, Fremdsprachenunterricht, Diplome)
- Was erfährt der Leser über die Beziehungen zwischen Polen und Deutschen?
- Wodurch waren die deutsch-polnischen Beziehungen in der Vergangenheit charakterisiert? (siehe Zeitzeits S. 17417). Zu welchem Zweck ist die Vadrina wohl gegründet worden?

114 hundertvierzehn

6

Lesen Sie nun folgenden Auszug aus einer Reportage des RBB (Rundfunk Berlin Brandenburg) und schauen Sie sich das Foto und das Wappen von Slubfurt an.



Bequem können die Bewohner des polnischen Städtchens Slub den deutschen Städtchen Furt erreichen. Die Oder ist kein Grenzfluss mehr. Eine Uferziege, eine fantastische Vision? Nicht für ihn. Michael Kurzwelny hat vor drei Jahren des ersten Teil der Slubfurter Stadtmauer im polnischen Slubice errichten lassen – als Zeichen für gemeinsame Geschichte.

© www.rbb-online, 18/13/07

- Aus welchen Elementen setzt sich der Name „Slubfurt“ zusammen? Wovon träumt M. Kurzwelny? Was hat er schon bauen lassen?
- Wie, glauben Sie, reagieren die Studenten auf M. Kurzwelny's Projekt? Stellen Sie Hypothesen auf!

Lesen Sie sich die Fortsetzung der Reportage an und machen Sie sich Notizen zu folgenden Punkten:

- Wann wurde Slubfurt symbolisch gegründet?
- Was halten die Studenten von dem Projekt?
- Was sagt M. Kurzwelny über die Slubfurter Identität?

SIE SIND DRAN!

Sie studieren an der Vadrina und wollen andere Studenten überzeugen, Michael Kurzwelny's Projekt zu unterstützen. Argumentieren Sie! Ihre Mitschüler können mitschüttern.

WOERTSCHATZ

- den Respekt | sie umarmen
- Michael Kurzwelny steht an der Vadrina Universität.

6. Miteinander

hundertfünftehn 115

Grafik 4.12: Europastadt Slubfurt, *Projekt Deutsch*, Nathan, 2008

4.4 Aufgabenkultur und Transparenz

Im Hinblick auf die Aufgabenstellungen lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Lehrwerken festmachen: Während die französischen Lehrwerke den Schülern ein hohes Kontrollempfinden garantieren, verfügen die deutschen Lehrwerke über vielfältige Aufgabenkataloge: Neben den Aufgaben, die eine Reproduktion oder Reorganisation der im Text dargelegten Inhalte fordern, verfügen gerade die Erdkunde- und Sozialkundelehrwerke über eine Fülle an abwechslungsreichen und komplexen Fragestellungen, die häufig unterschiedlicher Arbeitstechniken und Vorgehensweisen bedürfen, so dass unterschiedliche Lerntypen angesprochen und unterschiedliche Fähigkeiten verlangt und gefördert werden. Die Ergebnisse der Analyse der Aufgabenstellungen werden im Folgenden detailliert und nach einzelnen Aspekten getrennt präsentiert.

4.4.1 Soziale Eingebundenheit

Die Lehrwerke lassen den Aspekt der sozialen Eingebundenheit zur Motivationssteigerung und -erhaltung völlig aus den Augen: Partner- und Gruppenarbeitsphasen sind nie vorgesehen. Eine Ausnahme stellen lediglich die deutschen Französischlehrwerke dar, wo einige Gruppenarbeitsaufträge vorzufinden waren, auch wenn dies nur selten vorkam. Als Beispiel sei folgende Aufgabenstellung zitiert:

En groupes, réalisez un tract ou une affiche qui invite les jeunes Français à apprendre l'allemand et à découvrir l'Allemagne: inventez un slogan qui attire l'attention, trouvez quelques arguments originaux et illustrez-les de photos ou de dessins.¹³

4.4.2 Autonomieempfinden und Kompetenzerleben

Die Lehrwerke könnten sich stärker bemühen, das Autonomieempfinden und das Kompetenzerleben der Schüler dadurch zu fördern, dass sie in den Aufgabenstellungen Auswahlmöglichkeiten bereitstellen, eigene Recherchen, insbesondere Internetrecherchen, verlangen, sowie abwechslungsreiche Aufgabenstellungen bereitstellen, die unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigen und somit für unterschiedliche Lerntypen Zugänge zum Thema ermöglichen. Eine solche Differenzierung würde dazu beitragen, dass möglichst viele Schüler angemessen beansprucht würden und sich durch das Gefühl, die Anforderungen und die Situation unter Kontrolle zu haben, als kompetent erleben könnten. In den meisten Lehrwerken sehen die Aufgabenstellungen keine Auswahlmöglichkeiten vor. Eine Ausnahme stellen die deutschen Erdkundelehrwerke dar, obwohl auch hier die Möglichkeit, etwas auszuwählen, selten anzutreffen ist. Folgende Aufgabenstellung findet man im Lehrwerk *Seydlitz*: „Untersuchen Sie einen Teilraum der EU, z.B. ein selbst gewähltes Mitgliedsland, im Hinblick auf

¹³Susanne BALLIN et al.: *Horizons*. Stuttgart: Klett, 2009, S.65.

regionale Disparitäten.[. . .]“¹⁴; folgende in den Schulbüchern *Terra*: „Verfolgen Sie den „Weg zur Europäischen Union“. Wählen Sie drei Stationen aus, die Sie für besonders bedeutsam halten, und begründen Sie Ihre Auswahl.“¹⁵ Die letzte Aufgabenstellung ist besonders geschickt gestellt, da den Schülern zum einen eigenständiges Arbeiten zugetraut wird, und zum anderen ein intensives Auseinandersetzen mit den einzelnen Etappen des Integrationsprozesse erst das Begründen einer Auswahl bedeutender Etappen für den einzelnen Schüler ermöglicht. Die Besprechung im Plenum könnte unterschiedliche Standpunkte zu Tage bringen und zu einer regen Diskussion führen. Auf Grund der Tatsache, dass es in dem Sinne keine falsche Antwort geben kann, dass eine Auswahl akzeptabel ist, solange sie nachvollziehbar begründet wird, lädt eine solche Herangehensweise auch eventuell schüchterne oder ängstlichere Schüler zu einer Beteiligung ein.

Internetrecherchen, die den Schülern autonomes Arbeiten ermöglichen, werden in den französischen Lehrwerken fast nie und in den deutschen Lehrwerken zu selten eingesetzt. Für die Lehrwerke, die vor dem Jahr 2000 erschienen sind, lässt sich die Tatsache dadurch erklären, dass das Internet in privaten Haushalten eine zu geringe Rolle spielte.¹⁶ Das eigenständige Recherchieren zur Erstellung eines Referates findet man in den deutschen Französisch-, Sozialkunde- und Erdkundelehrwerken häufiger. Als Beispiel sei folgender Arbeitsauftrag ange-

¹⁴Matthias FELSCH et al.: *Seydlitz Geographie Oberstufe Berlin Brandenburg Mecklenburg-Vorpommern*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, 2007, S.123.

¹⁵Ulrich BRAMEIER et al.: *Terra Erdkunde SII Räume und Strukturen*. Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes, 1999, S.459.

¹⁶Über die Gründe, warum sich die zunehmende Bedeutung des Internets in den letzten zehn Jahren nicht in den Aufgabenstellungen widerspiegelt, kann nur spekuliert werden. In der JIM-Studie von 2003 wird beispielsweise auf die zunehmende Bedeutung des Internets unter den deutschen 12- bis 19-Jährigen hingewiesen, die zu 85 Prozent über einen Internetzugang verfügen. 2006 betrug die Ausstattungsrate bereits 92 Prozent. In der Studie wird davon gesprochen, dass der Internetzugang „alltäglich geworden“ ist. Die Schulen dürften zudem deutlich früher mit einem Internetzugang ausgestattet worden sein. (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2003.“ <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2003.pdf> [Stand: 14.08.2015], S.17; MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2006.“ http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf [Stand: 14.08.2015], S.8-9)

führt: „Untersuchen Sie eine Euregio (> Abb. 96.1) hinsichtlich Lage, Natur- und Wirtschaftsraum, Entwicklungspotenzial und -zielen. Fertigen Sie dazu ein Referat an.“¹⁷ Da Schüler an dieser Stelle auf das Internet zurückgreifen, versteht sich von selbst. Das Erdkundelehrwerk *Seydlitz* hat im Kapitel zur Europäischen Union eine Doppelseite „Arbeitsweisen und Arbeitstechniken“ zum Thema Internetrecherche angeführt.¹⁸

In den deutschen Erdkundelehrwerken sollen sich die Schüler häufig Informationen mit Hilfe der Atlanten selbstständig erarbeiten. So lautet z.B. folgende Aufgabenstellung¹⁹: „Ermitteln Sie mithilfe von Atlaskarten traditionelle Industrieregionen Europas und ihre aktuelle Entwicklung mit Hilfe von M23.“²⁰ Im Hinblick auf das Kompetenzerleben der Schüler, das im Wesentlichen auf einer angemessenen Anforderung fußt, die erst ermöglicht, dass eine Person sich in einer Situation als kompetent erleben kann, fällt auf, dass in den französischen Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nicht versucht wird, über einfallsreiche Aufgabenstellungen unterschiedliche Kanäle, somit unterschiedliche Lerntypen, anzusprechen. Eine Ausnahme stellt die Aufgabenstellung aus dem Geschichtslehrwerk *Histoire Tles*²¹ in Grafik 4.13 dar. Gerade Teil 4 „Reconstituer ce qui s’est passé à radio Budapest entre le 4 novembre à 5 h et le 5 novembre à 21 h.“ bringt etwas Abwechslung zu den sonst sehr monoton wirkenden Aufgabenstellungen, die im Wesentlichen die Reproduktion des Dargestellten fordern. Man hätte die Aufgabenstellung noch bereichern können, indem der Radiomitschnitt hätte nachgesprochen gehört

¹⁷Jürgen BAUER et al.: *Seydlitz Geographie SII Rheinland-Pfalz*. Hannover: Schroedel, 2000, S.98.

¹⁸FELSCH et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2007, S.118-119.

¹⁹Als weitere Beispiele seien die folgenden Lehrwerke angeführt: Ulrich BRAMEIER et al.: *Terra Erdkunde SII Räume und Strukturen*. Leipzig: Klett, 2006, S.414/415; BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 1999, S.454; BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.95; S.101

²⁰Hans-Ulrich BENDER et al.: *Fundamente Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II*. Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes, 2004, S.260.

²¹LAMBIN et al.: *Histoire Tles L/ES/S*, S.241.

2 Octobre-novembre 1956 : la guerre des ondes

**Radio Budapest (radio Kossuth libre),
mardi 30 octobre 1956, 14 h 28 :**
« Ici Imre Nagy. Ouvriers, soldats, paysans et intellectuels hongrois. Dans l'intérêt d'une plus ample démocratisation de la vie politique, le gouvernement a aboli le système du parti unique et décidé de revenir à une forme de gouvernement fondée sur la collaboration démocratique de partis de coalition. Le gouvernement provisoire a intimé au Haut-Commandement soviétique l'ordre de retirer immédiatement les troupes soviétiques de Budapest. »

Radio Moscou, le 1^{er} novembre 1956 :
« Combien de fois n'avons-nous pas entendu ces propos mensongers de la propagande bourgeoise, selon lesquels les puissances occidentales prétendent respecter les droits souverains et l'indépendance des nations et des États. Fidèle au principe de Lénine, l'URSS n'a pas l'intention d'imposer sa volonté à la Hongrie ou de s'ingérer dans ses affaires intérieures. »

Radio Budapest (radio Kossuth Libre), 4 nov. 1956, 5 h 19 :
« Ici Imre Nagy. À l'aube, les troupes soviétiques ont lancé l'assaut contre notre capitale, avec l'intention de renverser le gouvernement légal de la République de Hongrie. Nos troupes combattent. Le gouvernement est à son poste. Je porte ces faits à la connaissance de notre pays et du monde entier. »
Le texte est répété en anglais, en russe, en hongrois et en français.

Radio Moscou, le même jour, 21 h 05 :
« Ce matin, les forces de la conspiration réactionnaire contre le peuple hongrois ont été vaincues. Janos Kadar a formé un nouveau gouvernement révolutionnaire des ouvriers et des paysans. Ce gouvernement a exhorté le peuple hongrois à mobiliser toutes ses forces pour défendre les acquis du système démocratique populaire et anéantir définitivement les conspirateurs réactionnaires. »

Radio Budapest (ex-radio Kossuth libre), 5 nov. 1956 :
« Nous saluons l'Union soviétique qui a libéré une seconde fois le peuple hongrois. »

M.-J. Lasky, « La Révolution hongroise ». Berlin, 1959.

1. Chercher qui était Kossuth.
2. Situer ces émissions de radio dans leur contexte historique.
3. Sur quels principes et sur quelles valeurs s'appuient radio Kossuth Libre et radio Moscou ?
4. Reconstituer ce qui s'est passé à radio Budapest entre le 4 novembre à 5 h et le 5 novembre à 21h.

Grafik 4.13: Aufgabestellung zu Radio Budapest, *Histoire Tles L/ES/S*, Hachette, 2008

werden können, um den stärker auditiv Lernenden entgegenzukommen.

Gerade die deutschen Erdkundelehrwerke *Terra* beinhalten handlungsorientierte und abwechslungsreiche Arbeitsaufträge, wie beispielsweise „Erstellen Sie eine Collage ‚Was trennt, was eint Europa?‘“²² oder „Führen Sie in Ihrer Lerngruppe in Form eines Rollenspiels eine Debatte im EU-Parlament durch, bei der die Frage des Türkei-Beitritts erörtert wird.“²³ oder „Entwerfen Sie ein Logo und einen Werbetext, mit dem sich die Euregio bei potenziellen Investoren

²²BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 1999, S.450.

²³BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 2006, S.419.

präsentieren könnte.“²⁴ In einigen Lehrwerken findet man Zuordnungsaufgaben der folgenden Art: „Ordnen Sie die Grundrisse den Fotobeispielen zu und bestimmen Sie den jeweiligen Stadttyp (Abb. 67.1).“²⁵

Die deutschen Sozialkundelehrwerke warten ebenfalls mit sehr abwechslungsreichen und interessanten Aufgabenstellungen auf: Neben den reproduktiven Teilen werden unterschiedlichste Methoden und Techniken zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge verlangt: Planspiele und Interviews durchzuführen gehört ebenso zu den Aufgaben wie folgender Arbeitsauftrag: „Erstellen Sie aus der Übersicht über die europäischen Institutionen ein Puzzle, das Sie den Kursmitgliedern zum Zusammensetzen vorlegen!“²⁶ Generell kann man festhalten, dass die Aufgabenstellungen den Schülern viel Raum zur Selbstbestimmung lassen und eigenständiges Arbeiten fördern wie z.B. der Vorschlag zur Zeitungsrecherche²⁷ oder das Durchführen einer Karikaturenralley zum Thema Europa²⁸.

Als ein weiteres sehr gelungenes Beispiel kann an dieser Stelle das deutsche Französischlehrwerk *Parcours* angeführt werden, das den Schülern ebenfalls viel Raum zum eigenständigen Arbeiten gibt und ansprechende Aufgabenstellungen bereitstellt: So sollen die Schüler z.B. einen Fragebogen erstellen und eine Befragung zum Thema „Quand je pense à l'Europe, je pense à/au(x)...“²⁹ durchführen. Ein Arbeitsauftrag zum Deutsch-französischen Jugendwerk lautet:

Renseignez-vous sur les programmes d'échanges offerts par l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Vous trouverez son adresse p.165. Parmi les activités proposées lesquelles vous intéresseraient? Dites

²⁴BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 2006, S.431.

²⁵Jürgen BAUER et al.: *Seydlitz Geographie 12 Sachsen*. Hannover: Schroedel, 1999, S.68.

²⁶Klaus ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*. Paderborn: Schöningh, 1997, S.473.

²⁷FLOREN: *Sozialwissenschaften Wirtschaft Gesellschaft Politik. Jahrgangsstufe 12/13*, Schöningh, 2006, S.379.

²⁸Stefan KURZ-GIESELER et al.: *Sozialkunde Politik in der Sekundarstufe II*. Paderborn: Schöningh, 2007, S.529-531.

²⁹Thomas MÖSSER et al.: *Parccours. Französisch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen, 2004, S.156.

porquoi?³⁰

Durch diese Art der Aufgabestellung vermeidet das Lehrwerk lange, nicht aktuelle Texte zu Gunsten anderer Darstellungen und fördert zudem das eigenständige Recherchieren von Informationen, bei dem die Jugendlichen en passant deutlich mehr lesen, ohne dies als Belastung zu empfinden. Insgesamt kann man festhalten, dass die jüngeren deutschen Französischlehrwerke ansprechende Aufgabenstellungen, wie z.B. einen Artikel für die Schülerzeitung zu verfassen³¹, bereithalten, die unterschiedliche Lerntypen ansprechen.

4.4.3 Anspruchsniveau – Von simpler Reproduktion bis zum Transfer

Die Mehrheit der Aufgabenstellungen in den französischen Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bewegt sich im Bereich der Reproduktion und Reorganisation:

Die Aufgabenstellungen beispielsweise in den Unterkapiteln der französischen Lehrwerke in *Histoire*, *Géographie* und *Sciences économiques et sociales* sind sehr kleinschrittig und dienen der reinen Informationserfassung aus den jeweiligen Darstellungen. So lautet beispielsweise der Arbeitsauftrag zu einem Auszug aus Jean Monnets *Mémoires*, in denen der Autor die Notwendigkeit einer europäischen Verständigung postuliert und als wesentliche Bausteine die Beseitigung der Angst auf französischer Seite vor einem industriell zu starken Deutschland und die Möglichkeit der Einbindung Deutschlands nach der erlebten Niederlage formuliert, „Pourquoi la construction de l’Europe est-elle nécessaire? Quelle solution Jean Monnet envisagea-t-il finalement?“³²

Die Aufgabenstellungen auf den *Dossier*-Seiten in den französischen Geschichts-

³⁰MÖSSER et al.: *Parcours. Französisch für die Oberstufe*, Cornelsen, 2004, S.161.

³¹BALLIN et al.: *Horizons*, Klett, 2009, S.71.

³²LAMBIN et al.: *Histoire Tles L/ES/S*, S.221.

lehrwerken sind meistens zweistufig³³: Die *Questions*-Box setzt sich aus einem umfangreichen Bereich „Analyse des documents“, in dem die Fragen direkt auf die Quellen verweisen und die Reproduktion bis maximal Reorganisation des Dargestellten erfordern, und einem Arbeitsauftrag „Réponse organisée au sujet“ zusammen, der aus einer offener formulierten Frage besteht, die wie im Abitur eine umfangreiche gut strukturierte Antwort erfordert unter Berücksichtigung der Informationen der verschiedenen Dokumente und des bisher erworbenen Wissens zur Thematik. Als Beispiel sei folgende Fragestellung aus dem Lehrwerk von Hatier zitiert: „À l’aide de l’ensemble des documents, montrez les avancées qu’a représentées l’élargissement de l’Europe, ainsi que les difficultés qu’il révèle.“³⁴ Derartige Aufgabenstellungen sind aber sehr selten und können zudem unter Zuhilfenahme der bereitgestellten Materialien beantwortet werden. Für schwache Schüler können die im Bereich der Reproduktion und Reorganisation anzusiedelnden Aufgabenstellungen ein hohes Kontrollempfinden hervorrufen, das zu mehr Sicherheit führt, da die Antwort stets in den Darstellungen zu finden ist. Andererseits bieten die Aufgabestellungen wenig Differenzierungsmöglichkeiten – ein Transfer wird fast nie verlangt – was stärkere Schüler nicht ausreichend fordert, sie gegebenenfalls sogar langweilt. Des Weiteren vermittelt die Art des Zusammenspiels von Aufgabenstellungen und den anderen Darstellungen den Eindruck, dass im Schulbuch die „Wahrheit“ abgedruckt wurde, im Sinne einer unverfälschten Wiedergabe der Realität bzw. realer Zusammenhänge, die es mit Hilfe der vielen reproduktiven Aufgaben wieder zu geben und zu verinnerlichen gilt. Perspektivenwechsel, die für die Perspektivität jeder Art der Erzählung sensibilisieren würden, werden beispielsweise nicht verlangt.

³³Im Lehrwerk von Hachette wird der erste Teil zur genauen Analyse der einzelnen Dokumente aufgespalten in einen Teil „Retirer des informations des documents“, der im Bereich der Reproduktion anzusiedeln ist, und einen weiteren Teil „Mettre en relation les documents“, wo die Informationen reorganisiert werden sollen, indem die Informationen aus unterschiedlichen Darstellungen zueinander in Bezug gesetzt werden sollen.

³⁴BOUREL et al.: Histoire Tle L-ES-S, S.233.

In den deutschen Erdkundelehrwerken werden häufig Transfers verlangt, die den Schüler als Experten ansehen und zu einem komplexen Sachverhalt eine Stellungnahme fordern, wie beispielsweise die Vor- und Nachteile der EU in einem Streitgespräch darzustellen³⁵ oder die Vor- und Nachteile der Regionalförderung zu erörtern.³⁶ In einem weiteren Lehrwerk sollen die Probleme und Chancen der Euregio Maas-Rhein und ihrer Bewohner erörtert werden.³⁷ Es werden ebenfalls Stellungnahmen zu bestimmten Meinungen oder Maßnahmen verlangt, wie folgende Aufgabenstellungen zeigen: „Diskutieren Sie die Auffassung, dass Nahrungsmittelüberschüsse (in der EU oder anderswo) grundsätzlich nicht vernichtet werden dürfen.“³⁸ „Erläutern Sie die Notwendigkeit der EU-Agrarreform und beurteilen Sie die getroffenen Maßnahmen.“³⁹ Die Aufgaben zielen viel stärker auf eine dialektische Herangehensweise, die eine simple Reproduktion des Dargestellten übersteigt, was sich in den Formulierungen wie z.B. „Erörtern Sie“ und „Diskutieren Sie“ niederschlägt. Hier sieht man einen deutlichen Unterschied zu den französischen Lehrwerken: Selbst im Rahmen einiger weniger Aufgabenstellungen in *Sciences économiques et sociales*, in denen eine umfangreichere Fragestellung angeführt wurde, wird bereits in der Fragestellung die Antwort vorstrukturiert und geleitet: Als Beispiel sei folgende Aufgabenstellung im Zusammenhang mit der Eurothematik angeführt: „Montrez que la mise en place de l’euro: 1. a permis de supprimer certaines des limites qui empêchaient l’efficacité des politiques budgétaires nationales; 2. s’est accompagnée de nouvelles contraintes pour ces politiques budgétaires.“⁴⁰ Äußerst selten wird, wie im folgenden Beispiel, nach einer persönlichen Meinung gefragt: „Pensez-vous que chaque État doive garder un „droit de regard“ sur les

³⁵BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.91.

³⁶Ebd., S.92.

³⁷BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 1999, S.487.

³⁸BENDER et al.: *Fundamente*, Klett-Perthes, 2001, S.145.

³⁹Jürgen BAUER et al.: *Seydlitz Geographie 11 Sachsen*. Hannover: Schroedel, 1998, S.123.

⁴⁰Rémi JEANNIN et al.: *sciences économiques et sociales Tle ES*. Paris: Hachette, 2007, S.379.

qualités des prestataires de services, au moins dans certains domaines? Justifiez votre réponse.“⁴¹

Der Aufgabenkatalog der deutschen Sozialkundelehrwerke hält ebenfalls neben den methodisch sehr kreativen Aufgabestellungen auch anspruchsvolle Transfers bereit, die dem Schüler einen Expertenstatus zukommen lassen. Folgende Beispiele dienen der Illustration: „Formulieren und diskutieren Sie Reformvorschläge für Kommission, Ministerrat und das Europäische Parlament! Orientieren Sie sich dabei an den Befugnissen von Bundestag und Bundesrat!“⁴² „Wie beurteilen Sie den Hinweis des Autors, dass die Frage der europäischen Identität auch eine ‚Generationenfrage‘ sei? Fördern die angesprochenen Austauschmaßnahmen nicht eher das Bewusstsein europäischer Vielfalt und Verschiedenheit als das europäischer Einheit?“⁴³

Besonders gelungen sind die geforderten Perspektivenwechsel im Lehrwerk *Sozialkunde*, die zu konfliktträchtigen Positionen das Sich-Hineinversetzen in unterschiedliche Standpunkte verlangen, wie z.B. „Diskutieren Sie das Modell ‚Kerneuropa‘ mit verteilten Länderrollen (z.B. Deutschland, Frankreich, Portugal, Schweden, Österreich, Polen)!“⁴⁴ Ein interessanter und zugleich anspruchsvoller Arbeitsauftrag, wo der Schüler mit der Bedeutung der EU konfrontiert wird, indem er auf einer Metaebene über die Komplexität des Themas reflektieren soll, lässt sich im Lehrwerk *Sozialwissenschaften Wirtschaft Gesellschaft Politik* finden:

Machen Sie sich anhand von M3 klar, warum es so wichtig ist, etwas über das politische System und die einzelnen Institutionen der Europäischen Union zu wissen und warum es zugleich so schwierig ist (und daher von Ihnen eine gewisse Anstrengung verlangt), sich

⁴¹NIVIÈRE et al.: *SES Terminale Sciences économiques et sociales*, Magnard, 2007, S.373.

⁴²ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.481.

⁴³FLOREN: *Sozialwissenschaften Wirtschaft Gesellschaft Politik. Jahrgangsstufe 12/13*, Schöningh, 2006, S.377.

⁴⁴ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.487.

diesen Überblick zu verschaffen. Nennen Sie ggf. konkrete Beispiele dafür, dass unser Alltagsleben immer mehr durch den Einfluss der EU bestimmt wird. [...] Inwiefern ist das EU-System für den einzelnen Bürger so schwer durchschaubar?⁴⁵

Die Arbeitsaufträge in den deutschen Geschichtslehrwerken fallen dadurch positiv auf, dass sie unterschiedliche Anspruchsniveaus abdecken, den Schüler direkt ansprechen und häufig nach einem persönlichen Urteil verlangen. Der erste Teil eines Fragenkatalogs ist meistens im Bereich der Reproduktion anzusiedeln und verweist direkt auf eine der Quellen. Häufig schließt sich ein Vergleich an, der eine Reorganisation des Dargestellten erfordert. So wird z.B. in *Geschichte und Geschehen* verlangt, dass nach der Herausarbeitung der Position Coudenhove-Kalergis diese verglichen werden soll mit dem Hertensteiner Programm, auf das sich die 13 europäischen Länder und die USA einigen konnten, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Wertmaßstäbe.⁴⁶ Der letzte Teil eines Fragenabschnitts fordert häufig ein persönliches Urteil und deckt den Bereich des Transfers ab. Der Schüler wird wie ein Experte behandelt und soll auf sehr anspruchsvolle Fragen eingehen: „Wie erklären Sie sich, dass der Integrationsprozess in den Bereichen Wirtschaft, Außen- und Sicherheitspolitik unterschiedlich weit vorangeschritten ist? Wie könnte man zu einem ‚Gleichschritt‘ gelangen?“⁴⁷ oder „Räumen die Reformen des Maastrichter Vertrages den Bürgerinnen und Bürgern mehr Mitbestimmungsrechte ein? Sind Demokratiedefizite und Bürgerferne in einer Organisation wie der Europäischen Union unvermeidbar?“⁴⁸ Einige Fragestellungen sind sehr offen formuliert, wie folgendes Beispiel zeigt: „Wie beurteilen Sie die Bildung einer europäischen Union?“⁴⁹ Ähnlich anspruchsvoll sind folgende Aufgabenstellungen im Schulbuch

⁴⁵FLOREN: *Sozialwissenschaften Wirtschaft Gesellschaft Politik. Jahrgangsstufe 12/13*, Schöningh, 2006, S.378.

⁴⁶Hans-W. BALLHAUSEN et al.: *Geschichte und Geschehen II. Oberstufe Ausgabe A/B*. Leipzig: Klett Verlag, 1995, S.516.

⁴⁷BALLHAUSEN et al.: *Geschichte und Geschehen*, Klett, 2005, S.533.

⁴⁸Ebd., S.533.

⁴⁹Franz BAHR et al.: *Horizonte II. Geschichte für die Oberstufe. Von der französischen*

Horizons, die die Schüler wie Experten mit der EU konfrontieren: Sie sollen dazu Stellung nehmen, wie Deutschland und Frankreich Europa weiter nach vorne bringen können⁵⁰ und ob der 9. Mai den Status eines Feiertages verdient hat.⁵¹

Die in den deutschen Lehrwerken zahlreich vertretenen Aufgabenstellungen, die nach einem persönlichen Urteil, einem Perspektivenwechsel oder allgemein gesprochen nach einer dialektisch strukturierten Antwort verlangen, fördern eine kritische Auseinandersetzung mit der Erzählung des Autorentextes und sensibilisieren dafür, dass es keine von der Betrachtung des Erzählenden unabhängige und unbeeinflusste Abbildung von Sachverhalten und Zusammenhängen gibt. Die französische Art des Abfragens garantiert den Schülern zwar ein hohes Kontrollerleben, sie läuft allerdings Gefahr, einer allwissenden Erzählung Vorschub zu leisten.

4.4.4 Transparenz

Alle untersuchten französischen Lehrwerke sind sehr bemüht, den Schülern Transparenz im Bezug auf bevorstehende Prüfungssituationen zu geben, in dem sie im Rahmen von Wiederholungsseiten und Abiturvorbereitungsseiten zum einen die wesentlichen Inhalte zusammenfassen und zum anderen verdeutlichen, auf welche Art und Weise diese Inhalte abgefragt werden könnten. Durch diese Seiten verstärken die Lehrwerke das hohe Kontrollempfinden von Seiten der Schüler.

Dieser Aspekt soll exemplarisch anhand der Geographielehrwerke verdeutlicht werden. Alle untersuchten Lehrwerke stellen spezielle Abiturvorbereitungsseiten zur Verfügung, die beispielsweise, wie in Grafik 4.14 zu sehen, den Schüler

Revolution bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, Braunschweig: Westermann Verlag, 2003, S.565.

⁵⁰BALLIN et al.: *Horizons*, Klett, 2009, S.68.

⁵¹Ebd., S.70.

kleinschrittig an das Verfassen einer komplexen Antwort heranzuführen.⁵²

⁵²Jacqueline JALTA et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*. Paris: Magnard, 2007, S.111.

Partie 2 : Rédaction de la réponse au sujet

Démarche

1 Rassembler des informations afin de répondre au sujet

2 Relever et classer les informations utiles

3 Rédiger la réponse à la question

Exercices

1

- Dans la première colonne du **tableau ci-dessous**, on a listé les principales informations fournies par les **documents** et les réponses aux questions.
- Reproduisez le **tableau**.
- Relevez, dans la deuxième colonne du **tableau 1**, les connaissances qui peuvent être des arguments supplémentaires, utiles pour répondre au sujet.

Tableau 1

Informations tirées des documents	Informations tirées des connaissances ou du cours
<ul style="list-style-type: none"> - L'Europe, une agriculture puissante. - Aide massive aux agriculteurs. - Productions agricoles de l'Europe protégées. - Budget européen consacré en grande partie à la PAC. - Manifestations d'agriculteurs fréquentes contre la PAC. - Critique de la PAC par les pays producteurs non européens. - Ouverture du marché européen indispensable. - Aides agricoles inégalement réparties. - Un environnement menacé par une agriculture très productive. - Firmes de l'agroalimentaire et gros exploitants favorisés par la PAC. - Grandes exploitations du Bassin parisien très subventionnées. - La France 1^{er} bénéficiaire de la PAC. - Les nouveaux Etats membres de l'UE bénéficient peu des fonds agricoles de la PAC. 	Utilisez les pages Cours du thème 3 (pages 90-91) et du thème 6 (pages 208-209) .

2

- Relisez attentivement le sujet.

« La politique agricole commune, une réforme inévitable ? »

- En utilisant les mots surlignés dans le sujet, indiquez ce que doit montrer la réponse au sujet.
- Reproduisez le **tableau 2** et complétez chacune des colonnes avec les informations fournies par les documents, les réponses aux questions et vos connaissances (utilisez le **tableau 1**).

Tableau 2

<i>La PAC, des succès incontestables</i>	<i>Les bénéfices de la PAC inégalement répartis</i>	<i>Une réforme de la PAC indispensable</i>

3

- Rédigez la réponse au sujet. Aidez-vous de la phrase introductive et des pistes proposées pour la rédaction des trois paragraphes.

Phrase introductive *Depuis plus de 40 ans, grâce à la PAC, l'Europe est une grande puissance agricole. Cependant la PAC, bien que modifiée à plusieurs reprises, est toujours contestée.*

1^{er} paragraphe ***La PAC, des succès incontestables***
- le fonctionnement de la PAC ;
- l'Europe, puissance agricole.

2^e paragraphe ***Les bénéfices de la PAC inégalement répartis***
- entre les Etats ;
- entre les régions et les exploitations.

3^e paragraphe ***Une réforme de la PAC indispensable***
- une PAC très coûteuse ;
- une agriculture non sans menace sur l'environnement ;
- une PAC contestée par les Etats producteurs non européens.

Phrase de conclusion *Une nouvelle réforme de la PAC s'impose dans un contexte de libéralisation des échanges et de volonté de mettre en place une agriculture durable.*

Grafik 4.14: Géo Bac, *L'Europe, La France, Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007

Die in allen untersuchten Lehrwerken vorhandenen Wiederholungsseiten am

Ende eines jeden Kapitels, auf denen die wesentlichen Informationen komprimiert wiedergegeben werden und u.a. auf leicht zu verwechselnde Begriffe aufmerksam gemacht wird, fördern zudem das hohe Kontrollempfinden von Seiten der Schüler. Als Beispiel dient die Wiederholungsseite aus dem Lehrwerk *L'Europe. La France* in Grafik 4.15.⁵³

Die französischen Deutschlehrwerke stellen ähnlich den deutschen Französischlehrwerken lediglich sprachliche Wiederholungs- und Trainingsseiten bereit.⁵⁴ So findet man in dem Lehrwerk *Deutsch Klasse* z.B. unter „Hilfe zum selbständigen Arbeiten“ Hilfen zu den Fragen „Comment aborder un texte journalistique?“⁵⁵ oder „Comment exposer à l'oral un texte étudié en classe“⁵⁶. Das Lehrwerk *Projekt Deutsch* stellt neben den Wiederholungsseiten „Rund um die Sprache“ Wiederholungsseiten zu mündlichen⁵⁷ und schriftlichen⁵⁸ Abiturprüfungen zur Verfügung, die man so in den deutschen Französischlehrwerken nicht findet.

Die deutschen Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vernachlässigen den Aspekt Transparenz völlig. Eine Ausnahme stellt das Lehrwerk *Zeiten und Menschen* dar, auf Grund der Tatsache, dass es im Anschluss an die Darstellungen zur EU eine Seite „Zusammenfassen, Üben und Darstellen“ bereithält, wo in einer Box „Kernbegriffe“ angeführt sind und zu fünfzehn Fragen Verweise auf die zur Beantwortung der Fragen relevanten Seiten gegeben ist.⁵⁹

⁵³Alain JOYEUX et al.: *Géographie 1res ES/ L/S*. Paris: Hachette, 2007, S.328.

⁵⁴Das Lehrwerk *Chancen* verzichtet gänzlich auf solche Wiederholungsseiten. Martine BERTOLUS et al.: *Chancen. Tle*. Paris: Hatier, 1996. Das Lehrwerk *Deutsch als Pass* begnügt sich mit einer Vokabelübersicht zur deutschen Geschichte. Claude AUBERTIN et al.: *Deutsch als Pass. Terminale*. Paris: Delagrave, 2000, S.168

⁵⁵Gabriele DESHUSSES-SOLLFRANK et al.: *Deutsch ist klasse! Terminales*. Paris: Bordas, 1995, S.53.

⁵⁶Ebd., S.141.

⁵⁷DECOCQMAN et al.: *Projekt Deutsch*, Nathan, 2008, S.50.

⁵⁸Ebd., S.48-49.

⁵⁹Hans-Jürgen LENDZIAN et al.: *Zeiten und Menschen 2. Geschichte. Oberstufe*. Braunschweig: Schöningh, 2005, S.370.

FICHE DE RÉVISION

Les régions dans l'Union européenne

Les grands axes du chapitre

Dans le cadre du marché unique européen, les régions sont des actrices importantes de la construction européenne. C'est pourquoi elles font l'objet d'une attention particulière de la part des institutions communautaires : la politique régionale absorbe plus du tiers des dépenses budgétaires de l'UE.

Pour autant, peut-on parler d'une Europe des régions ?

- Cette expression témoigne plus d'une volonté que d'une réalité. En effet, le poids et la puissance des régions diffèrent selon les États. Inexistantes dans certains pays comme le Portugal, elles sont au contraire au cœur de l'organisation des États fédéraux comme l'Allemagne.

Les inégalités entre les régions s'atténuent-elles ?

- La réduction des inégalités entre les régions constitue l'objectif de la politique communautaire régionale. Elle permet aux régions pauvres, en particulier celles du sud et de l'est de l'Europe, de rattraper progressivement le niveau de vie des régions plus riches. Mais la réduction des inégalités entre les régions est de plus en plus coûteuse et difficile car les nouvelles régions pauvres se multiplient en raison des élargissements. Une partie des aides régionales va ainsi se détourner du sud de l'UE au profit de l'est, où se localisent les régions les plus pauvres.

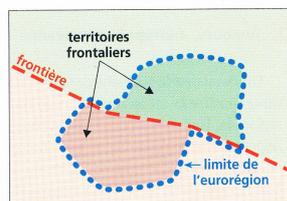
Pourquoi les coopérations transfrontalières se multiplient-elles ?

- Encouragées par l'UE parce qu'elles rendent plus perméables les frontières, ces coopérations se développent à l'initiative des régions elles-mêmes. Associant des régions complémentaires ou ayant des défis communs à relever, les eurorégions pèsent d'un poids important face à Bruxelles pour drainer des aides financières. Ces eurorégions facilitent aussi les migrations transfrontalières à l'image des flux quotidiens de travailleurs entre la France et le Luxembourg, dans la région Saar-Lor-Lux.

Ne pas confondre

Territoire frontalier et eurorégion

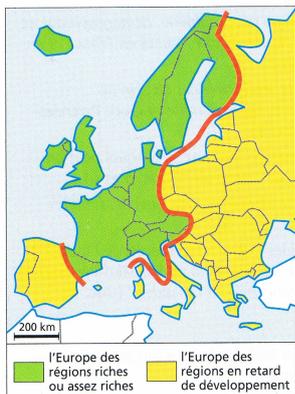
Un territoire est dit **frontalier** si une partie de ses limites est une frontière d'État. Une **eurorégion** est une association de territoires frontaliers de plusieurs États et qui développent entre eux une forte coopération.



PIB/hab. et PIB/hab. SPA ou PPA

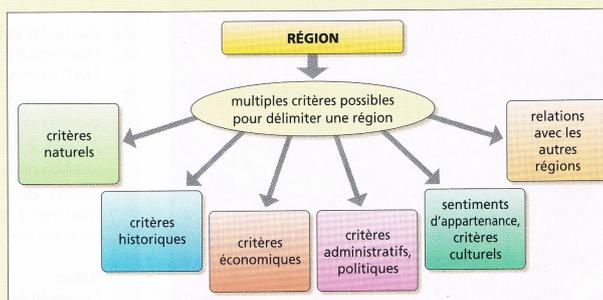
Le **PIB/hab.** est la moyenne arithmétique du produit intérieur brut produit par chaque habitant.

Le **PIB/hab. SPA** ou **PPA** (Standard de Pouvoir d'Achat ou Parité de Pouvoir d'Achat) introduit une pondération en fonction des différences de pouvoir d'achat dans chaque État. Cela permet une comparaison plus juste des niveaux moyens de richesses entre les pays. Mais le PIB par hab. SPA ou PPA ne permet pas de mesurer les inégalités sociales au sein d'un pays car cet indicateur n'est qu'une moyenne.



Les inégalités régionales

La notion clé du chapitre : région



• Essayez d'appliquer chacun de ces critères à la région dans laquelle vous vivez. Sont-ils tous applicables pour définir votre région ?

Grafik 4.15: Fiche de révision, *Géographie 1res ES/L/S*, Hachette, 2007

4.5 Lebensweltbezug

Die untersuchten Lehrwerke können bezüglich der inhaltlichen Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen in zwei Lager eingeteilt werden: Diejenigen, die diesen Aspekt völlig vernachlässigen – zu ihnen zählt die große Mehrheit der analysierten Lehrwerke – und diejenigen, die einige Elemente zur Anknüpfung an die Lebenswelt der Jugendlichen gut in die Einheit zur Europäischen Union integriert haben; diesen Bereich allerdings noch ausbauen könnten.

In allen französischen Lehrwerken muss der fehlende inhaltliche Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen bemängelt werden: Zwar werden in wenigen Lehrwerken das Erasmus-Programm erwähnt⁶⁰ oder auf den Bologna-Prozess und seine Auswirkungen aufmerksam gemacht⁶¹, die Lehrwerke gehen allerdings nicht darüber hinaus. Im Geschichtslehrwerk von Hachette wird zwar das Erasmus-Programm im Unterkapitel „L’Union européenne dans un nouveau contexte international“ im Zusammenhang mit den Errungenschaften der EU erwähnt, es bleibt allerdings bei folgender, sehr sachlicher Erklärung, die man in der *Vocabulaire*-Box findet: „programme d’échanges universitaires qui, depuis 1987, permet à des étudiants européens d’effectuer des séjours de 3 à 12 mois d’études dans un autre État de l’UE.“⁶² Im Geschichtslehrwerk *Histoire Term* von Nathan wird ebenfalls das Erasmus-Programm erwähnt. Es begnügt sich allerdings mit einem Schaubild, aus dem die Anzahl der entsendeten und aufgenommenen Studierenden pro Land hervorgeht, die im Studienjahr 2005-2006 am Programm teilgenommen haben.⁶³

Eine Ausnahme stellt die Thematisierung des Erasmus-Programms im Lehrwerk

⁶⁰JALTA et al.: *L’Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007, S.90-91.

⁶¹Rémy KNAFOU et al.: *Géographie L’espace mondial Term L,ES,S*. Paris: Belin, 2004, S.158-159.

⁶²LAMBIN et al.: *Histoire Tles L/ES/S*, S.252.

⁶³(QUINTREC et al.: *Histoire Term L-ES-S*, S.266). Unter „Pour aller plus loin“ wird, ohne weitere Hilfestellungen zu geben, auf den Film *L’auberge espagnole* verwiesen. (ebd., S.268)

Projekt Deutsch von Nathan dar. Wie Grafik 4.16 zu entnehmen, wird diesem Aspekt eine Doppelseite⁶⁴ gewidmet.⁶⁵

The image displays two pages from the textbook *Projekt Deutsch*. The left page, titled 'Infopaket', focuses on 'Im Ausland studieren?' (Studying abroad?). It features several short articles: 'Henrik aus Koblenz mit Erasmus in Chieti / Pescara', 'Lisa aus Leipzig mit Erasmus in Glasgow', 'Tilman mit einem DAAD-Sommerstipendium in São Paulo', and 'Alexander aus Erlangen mit Erasmus in Coleraine (Nordirland)'. The right page, titled '5 Die Welt entdecken', contains a listening exercise. It includes a transcript of an interview with Claudia, a student who studied in Cordoba. The transcript is numbered 1 through 6, corresponding to questions in the exercise. The exercise asks for information from the transcript, summarizes it, and asks for arguments against studying abroad. It also includes a tip from a study advisor and a writing task for Stefanie.

Grafik 4.16: Erasmus, *Projekt Deutsch*, Nathan, 2008

Den Schülern werden kurze Erfahrungsberichte von Studenten präsentiert, die mit Erasmus im Ausland waren: Henrik war in Chieti (Italien), Lisa in Glasgow, Tilman in Sao Paulo und Alexander in Coleraine (Nordirland). Anhand der geschilderten Erfahrungen sollen die Schüler Argumente für einen Auslandsaufenthalt herausarbeiten. Der Wechsel zwischen Textarbeit und Hörbeiträgen ist hier sehr gelungen: Es folgt der Bericht der Studentin Claudia zu ihrem Aufenthalt in Cordoba, der als Hörbeitrag zur Verfügung steht. Sie berichtet von den anfänglichen Schwierigkeiten und darüber, wie sehr der Aufenthalt ihr Leben bereichert hat. Die darauffolgende Aufgabenstellung beschäftigt sich anhand

⁶⁴Bei insgesamt sieben im Lehrwerk verteilten Doppelseiten, die mit dem Thema EU in Verbindung gebracht werden können, ist der Anteil von einem Siebtel mit direktem Lebensweltbezug hoch, wenn man ihn mit dem der anderen französischen Lehrwerke vergleicht, wo, wie oben im Text erwähnt, häufig nicht mehr als ein paar wenige Sätze bei einem Umfang von ca. 40 bis 50 Seiten einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen.

⁶⁵DECOCQMAN et al.: *Projekt Deutsch*, Nathan, 2008, S.92-93.

von Sprechblasen mit Argumenten und Problemen, die gegen ein Auslandsstudium sprechen. Es folgt ein weiterer Hörbeitrag, der einen Studienberater zu Wort kommen lässt, der die angeführten Argumente gegen ein Auslandsstudium entkräftet.

Den deutschen Erdkundelehrwerken gelingt es häufig gut, über den Inhalt an die Lebenswirklichkeit der Schüler anzuknüpfen.⁶⁶

In vielen Schulbüchern findet man sehr gute Beispiele, wie man die Jugendlichen ansprechen könnte: In fast allen Lehrwerken wird versucht, den Schülern zu verdeutlichen, wo und auf welche Art und Weise die EU im Alltag eine Rolle spielt: So wird im Rahmen einer Abbildung „Die Europäische Union – Das bedeutet sie für ihre Bürger“ in den Lehrwerken *Terra*⁶⁷ und *Fundamente*⁶⁸ auf sehr lebensnahe Fragen wie z.B. „Wird meine Ausbildung im Ausland anerkannt?“ oder „Wie bekomme ich eine Aufenthaltserlaubnis?“ eingegangen und die Bedeutung der EU für ihre Bürger hervorgehoben.

Die Grafik 4.17 zu entnehmende Auftaktdoppelseite regt zum Nachdenken über die Europäische Union an, indem sie anhand von Fotos z.B. von der Fußball-

⁶⁶Den deutschen Geschichts- und Sozialkundelehrwerken gelingt dies weniger gut: Lediglich im Geschichtslehrwerk *Zeiten und Menschen* und im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* wird im Zusammenhang mit dem Thema europäische Identität versucht, einen Bezug zu den Schülern herzustellen. Im Lehrwerk *Zeiten und Menschen* werden die Schüler mit den Ergebnissen einer Studie von 2004 zum Thema „Jugend und europäische Identität“ konfrontiert. (LENDZIAN et al.: *Zeiten und Menschen*, Schöningh, 2005, S.352-354) Im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* werden die Schüler direkt miteinbezogen: „Erklären Sie Ihren Mitschülern, womit Sie selbst sich identifizieren, und begründen Sie Ihre Option.“ (Daniela BENDER et al.: *Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Sekundarstufe II*. Leipzig: Klett Verlag, 2008, S.455) Neben dem Arbeitsauftrag für einen Radiosender eine Kurzreportage zum Binnenmarkt und den Maastrichter Beschlüssen für eine Jugendsendung zu produzieren (ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.473; KURZ-GIESELER et al.: *Sozialkunde Politik in der Sekundarstufe II*, Schöningh, 2007, S.523) und einer angeführten Auflistung von Selbstverständlichkeiten (Wolfgang W. MICKEL et al.: *Politik für Gymnasien. Oberstufe*. Berlin: Cornelsen, 1993, S.408) sowie einer Seite zum Thema „Europa ohne Europäer?“ (KURZ-GIESELER et al.: *Sozialkunde Politik in der Sekundarstufe II*, Schöningh, 2007, S.515), wo Ergebnisse der Shell-Studie dargelegt werden und als Arbeitsauftrag die Ergebnisse der Befragung der eigenen Jahrgangsstufe mit denen einer repräsentativen Gruppe verglichen werden sollen, wurden in den deutschen Sozialkundelehrwerken keine Beispiele gefunden, die einen direkten Bezug zu den Jugendlichen herstellen.

⁶⁷BROMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 1999, S.457.

⁶⁸BENDER et al.: *Fundamente*, Klett-Perthes, 2001, S.443.

europameisterschaft 2004, von der Zentralbank in Frankfurt oder von einem geöffneten Grenzübergang auf Bereiche wie das Reisen ohne Grenzkontrollen oder die gemeinsame Währung aufmerksam macht, die für die Jugendlichen von Bedeutung sind.

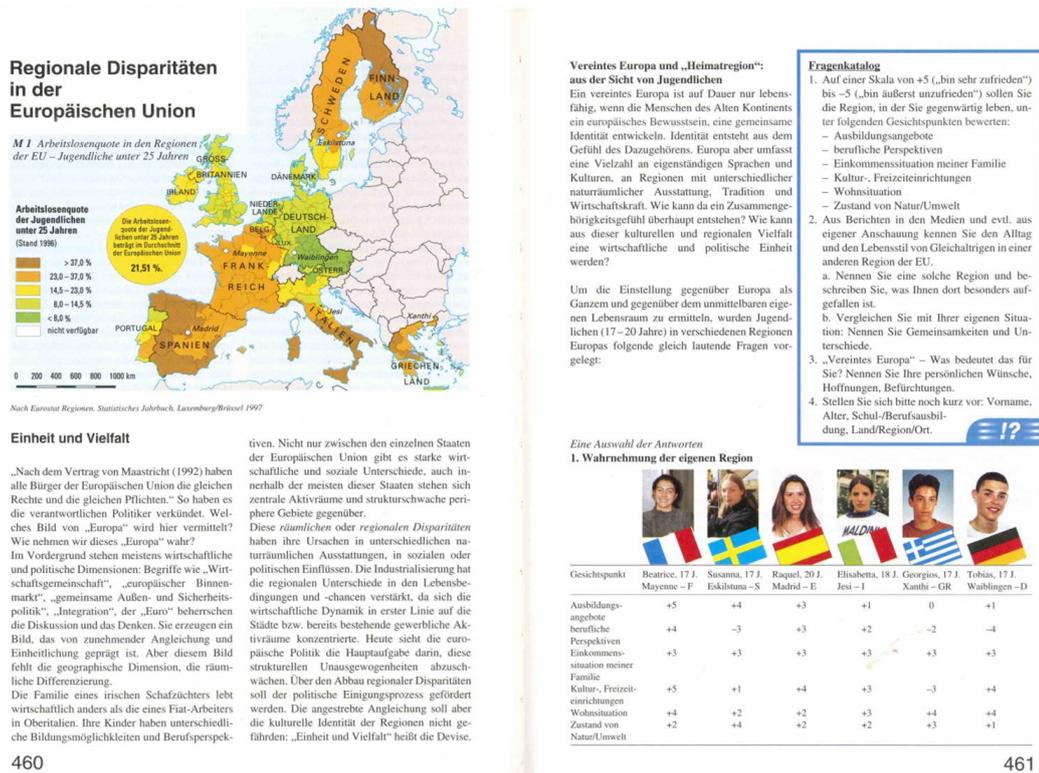


Grafik 4.17: Auftaktdoppelseite, *Terra*, 2006

Durch die in den Aufgabenstellungen geforderten Aktivitäten wie eine Mindmap zum Thema „Europa im Alltag“ oder eine Collage zu „Was trennt, was eint Europa?“ zu erstellen, wird eine persönliche Auseinandersetzung mit der EU gefordert, die den Bezug der EU zur Lebenswelt der Jugendlichen herstellen soll. Es heißt des Weiteren ganz konkret: „Vereintes Europa – was bedeutet das für Sie? Nennen Sie Ihre persönlichen Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen.“⁶⁹ Ein weiteres gelungenes Beispiel, die Sichtweise der jungen Menschen zum Lerngegenstand zu machen, ist in Grafik 4.18 enthalten. Unter „Vereintes Europa

⁶⁹BRAMEIER et al.: *Terra*, Klett-Perthes, 2006, S.410-411. Ebenfalls im Lehrwerk *Terra* wird Unter „Europäische Union: Chancen für ihre Bürger“ den Schülern die Funktionsweise des europäischen Binnenmarktes nach „dem Prinzip der „vier Freiheiten“, der Reisefreiheit, der Handelsfreiheit für Waren und Dienstleistungen sowie der Freiheit im Kapitalverkehr“ verdeutlicht und die Austauschförderprogramme Leonardo da Vinci und Sokrates mit Comenius und Erasmus vorgestellt. ebd., S.416-417

und ‚Heimatregion‘: aus der Sicht von Jugendlichen“⁷⁰ bewerten sechs Jugendliche aus unterschiedlichen europäischen Ländern ihre Heimatregion im Hinblick auf Ausbildungsangebote, berufliche Perspektiven, Einkommenssituation der Familie, Kultur- und Freizeiteinrichtungen, der Wohnsituation und den Zustand von Natur und Umwelt.



Grafik 4.18: Die EU aus der Sicht von Jugendlichen, Terra, 1999

Den Ansatz, die Schüler durch Schilderungen anderer Jugendlicher für die Lebensumstände Gleichaltriger in anderen Regionen der EU zu sensibilisieren, ist positiv zu bewerten. Statt eine Bewertungsskala abzudrucken, hätte man die Beiträge der Jugendlichen zu den einzelnen Kriterien als Video ansehen können und die Schüler eine Bewertungstabelle erarbeiten lassen können.

Während die älteren deutschen Französischlehrwerke weniger Bezüge zur Lebenswelt der Schüler schaffen⁷¹, gelingt es den jüngeren Lehrwerken recht gut,

⁷⁰BROMEIER et al.: Terra, Klett-Perthes, 1999, S.460-461.

⁷¹In Bleu Blanc Rouge findet man kaum Bezüge zum Alltag der Jugendlichen: Die Jugendli-

diesen Aspekt umzusetzen, indem sie Gleichaltrige selbst zum Thema EU zu Wort kommen lassen: In *Horizons* beschränken sich die Äußerungen auf französische Jugendliche.⁷² Das Schulbuch *Parcours* lässt, wie Grafik 4.19 zu entnehmen, junge Menschen griechischer, deutscher, italienischer und britischer Nationalität zu Wort kommen.⁷³ So befürchtet Kostas, dass die weniger entwickelten Länder wie z.B. Griechenland Verlierer dieser neuen Gesellschaft sein werden. Die deutsche Caroline erwähnt besorgt Arbeitslosigkeit und Rassismus und fürchtet, dass eine gemeinsame Währung zum Verlust der kulturellen Vielfalt beitragen könnte. Die Italienerin Giorgia sieht im verstärkten Fremdsprachenlernen die Möglichkeit, unterschiedliche Lebensweisen und Kulturen kennen zu lernen, um sich als Europäerin zu fühlen, die Arbeiten im Ausland als selbstverständlich ansieht. Der Brite Thomas freut sich auf die gemeinsame Währung, die das grenzenlose Reisen noch weiter vereinfacht. An dieser Stelle sei auf die mangelnde Aktualität der Lehrwerke hingewiesen. Das 2004 gedruckte Lehrwerk ist noch auf dem Stand von vor 2002. Im Jahr 2002 kam der Euro bereits in Umlauf.

chen werden lediglich etwas zusammenhangslos am Ende der Darstellungen gefragt, inwieweit die EU ihren Alltag strukturiert und ob sie wählen gehen. Johannes GREINER et al.: *Bleu Blanc Rouge*. Paderborn: Schöningh, 1998, S.37 In *nouveaux Horizons* wird durch den Text „Avoir 20 ans en Europe“ die Sichtweise der Jugendlichen ins Spiel gebracht und über die sich anschließenden Fragen versucht, eine persönliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung der EU zu erwirken, indem Satzanfänge, wie „Pour moi, l’Europe, c’est d’abord...“ oder „Personnellement, ce qui me fascine, en Europe, c’est...“ und „Moi, ce qui m’angoisse, avec l’Europe, c’est...“ zur Vervollständigung vorgegeben werden. Ein Kommentar zu einem möglichen Verlust der eigenen kulturellen nationalen Identität durch Europa dient der Vertiefung der Auseinandersetzung. Das sich daran anschließende Lied „Europe Babel“ und die Frage „Comment aimeriez-vous voir l’Europe de demain?“ schließt die Darstellungen ab. Wolfgang ADER et al.: *Etudes françaises. nouveaux Horizons 1*. Stuttgart: Klett, 1997, S.133

⁷²BALLIN et al.: *Horizons*, Klett, 2009, S.69.

⁷³MÖSSER et al.: *Parccours. Französisch für die Oberstufe*, Cornelsen, 2004, S.157.

Témoignages



Kostas

«Les pays riches vont jouer un rôle dominant, et nous, les moins développés, les petits, nous risquons d'être les laissés-pour-compte de cette nouvelle société.» (Kostas, 18 ans, Grèce)

Créer une monnaie commune, c'est faire un pas de plus vers l'uniformité et l'abandon des différences.» (Caroline, 16 ans, Allemagne)



Giorgia

«Nous avons tout à gagner de la construction de l'Europe. Je le vois à travers mes études de langues. J'étudie justement l'anglais, le français et l'allemand, les principales langues européennes. En faisant des séjours linguistiques à l'étranger, j'ai découvert des modes de vie très différents et de nouvelles cultures.

Ainsi, on peut mieux comprendre qui sont nos voisins. On pourra raisonner non plus en simples citoyens italiens, mais en véritables Européens et envisager d'aller travailler à l'étranger comme une chose normale.» (Giorgia, 16 ans, Italie)



Thomas

«Je vais souvent en France. Ne plus avoir de frontière, pouvoir circuler librement entre les pays, c'est un grand progrès. Lorsque nous aurons une monnaie unique qui pourra être utilisée dans tous les pays, il sera encore bien plus facile de voyager.» (Thomas, 16 ans, Grande-Bretagne)

Grafik 4.19: Témoignages, Parcours, Cornelsen, 2004

Für die Schüler wäre es deutlich ansprechender, wenn sie die Sprechblasen nicht nur lesen könnten, sondern durch eine Videoaufnahme die Jugendlichen sehen könnten und ihre Meinungen hören könnten. Dann dürften die Beiträge auch etwas länger sein, so dass die Schüler mehr von den Jugendlichen erfahren würden und auch Einblicke in ihr Umfeld erhielten.

Dem Schulbuch *Parcours* gelingt es des Weiteren besonders gut, inhaltlich an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anzuknüpfen: Die gesamte Einheit ist

der Fragestellung unterstellt „Vivre l’Europe, qu’est-ce que cela veut dire pour vous?“⁷⁴. Zunächst ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Europa und seinen verschiedenen Bereichen gefordert⁷⁵ sowie eine oben beschriebene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen Jugendlicher zur EU, gefolgt von einem Test „Que savez-vous de l’Europe?“⁷⁶. Über einen Zeitungsartikel wird Robert Schuman als „enfant de l’Europe“⁷⁷ präsentiert, und es wird von den Schülern gefordert zu entscheiden, ob diese Bezeichnung gut getroffen ist. So rückt eine mögliche für den Integrationsprozess bedeutende Persönlichkeit in den Vordergrund⁷⁸ und die Erarbeitung der deutsch-französischen Geschichte bis 1918 erfolgt nebenbei anhand der konkreten Beispiele Metz und Straßburg im Rahmen einer auf den Zeitungsartikel vorbereitenden Aufgabenstellung „Approches“, die ein eigenständiges Erarbeiten fordert.⁷⁹ Bevor das Elsass als Region in der Mitte Europas vorgestellt wird, wird, wie Grafik 4.20 zu entnehmen, auf einer Doppelseite die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen bis in die Gegenwart anhand von Fotos und Texten dargestellt.

⁷⁴MÖSSER et al.: *Parcours. Français für die Oberstufe*, Cornelsen, 2004, S.155.

⁷⁵Ebd., S.156.

⁷⁶Ebd., S.158.

⁷⁷Ebd., S.159.

⁷⁸Im französischen Geschichtslehrwerk *Histoire Term* wird der Biographie von Jean Monnet eine Doppelseite gewidmet, allerdings ohne seine Motivationsgründe für sein Engagement hervorzuheben. (QUINTREC et al.: *Histoire Term L-ES-S*, S.220/221) Das französische Geschichtslehrwerk von Hatier ist das einzige, das kurz auf persönliche Beweggründe in einem Interview von Konrad Adenauer eingeht, wo er explizit seine rheinländische Herkunft und die besondere Bedeutung der deutsch-französischen Beziehungen als Motivation für eine deutsch-französische Verständigung erwähnt und festhält, dass ein Kanzler sogleich ein guter Deutscher und ein guter Europäer sein muss. Ein Arbeitsauftrag dazu lautet: „Comment Adenauer explique-t-il son engagement européen?“ (BOUREL et al.: *Histoire Tle L-ES-S*, S.200)

⁷⁹MÖSSER et al.: *Parcours. Français für die Oberstufe*, Cornelsen, 2004, S.159.

Vivre l'Europe La France et l'Allemagne

Écriture

Choisissez un autre personnage politique qui s'est engagé pour l'Europe et décrivez les principales étapes de sa carrière politique.

Pour aller plus loin

Les relations franco-allemandes

Après la défaite de 1871 contre les Prussiens, la France perd l'Alsace et une partie de la Lorraine. Traité de Versailles (1919) redonne à la France ses territoires perdus et impose de lourdes sanctions à l'Allemagne.

Le 1^{er} septembre 1939 l'Allemagne nazie attaque la Pologne et déclenche ainsi la 2^e guerre mondiale. En mai 1940, les troupes allemandes défilent sur les Champs Élysées. Le maréchal Pétain, l'un des héros de la 1^{re} guerre mondiale, signe l'armistice. La France est divisée en deux zones, l'une occupée, l'autre libre. Pétain s'installe à Vichy avec son gouvernement et collabore avec les Allemands. À partir de Londres, le général de Gaulle appelle les Français à la Résistance.

En 1944, le général de Gaulle défile sur les Champs Élysées avec les troupes alliées. La fin de la guerre s'annonce.

Après la capitulation allemande en 1945, la position française envers les Allemands est d'abord intransigeante. Cependant en signant le Pacte Atlantique en 1949, la France opte pour une politique d'entente avec l'Allemagne. En 1958, de Gaulle reçoit Adenauer et se rend lui-même en Allemagne 4 ans plus tard.

Le 22 janvier 1963, de Gaulle et Adenauer signent le traité de coopération franco-allemande qui prévoit des rencontres et des consultations régulières au niveau gouvernemental ainsi que des échanges entre particuliers. Pour ce faire, l'Office franco-allemand pour la jeunesse voit le jour quelques mois plus tard. Sa mission: organiser des rencontres et des échanges entre les jeunes des deux pays pour leur permettre de mieux se connaître et de mieux se comprendre. Jusqu'à ce jour, plus de 5 millions de jeunes ont participé à ces programmes.

La première guerre mondiale

Les troupes allemandes sur les Champs Élysées

Adenauer et de Gaulle à Munich

Helmut Kohl et François Mitterrand à Verdun en 1984

Au sein de l'Europe, les relations franco-allemandes sont devenues des relations privilégiées: les anciens ennemis sont devenus amis. Valéry Giscard d'Estaing et Helmut Schmidt, François Mitterrand et Helmut Kohl ont entretenu des relations d'amitié qui ont permis une coopération régulière dans tous les domaines importants de la politique. Une brigade franco-allemande, créée en 1989, batmera la base du Corps européen fondé en 1993. C'est ainsi que le 14 juillet 1994 des soldats allemands de l'Eurocorps pourront défilés sur les Champs Élysées 50 ans après la 2^e Guerre mondiale. La coopération touche à pratiquement tous les domaines: politiques, économiques et culturels ainsi, par exemple, en 1992, la première chaîne franco-allemande, Arte, diffuse des programmes conçus en commun.

Même si les chefs d'États changent, la continuité dans les relations franco-allemandes persiste. Un jour après les élections en Allemagne, en septembre 1998, le futur chancelier allemand Gerhard Schröder est invité par le Premier Ministre Jacques Chirac. Gerhard Schröder se rend à Paris quelques jours plus tard seulement et – preuve d'une entente solide – c'est une Française, Brigitte Sauerz, longtemps intervenue en chef de François Mitterrand, qui, les premiers mois, sert de conseillère au nouveau Chancelier allemand.

Rencontre du nouveau chancelier allemand avec Jacques Chirac. Au bord: Brigitte Sauerz.

12 décembre 90: elle accueille, 18 une amercise, 19 restitué, 20 l'atmosphère, 21 sans compromis, 22 après pour 90: choisir 90: 40 au sein de 22 rétro, de 21 une concertation, un échange de points de vue, 23 consacré 90: elle, lancier, 20 une/interpréter: une, personnel, qui, traité.

Renseignez-vous sur les programmes d'échanges offerts par l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Vous trouverez son adresse p. 169.

Parmi les activités proposées lesquelles vous intéresseraient? Dites pourquoi.

160

Vivre l'Europe La France et l'Allemagne

Grafik 4.20: Doppelseite zu den deutsch-französischen Beziehungen, *Parcours*, 2004

Die Einheit schließt mit der Präsentation dreier Projekte, von denen möglichst eines von den Schülern durchgeführt werden soll. Eine Korrespondenz zu errichten, ein Praktikum oder einen Job in Frankreich zu finden oder eine Klassenfahrt zu organisieren, stehen zur Auswahl. Die Doppelseiten sind mit nützlichen Tipps, Strukturierungshilfen der Aktivität sowie (Internet)Adressen versehen.⁸⁰ In einer „Boîte à outils“ werden des Weiteren Musterbriefe bereitgestellt und es wird gezeigt, wie man einen Lebenslauf erstellt.⁸¹

4.6 Narration

Der folgende Abschnitt zur Narration befasst sich mit der Art, wie in den zu untersuchenden Schulbüchern die Erzählung über die EU strukturiert ist. In diesem Zusammenhang rücken der Autorentext, die schriftlichen Quellen sowie das

⁸⁰MÖSSER et al.: *Parccours. Français für die Oberstufe*, Cornelsen, 2004, S.164-167.

⁸¹Ebd., S.169-172.

Bildmaterial und die jeweilige Funktion der Darstellungen im Zusammenspiel aus Autorentext, Bildmaterial und Quellen in den Fokus.

Die Analyse der Erzählstruktur der vorliegenden Lehrwerke verfolgt folgende Ziele: 1) Ermitteln, ob eine idealisierte Sichtweise auf die EU begünstigt wird, die den Entstehungsprozess auf Grund einer glatten Erzählstruktur als geradlinigen Prozess präsentiert und Kontroversen ausblendet. 2) Herausarbeiten, ob bei der Erzählung der Fokus auf bestimmten Ländern liegt und ob z.B. osteuropäische Länder ausreichend berücksichtigt werden. 3) Untersuchen, ob die Erzählstruktur das Autonomiebedürfnis der Schüler dahingehend einschränkt, dass sie einen kritischen und reflektierten Umgang mit der EU-Thematik verhindert, indem die Darstellungen im Schulbuch eine „allwissende“ Perspektive einnehmen, und das Dargestellte als „die Wahrheit“ verkaufen.

4.6.1 Die schriftlichen Darstellungen – Autorentext und Quellen

In Anlehnung an Christoph Kühbergers und Dirk Mellies' Analyse von Narration in Schulgeschichtsbüchern im Hinblick darauf, ob sie einen „reflektierten und (selbst)reflexiven“⁸² Umgang mit Geschichte fördern⁸³, wurden für die Analyse Kriterien aus diesem Modell ausgewählt und adaptiert und zur Analyse des Zusammenspiels von Autorentext und Quellen zur Beantwortung obiger Fragen angewendet. Im Folgenden werden die Analysekriterien kurz vorgestellt.

Den Prinzipien Multiperspektivität, Selektivität, Partialität und Historizität messen Christoph Kühbergers und Dirk Mellies eine besondere Bedeutung bei, „da diese die grundlegende Funktionsweise historischer Re-Konstruktion als ‚fertige Geschichten‘ nachvollziehbar und transparent machen.“⁸⁴ Multiperspektivität ist von besonderer Bedeutung, da dadurch den Schülern verdeutlicht werden kann, dass auch Autorentexte nie „die Wahrheit“ bzw. die vergangene

⁸²KÜHBERGER/MELLIES: *Inventing the EU*, S.117.

⁸³Ebd., S.117-153.

⁸⁴Ebd., S.123.

Realität abbilden können, sondern es sich um „perspektivische Konstrukte“⁸⁵ handelt, die darauf zurückzuführen sind, dass „[...] Perspektivität ein unvermeidlicher Tatbestand menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens ist [...]“⁸⁶. Des Weiteren können durch multiperspektivische Ansätze unterschiedliche, kontroverse Positionen zu einem Sachverhalt präsentiert werden, die dafür sensibilisieren, dass der Entstehungsprozess der EU sowie das aktuelle politische Wirken auf EU-Ebene stets von kontroversen Debatten und aufwendigen Kompromissfindungen geprägt ist. Um zu ermitteln, ob das Prinzip der Multiperspektivität in der Narration umgesetzt wird, wurde der Autorentext darauf hin untersucht, ob er über Passagen verfügt, die eine dialektische Argumentation beinhalten. Die Quellen wurden dahingehend analysiert, ob sie unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt liefern. Ebenso wurden die Nationalitäten der Verfasser der Quellen eruiert, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob unterschiedliche national geprägte Sichtweisen Berücksichtigung finden.

Die Aspekte Partialität und Selektivität, die es den Schülern bewusst zu machen gilt, da durch sie „[...] der Zusammenhang zwischen Gegenwartsgebundenheit der Narration und historischer Re-Konstruktion“⁸⁷ aufgezeigt werden kann, sind eng miteinander verbunden: Unter dem Aspekt Partialität wurde untersucht, „[...] ob die Auswahl der dargestellten Vergangenheit direkt thematisiert wird und ob es Hinweise gibt, die auf die Unvollständigkeit [...]“⁸⁸ der Narration hindeuten. Auslassungszeichen in den Quellen sowie Formulierungen im Autorentext wie „z.B.“ können Hinweise auf die getroffene Auswahl liefern, ebenso ein direktes Ansprechen im einleitenden Autorentext eines Kapitels. Unter Selektivitätsprinzipien ist die Offenlegung der Auswahlkriterien⁸⁹, die ebenfalls im einleitenden Autorentext erfolgen könnte, gemeint. Durch die Berücksichtigung

⁸⁵BERGMANN: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, S.42.

⁸⁶Ebd., S.41.

⁸⁷KÜHBERGER/MELLIES: *Inventing the EU*, S.120.

⁸⁸Ebd., S.120.

⁸⁹Ebd., S.120.

dieser Kriterien kann den Schülern die „Zeitgebundenheit der Materialien“⁹⁰ verdeutlicht werden. Unter Historizität wurde erfasst, ob im Autorentext auf die „Gegenwartsgebundenheit der Narration“⁹¹ aufmerksam gemacht wird. Aussagen wie „nach dem aktuellen Kenntnisstand“ oder „aus heutiger Sicht“ können dem Schüler die Zeitgebundenheit des Autors/der Autoren verdeutlichen. Als weiteres Kriterium wurde überprüft, ob eine „Entobjektivierung der Darstellung“⁹² erfolgte, indem der Autor sich zu erkennen gibt. Dies kann durch die Verwendung der Ich-Form oder durch Hinweise auf die eigene Meinung oder fremde Meinungen erfolgen.⁹³ Ob die Erzählung über die EU die Sichtweise auf die EU dahingehend einschränkt, dass der Fokus auf bestimmten Ländern oder Ländergruppen liegt, konnte durch das Auszählen der Ländernennungen und der aus den Ländernamen abgeleiteten Adjektive beantwortet werden.

4.6.1.1 Autorentext

Die Analyse der Narration legt Schwächen der untersuchten Lehrwerke offen, die die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für jede Art der Erzählung erschweren: Die meisten Lehrwerke verzichten auf dialektische Strukturen. Eine Ausnahme stellen die deutschen Sozialkundelehrwerke dar, in denen verstärkt dialektische Strukturen verwendet werden, wie beispielsweise im Sozialkundelehrwerk *Sozialkunde*, was an folgendem Beispiel illustriert werden kann: „Die Befürworter einer Vertiefung argumentieren, dass [...]. Die Gegner einer schnellen Vertiefung befürchten, dass [...]“⁹⁴ Zum Bereich „Wirtschafts- und Währungsunion“ ist beispielsweise eine komplette Seite mit Pro- und Kontraargumenten angeführt.⁹⁵ Alle anderen untersuchten Lehrwerke behandeln

⁹⁰KÜHBERGER/MELLIES: *Inventing the EU*, S.120.

⁹¹Ebd., S.121.

⁹²Ebd., S.120.

⁹³Ebd., S.120.

⁹⁴ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.480.

⁹⁵Ebd., S.483.

diesen Bereich allerdings stiefmütterlich: Lediglich im Geographielehrwerk „L'Europe, La France“ war noch ein weiteres Beispiel zu finden: „[...] certains considèrent que son insuffisance ne permet pas d'actions à la mesure des nécessités, d'autres veulent le limiter strictement.“⁹⁶

Durch die Verwendung von „u.a.“, „z.B.“ oder durch Formulierungen wie „Im Folgenden werden einzelne Aspekte der Vertiefung [...] und die Erweiterungsproblematik dargestellt.“⁹⁷ oder „Der Rhein - ein Beispiel für grenzüberschreitende Zusammenarbeit“⁹⁸ wird im Autorentext aller deutschen untersuchten Lehrwerke auf die Partialität der Darstellungen aufmerksam gemacht. Die untersuchten französischen Lehrwerke geben fast keine Hinweise auf die Partialität der dargestellten Inhalte.⁹⁹ Die Auswahlkriterien werden dem Schüler in keinem der untersuchten Lehrwerke offen gelegt. Die in den französischen Lehrwerken zu findenden Lehrplanübersichten können die Thematisierung der Auswahlkriterien nicht ersetzen. Es muss befürchtet werden, dass sie einer Begründung der ausgewählten Inhalte à la „weil es im Lehrplan steht“ Vorschub leisten.

Die Zeitgebundenheit des Autors wird den Schülern in allen deutschen Lehrwerken durch Formulierungen wie „aus heutiger Sicht“¹⁰⁰, „Es ist noch nicht absehbar, ob [...]“¹⁰¹, „Letztlich ungelöst ist dabei noch die Frage, [...]“¹⁰², „noch auf absehbare Zeit“¹⁰³, „bislang“¹⁰⁴ verdeutlicht. In den untersuchten französischen Lehrwerken war lediglich in einem Lehrwerk ein schwacher Hinweis auf

⁹⁶JALTA et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007, S.92.

⁹⁷ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.480.

⁹⁸BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.100.

⁹⁹Eine Ausnahme stellt die Formulierung „Un exemple de zone régionale de libre-échange“ in einem Lehrwerk in *Sciences économiques et sociales* dar. (Marc MONTOUSSÉ et al.: *sciences économiques et sociales Terminale ES*. Paris: Bréal, 2003, S.380)

¹⁰⁰ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.478.

¹⁰¹Ebd., S.478.

¹⁰²BAHR et al.: *Horizonte II*, Westermann, 2003, S.563.

¹⁰³Ebd., S.566.

¹⁰⁴BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.90.

die Gegenwartsgebundenheit der Erzählung zu finden.¹⁰⁵

Die Autorenschaft wird in keinem der untersuchten Lehrwerke im Autorentext durch z.B. die Verwendung der Ich-Form oder Formulierungen wie „nach meiner Meinung“ offengelegt. Hierin liegt sicher ein Grund, warum in vielen Lehrwerken der Eindruck eines allwissenden Erzählers entsteht. Die Tatsache, dass der Autor auf Grund seiner Sozialisation, seines religiösen, politischen und kulturellen Kontextes¹⁰⁶ eine Auswahl trifft und somit die Re-Konstruktion der Darstellungen beeinflusst, wird den Schülern vorenthalten. Eine Entobjektivierung wird in den Lehrwerken, in denen sie anzufinden war, lediglich angedeutet, wie beispielsweise im Lehrwerk *Seydlitz*, wo eine Passage im Konjunktiv verfasst wurde, die auf eine fremde Meinung schließen lässt und somit die Darstellungen entobjektiviert: „Sie seien zu wenig demokratisch, ihre Arbeit und Beschlüsse zu wenig transparent, [...]“¹⁰⁷ Eine Ausnahme stellt das Lehrwerk *Sozialkunde* dar, wo fremde Positionen deutlicher markiert sind. So findet man im Autorentext beispielsweise folgenden Hinweis: „[...] befindet sich Europa in einer Krise, die (in Anlehnung an eine Analyse von B. Sutor) drei Aspekte aufweist: [...]“¹⁰⁸. Tabelle 4.3 fasst die Ergebnisse der Analyse des Autorentextes der ausgewählten Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bezüglich der Kriterien Multiperspektivität, Partialität, Selektivität, Historizität und Entobjektivierung des Autors zusammen.

¹⁰⁵JALTA et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007, S.92.

¹⁰⁶KÜHBERGER/MELLIES: *Inventing the EU*, S.138.

¹⁰⁷BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.89.

¹⁰⁸ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.478.

	Multi- perspekti- vität	Partialität	Selektivität	Entobjekti- vierung des Autors	Zeitge- bundenheit
Horizonte II, Westermann, 2006	–	✓	–	✓	✓
Seydlitz RP, Schroedel, 2000	(✓)	✓	–	(✓)	✓
Sozialkunde, Schöningh, 1997	✓	✓	–	✓	✓
Géo 1res, Ma- gnard, 2007	(✓)	–	–	(✓)	(✓)
Histoire Tles, Magnard, 2000	–	–	–	–	–
SES Terminale ES, Bréal, 2003	(✓)	(✓)	–	–	–

Das Häkchen signalisiert, dass dieses Prinzip im Lehrwerk verankert ist. Das eingeklammerte Häkchen bedeutet, dass das Prinzip im Lehrwerk aufgetreten ist, allerdings selten.

Tabelle 4.3: Ergebnisse der Analyse des Autorentextes ausgewählter Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gerade der in den französischen Lehrwerken festgestellte Mangel an Informationen über die Partialität, Selektivität und Historizität der Erzählung, die mangelnde Offenlegung der Autorenschaft sowie die in fast allen Lehrwerken fehlenden dialektischen Strukturen bewirken, dass der Autorentext wie eine allwissende Erzählung wirkt, die der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins im Umgang mit Erzählungen im Wege steht.

In allen Lehrwerken, mit Ausnahme der deutschen Sozialkundelehrwerke, ist ein Mangel an Kontroversen zu beanstanden. Auf Grund der Tatsache, dass Kontroversen ausgeblendet bzw. lediglich angedeutet werden, entsteht der Eindruck eines glatten reibungslosen Prozesses. Verstärkt wird dieser Eindruck beispielsweise im Lehrwerk *Horizonte II* durch die Tatsache, dass der Autorentext lexikonartig aufgebaut ist und zur Entstehungsgeschichte der Europäischen

Union abschnittsweise einzelne Etappen präsentiert werden. Durch das lapidare Aufzählen, das man in fast jedem Lehrwerk im Bezug auf den Integrationsprozess findet, muss bei Schülern der Eindruck entstehen, dass früher alles leichter geregelt werden konnte und alles glatt lief.

Eine Statistik zur Einstellung der EU-Bürger unterschiedlicher Länder zum Vertrag von Maastricht oder unterschiedliche Quellen, die verschiedene Kritikpunkte aus unterschiedlichen Perspektiven begründen, hätten zu einer Brechung innerhalb der Erzählung führen und dem Schüler die kontroversen Standpunkte besser aufzeigen und konkretisieren können als folgender Kommentar, der zur Verallgemeinerung einlädt:

In Europa gibt es weitverbreitete Vorbehalte gegen den Vertrag von Maastricht. Die Ablehnung des Vertrags bei der Volksabstimmung in Dänemark spiegelt diesen Tatbestand wider. Viele Europäer haben Einwände gegen die bürgerferne Brüsseler Bürokratie, sie sind empört über Subventionsmissbrauch und Geldverschwendung, und sie fürchten um ihre je eigene nationale Identität.¹⁰⁹

Statt den Konflikt um die Europäische Verteidigungsgemeinschaft (EVG) durch folgenden Satzanfang „Après l'échec de la Communauté Européenne de Défense [...]“¹¹⁰ nur anzudeuten, hätten die Hintergründe des Konfliktes z.B. um die Wiederbewaffnung Deutschlands oder die französische Angst vor einem zu großen Einflussverlust auf das eigene Militär näher beleuchtet und von den Schülern erarbeitet werden können.

Die glatte Erzählstruktur, die die konfliktgeladene, kontroverse Seite der EU völlig ausblendet, wird dadurch verschärft, dass einige Lehrwerke die Tendenz aufweisen, fertige Standpunkte zu bestimmten Bereichen anzuführen, um die EU in einem besonders positiven Licht zu präsentieren: Als Beispiel sei auf das Lehrwerk *Seydlitz* verwiesen. Hier findet man folgende Äußerungen:

¹⁰⁹BAHR et al.: *Horizonte II*, Westermann, 2003, S.560.

¹¹⁰Henri BERNARD et al.: *Histoire Terminales L,ES,S Le monde de 1939 à nos jours*. Paris: Magnard, 1997, S.232.

Spätestens seit dem Ende der Ost-West-Konfrontation und den Veränderungen in Osteuropa, aber auch dem danach wieder aufflammenden blinden Nationalismus z.B. im früheren Jugoslawien, wird immer deutlicher, dass es ohne fortwährendes Bemühen um die Realisierung des in Europa entwickelten Wertekatalogs und der daraus abgeleiteten politischen Leitideen kaum eine akzeptable Zukunft der Völker, Staaten und Regionen dieses Kontinents geben wird. [...] Er [europäischer Einigungsprozess, Anm.d.Verf.] ist aber auch die einzige derzeit realistische Möglichkeit, Lösungen für inzwischen längst als national nicht mehr bewältigbar erkannte Probleme zu erarbeiten: Umweltzerstörungen und Luftverschmutzung, die Vernetzung der nationalen Infrastrukturen, Arbeitslosigkeit, [...].¹¹¹

Auch wenn man inhaltlich dieselbe Meinung vertritt, sollten solche fertigen Standpunkte nicht im Autorentext als „die Wahrheit“ präsentiert werden. Die Schüler sollten die Möglichkeit bekommen, sich mit den oben angesprochenen Themenkomplexen wie z.B. Friedenssicherung oder Umweltprobleme auseinanderzusetzen und sich selbst eine Meinung dazu zu bilden, ohne dass sie diese positive Sichtweise von oben „aufgedrückt“ bekommen. Hier wird das im Beutelsbacher Konsens formulierte Überwältigungsverbot nicht eingehalten. Ähnlich wird z.B. im Lehrwerk *L'Europe, La France* folgende Einschätzung zum „Sozialen Europa“ gegeben, ohne dass die Schüler sich anhand von Statistiken oder anderen Quellen hätten selbst eine Meinung bilden können:

Les politiques sociales restent les parents pauvres de la construction européenne. [...] Les différences de salaires, de charges sociales, de fiscalité, de protection sociale d'un pays à un autre génèrent des disparités qui provoquent des délocalisations internes à l'espace européen.¹¹²

In den jüngeren fremdsprachlichen Lehrwerken findet man keinen Autorentext, wie er in den Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer eingesetzt wird. In den deutschen Französischlehrwerken werden in den Einheiten zur EU unterschiedlichste Textsorten eingesetzt. In den französischen Deutschlehrwerken gibt es keine Einheit zur EU. Doppelseiten mit Bezug zur EU sind im

¹¹¹BAUER et al.: *Seydlitz Geographie*, Schroedel, 2000, S.88-89.

¹¹²JALTA et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007, S.90.

gesamten Lehrwerk verteilt und anderen Fragestellungen untergeordnet. Die Verteilung der Textsorten ist exemplarisch für die Lehrwerke *Horizons* und *Projekt Deutsch* in Tabelle 4.4 zusammengefasst.

Schulbuch	Lied	Roman- auszug	Zeitungsartikel, Internetblog	Politische Rede
<i>Horizons</i>	11,1 %	22,2 %	55,6 %	11,1 %
<i>Projekt Deutsch</i>	–	50,0 %	50,0 %	–

Tabelle 4.4: Verteilung der Textsorten in den Lehrwerken *Horizons* (2009, Klett) und *Projekt Deutsch* (2008, Nathan)

Eine Besonderheit der jüngeren fremdsprachlichen Lehrwerke im Hinblick auf die Erzählstruktur soll anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden: Während in den französischen Deutschlehrwerken der 1990er Jahre sehr sachlich, fast lexikonartig, im Rahmen des Autorentextes z.B. über „Deutschland und Europa“¹¹³, das deutsch-polnische Verhältnis¹¹⁴ oder die europäische Kultur¹¹⁵ berichtet wurde, werden in den jüngeren Lehrwerken verstärkt Erzählungen häufig in Form von Romanauszügen eingesetzt, die den historischen Gegebenheiten, über die man sonst sehr schnell hinweg liest, eine persönliche Dimension, ein Gesicht, verleihen und die Schüler stärker ansprechen. So werden beispielsweise die Auswirkungen der Grenzverschiebungen nach 1945 im deutsch-polnischen Grenzgebiet durch den Auszug aus Christoph Heins Romans *Landnahme*¹¹⁶ aufgezeigt, indem die erste Schulstunde des schlesischen, nach Sachsen zwangsausgesiedelten Bernhard Haber geschildert wird. Der Einsatz des Romanauszugs ist sehr gelungen, da er auf Konflikte hinweist, die diese politische Regelung für die betroffenen Menschen vor Ort mit sich brachte. Die ablehnende Haltung des Lehrers, der sich auf Vorurteile stützt und den Jungen vor der ganzen Klasse

¹¹³DESHUSSES-SOLLFRANK et al.: *Deutsch ist klasse!*, Bordas, 1995, S.182-183.

¹¹⁴Ebd., S.76-77.

¹¹⁵BERTOLUS et al.: *Chancen*, Hatier, 1996, S.124.

¹¹⁶DECOCQMAN et al.: *Projekt Deutsch*, Nathan, 2008, S.42-43.

demütigt, können bei den Schülern Empathie für den Schüler hervorrufen und ihre Motivation steigern, sich mit den Gründen für die geäußerten Vorurteile und den historischen Kontext der Zwangsaussiedelung des Jungen auseinanderzusetzen und Informationen zu recherchieren. Als weiteres Beispiel sei auf das deutsche Französischlehrwerk *Horizons* verwiesen, wo anhand eines Auszugs aus Tomi Ungerers *A la guerre comme à la guerre* der Situation des Elsass als deutsch-französischer Grenzregion eine persönliche Dimension verliehen wird.¹¹⁷ Was die Ländernennungen im Autorentext anbelangt¹¹⁸, so kann man festhalten, dass es eine kleine Gruppe von Mitgliedsländern der EU gibt, die häufig genannt werden. Hierzu zählen die Länder Deutschland, Frankreich, Niederlande, Polen, Spanien, Tschechische Republik und Großbritannien. In absoluten Zahlen werden die Länder Deutschland und Frankreich am häufigsten genannt. Zu den EU-Mitgliedsländern, die am seltensten genannt werden, gehören Kroatien, Lettland, Malta und Slowenien. Tabelle 4.5 fasst die Ergebnisse der Ländernennungen für die EU-Mitgliedsstaaten zusammen. Von den Nicht-EU-Ländern wurden am häufigsten die USA, Norwegen, die Türkei, Russland, die UDSSR und der Kongo erwähnt.

¹¹⁷BALLIN et al.: *Horizons*, Klett, 2009, S.62.

¹¹⁸Es wurden die Nennungen eines Landes sowie die aus der Länderbezeichnung abgeleiteten Adjektive ausgezählt.

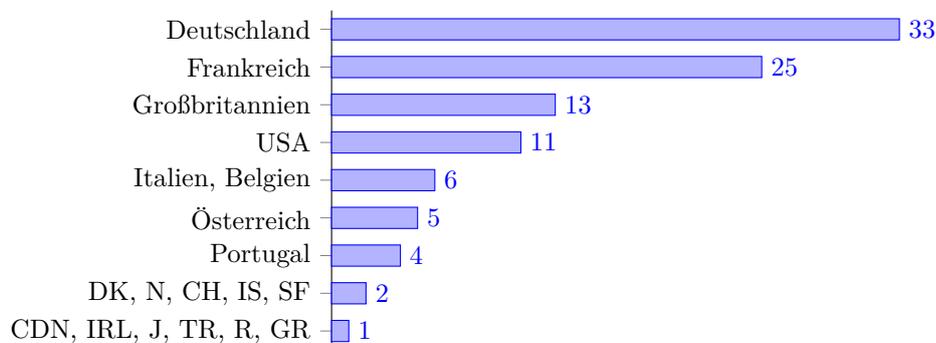
Land	Geschichte und Geschehen 1995	Sozialkunde 2007	Terra 1999	<i>Histoire Tles</i> 2008	<i>Géo 1re</i> 2003 <i>Géo Term</i> 2004
Belgien	6	2	3	4	8
Bulgarien	–	2	1	5	1
Dänemark	2	2	1	6	–
Deutschland	33	4	26	27	25
Estland	–	1	4	1	1
Finnland	2	1	–	1	2
Frankreich	25	2	3	12	39
Griechenland	1	1	3	8	4
Irland	1	2	3	3	5
Italien	6	2	1	6	5
Kroatien	–	–	–	3	–
Lettland	–	1	2	1	–
Litauen	–	1	2	1	1
Luxemburg	–	1	1	4	2
Malta	–	1	–	1	1
Niederlande	–	2	16	4	8
Österreich	5	2	2	5	2
Polen	–	2	6	15	2
Portugal	4	3	2	5	4
Rumänien	1	2	1	11	1
Schweden	–	3	3	4	1
Slowakei	–	1	2	2	5
Slowenien	–	1	3	3	–
Spanien	–	2	8	3	7
Tschechische Republik	–	1	6	17	3
Ungarn	–	1	4	15	4
Vereinigtes Königreich	13	3	2	11	19
Zypern	–	1	4	1	1

Grün markiert sind die Einträge, wenn das Land zu den drei häufigst genannten in einem Lehrwerk zählt. Länder, die nur in drei der sechs Lehrwerken auftauchen, sind rot gefärbt. Es ergeben sich nicht für jedes Lehrwerk drei Markierungen, da Nicht-EU-Länder mitgezählt wurden, aber in der Grafik nicht auftauchen.

Tabelle 4.5: Ländernennungen in den Lehrwerken einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Im Folgenden sind die Analyseergebnisse als Balkendiagramme für jeweils ein ausgewähltes Lehrwerk der Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, *Histoire* und *Géographie* in den Grafiken 4.21, 4.22, 4.23, 4.24 und 4.25 angeführt.¹¹⁹ Sie geben Aufschluss über die Positionen der einzelnen Länder in den ausgewählten Lehrwerken. Die Nennung der jeweiligen Länder im Autorentext ist in absoluten Zahlen angegeben.

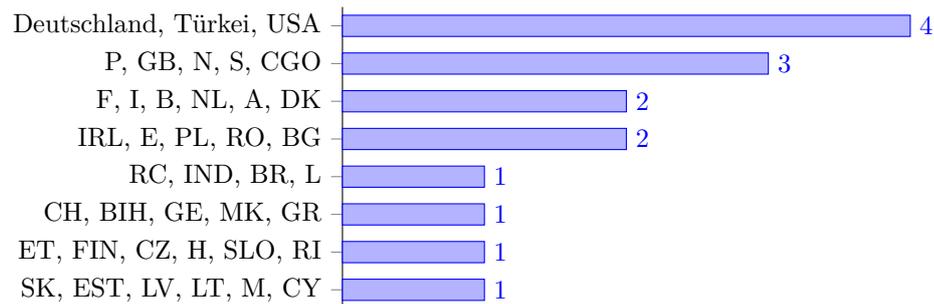
Im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* liegt der Fokus, wie Grafik 4.21 zu entnehmen, deutlich auf Deutschland und Frankreich. Der Abstand zu den anderen erwähnten Ländern ist sehr groß.



Grafik 4.21: Anzahl der Nennungen der Länder im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*, Klett, 1995

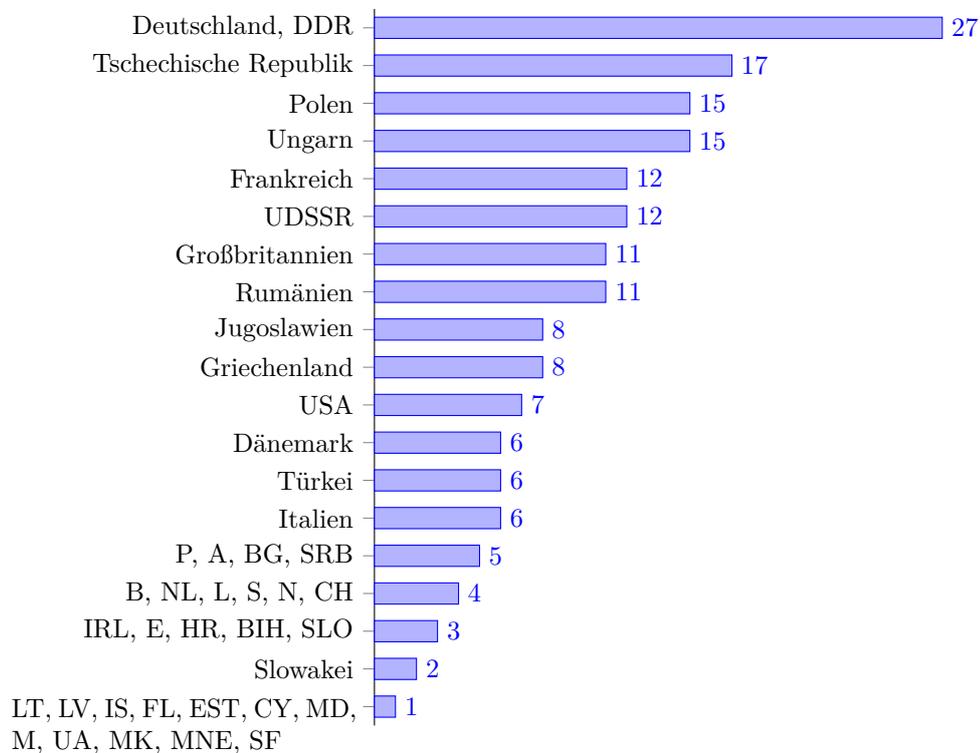
Im Lehrwerk *Sozialkunde* liegen zwar, wie in Grafik 4.22 dargestellt, Deutschland, die Türkei sowie die USA an erster Stelle, allerdings werden sie kaum öfter als die anderen Länder genannt. Die Schwerpunktsetzung ist nur sehr gering ausgeprägt, da sich die Ländernennungen auf eine Vielzahl von Ländern verteilen, die allerdings alle nur selten erwähnt werden.

¹¹⁹Im Fach *Sciences économiques et sociales* wurde die Nennung der Länder im Autorentext nicht eruiert, da die Lehrwerke über kaum bzw. keinen Autorentext verfügen.



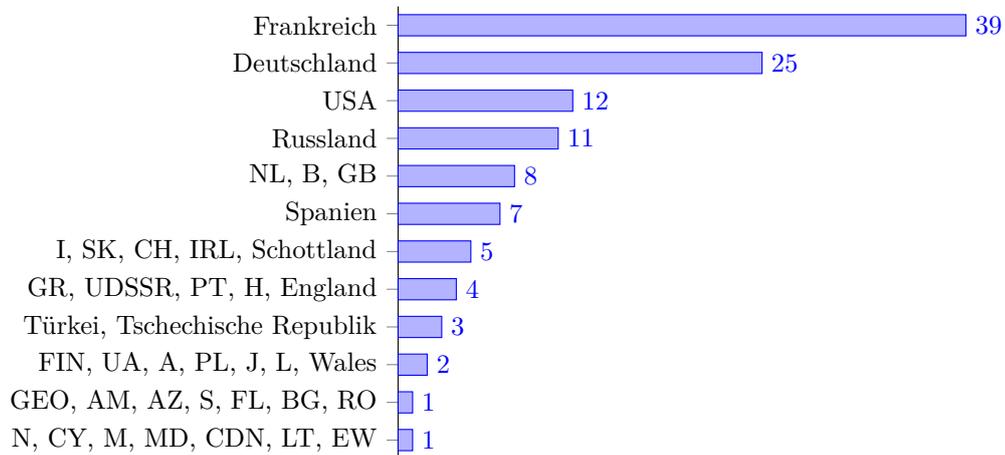
Grafik 4.22: Verteilung der Nationalitäten im Lehrwerk *Sozialkunde*, Schöningh, 2007

Das Lehrwerk *Histoire Tles ES/L/S* setzt einen starken Akzent auf die Betrachtung Deutschlands und der DDR. Die Nennungen im mittleren Bereich sind ausgewogen, was Grafik 4.23 entnommen werden kann. Neben Frankreich und Großbritannien werden mit Polen, Ungarn, Rumänien sowie der ehemaligen UDSSR Länder Mittel- und Osteuropas berücksichtigt.



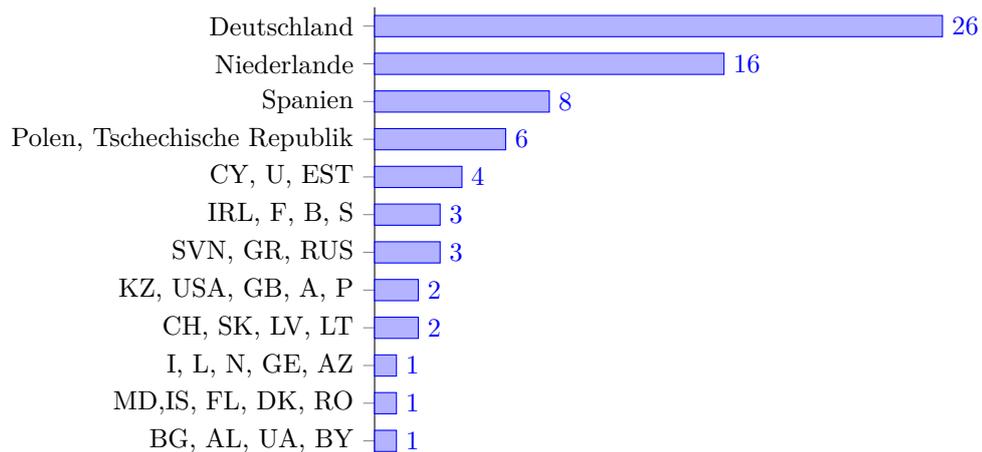
Grafik 4.23: Anzahl der Nennungen der einzelnen Länder im Autorentext im Lehrwerk *Histoire Tles ES/L/S*, Hachette, 2008

In den Lehrwerken *Géographie 1re S* und *Géographie L'espace mondial Term L,ES,S* ist das deutsch-französische Tandem an erster Stelle, was in Grafik 4.24 dargestellt ist. Der Abstand zu den restlichen Ländernennungen ist sehr groß.



Grafik 4.24: Verteilung der Nationalitäten in den Lehrwerken *Géographie 1re S*, Hatier, 2003 und *Géographie L'espace mondial Term L,ES,S*, Belin, 2004

Der deutsch-niederländische Schwerpunkt im Erdkunde-Lehrwerk *Terra*, der in Grafik 4.25 dargestellt ist, geht auf die ausführliche Präsentation der Euregio im deutsch-niederländischen Grenzgebiet zurück.



Grafik 4.25: Verteilung der Nationalitäten im Lehrwerk *Terra*, Klett-Perthes, 1999

Eine Besonderheit der französischen Deutschlehrwerke liegt in der Tatsache,

dass im Bezug auf die Ländernennungen im Rahmen der Darstellung zur EU mit Bulgarien, Österreich, Polen und der Tschechischen Republik Länder Mittel- und Osteuropas berücksichtigt werden, die in den deutschen Französischlehrwerken, die sich stark auf die Länder Deutschland und Frankreich beschränken, keine Berücksichtigung finden.

4.6.1.2 Quellen

In fast allen Lehrwerken sind Auslassungen in den Quellen markiert. Die Selektivitätskriterien werden allerdings nicht offen gelegt. In erster Linie dienen sie als Beleg für das im Autorentext Gesagte oder als zusätzliche Informationen zur Vertiefung des im Autorentext Dargestellten. In den französischen Lehrwerken wird zu diesem Zweck im Autorentext explizit auf die jeweilige Quelle verwiesen. Das Potenzial, das von multiperspektivischen Quellen ausgeht, die unterschiedliche Sichtweisen auf einen Aspekt zum Ausdruck bringen und den Schülern die Abhängigkeit jeder Aussage vom jeweiligen Standpunkt verdeutlichen, wird meistens nicht ausgeschöpft. Auch wenn zu einzelnen Bereichen unterschiedliche Positionen zum Ausdruck kommen, wie z.B. in *L'Europe, la France* zum Thema Euro unter „Les avantages et les inconvenients de la monnaie unique“¹²⁰, wird das Prinzip der Multiperspektivität nicht durchgängig verfolgt.

Eine Ausnahme stellt das Lehrwerk *Sozialkunde* dar: Neben der Tatsache, dass zu einem Thema unterschiedliche Positionen zum Ausdruck gebracht werden, greift das Lehrwerk explizit Kontroversen auf, wie z.B. die Kontroverse um das im „Schäuble-Papier“ 1994 formulierte Konzept des Kerneuropas. Die Arbeitsaufträge verlangen explizit, zu erörtern, „[...] worin die politische ‚Sprengkraft‘ (begrifflich und inhaltlich) des ‚Schäuble-Papiers‘ liegt“¹²¹. Zudem soll das Modell mit verteilten Länderrollen diskutiert werden. Hier handelt es sich um

¹²⁰MONTOUSSÉ et al.: *sciences économiques et sociales Terminale ES*, Bréal, 2003, S.385.

¹²¹ENGELHART et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*, Schöningh, 1997, S.487.

ein sehr gelungenes Beispiel, öffentlich ausdiskutierte Kontroversen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, so dass sie aus unterschiedlichen Perspektiven erlebbar werden.

Tabelle 4.6 fasst die Ergebnisse der Analyse der Quellen in den ausgewählten Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zusammen.

	Partialität	Multi- perspekti- vität	Kontro- versität	Vertiefung des Auto- rentextes, Beleg	Selektivität
Horizonte II, Westermann, 2006	✓	–	–	✓	–
Seydlitz RP, Schroedel, 2000	–	–	–	✓	–
Sozialkunde, Schöningh, 1997	✓	✓	✓	✓	–
Géolres, Ma- gnard, 2007	–	✓	(✓)	✓	–
Histoire Tles, Magnard, 2000	✓	(✓)	–	✓	–
SES Terminale ES, Bréal, 2003	✓	(✓)	–	✓	–

Das Häkchen signalisiert, dass dieses Prinzip im Lehrwerk verankert ist. Das eingeklammerte Häkchen bedeutet, dass das Prinzip im Lehrwerk aufgetreten ist, allerdings selten.

Tabelle 4.6: Ergebnisse der Analyse der Quellen ausgewählter Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

4.6.1.3 Verteilung der Textsorten in den Quellen

Wie Tabelle 4.7 zu entnehmen ist, dominieren in den meisten Lehrwerken die Zeitungs- und Zeitschriftenartikel. Die Quellen bestehen im Allgemeinen aus unterschiedlichen Textsorten und sorgen für eine motivationsfördernde Abwechslung.

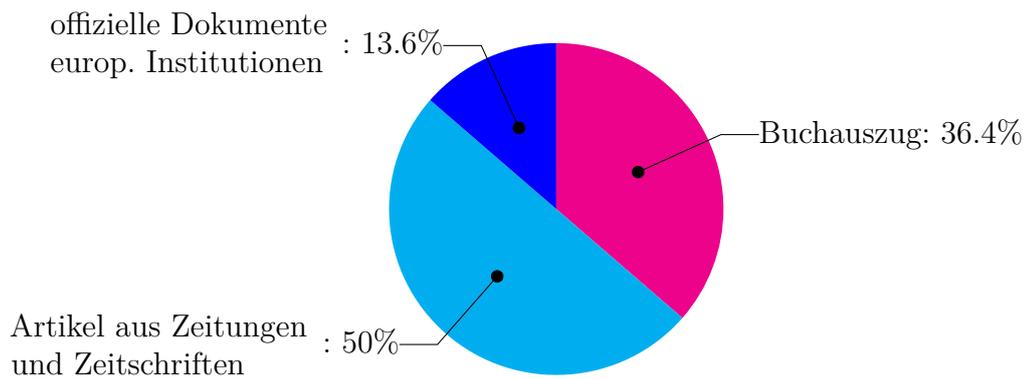
	Auszug Monographie	Artikel: Zeitschrift, Zeitung	Offizielle Dokumente*	Didaktisierte Texte	Interview	Polit. Rede	Artikel: Sammelband, Abschlussarbeit	Radio-mitschrift
Horizonte II, Westermann, 2006	57,0	43,0	–	–	–	–	–	–
Zeiten und Menschen 2, Schöningh, 1997	28,0	40,0	16,0	–	–	16,0	–	–
Seydlitz RP, Schroedel, 2000	–	–	66,7	33,3	–	–	–	–
Fundamente, Klett, 2001	–	50,0	25,0	–	–	–	25,0	–
Sozialkunde, Schöningh, 1997	25,0	66,7	–	–	8,3	–	–	–
Géo Ire, Belin, 2007	22,2	38,9	13,9	2,8	5,6	2,8	13,8	–
Géo Term, Belin, 2008	21,4	71,5	–	–	–	–	7,1	–
Hisotoire Tles, Hachette, 2008	10,0	42,0	13,3	–	–	32,5	–	2,2
Histoire Tles, Magnard, 2000	–	6,7	53,3	–	–	40,0	–	–
SES Terminale ES, Bréal, 2003	18,75	62,5	18,75	–	–	–	–	–

*Offizielle Dokumente: Verträge, Politische Programme, Broschüren von EU-Behörden
Grün markiert ist die am stärksten vertretene Textsorte in einem Lehrwerk.

Tabelle 4.7: Prozentuale Verteilung der Textsorten in den Quellen einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

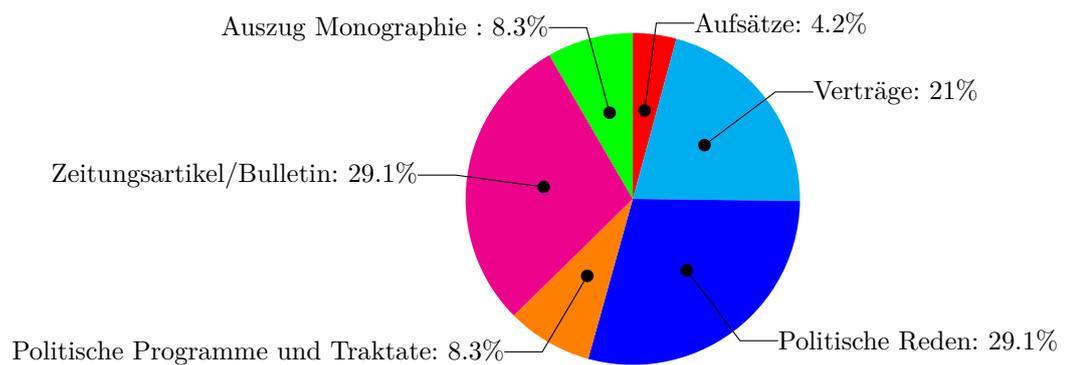
Grafik 4.26 veranschaulicht die Ergebnisse für ein weiteres französisches Lehrwerk anhand eines Kreisdiagrammes¹²².

¹²²Die Zeitungs- und Zeitschriftenartikel sind *Le Monde*, *Cahier français*, *Alternatives économiques*, *Ecoflash* und *Phosphore* entnommen. Mit 86 Prozent dominieren die Quellen



Grafik 4.26: Verteilung der Quellen im Lehrwerk *Sciences économiques et sociales Tle*, Hachette, 2003

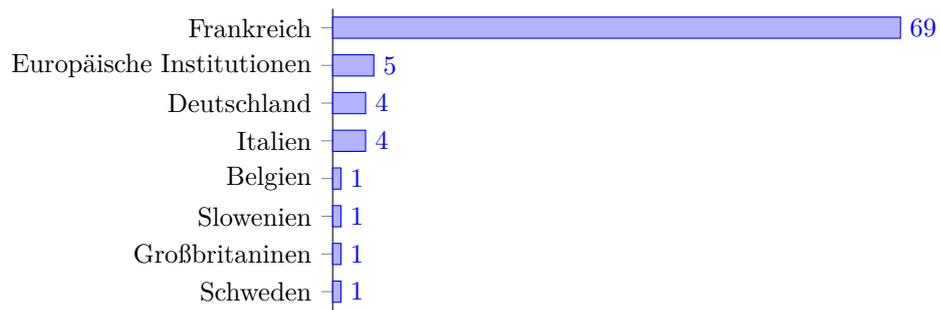
Grafik 4.27 erweitert die Darstellungen der Analyseergebnisse um ein weiteres deutsches Lehrwerk.



Grafik 4.27: Verteilung der Quellen im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*, Klett, 2005

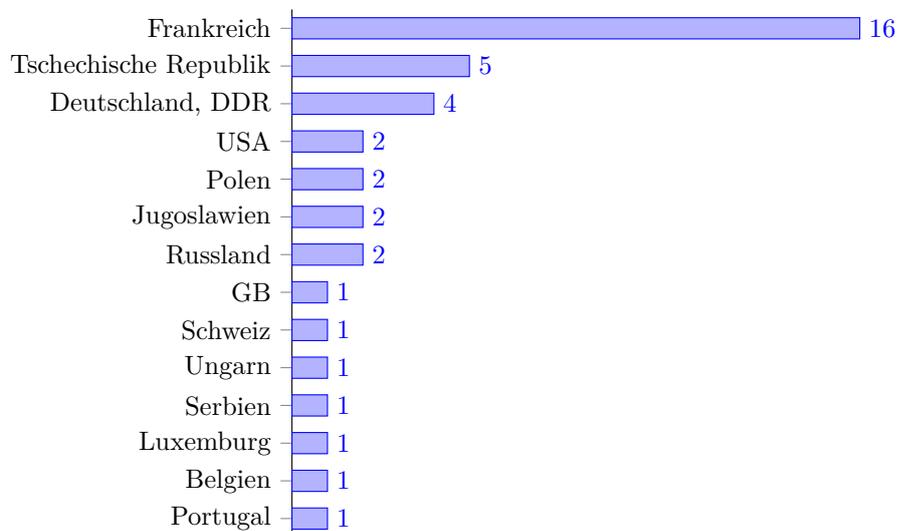
In den deutschen Lehrwerken dominieren deutsche Verfasser der Quellen und in den französischen Lehrwerken die französischen. Exemplarisch sind die Analyseergebnisse in den Balkendiagrammen in Grafik 4.28, Grafik 4.29 und 4.30 für zwei französische Lehrwerke und ein deutsches Schulbuch aufgeführt.

französischer Verfasser.



Grafik 4.28: Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk *Géographie 1res ES/L/S*, Hachette, 2007

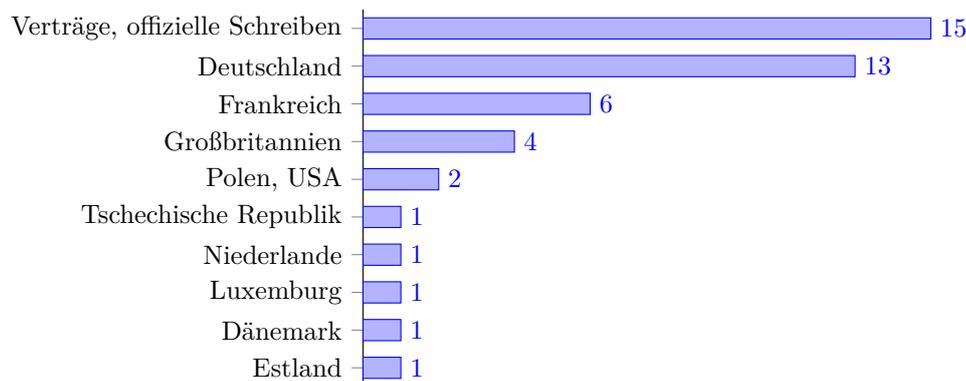
Der Verdacht, dass unterschiedliche nationale Sichtweisen, durch die die Schüler sich ihrer eigenen Perspektivität bewusst werden könnten und die zudem dazu beitragen, die Subjektivität eines jeden Standpunktes und jeder Erzählung und Stellungnahme offenzulegen, zu wenig Berücksichtigung in den Lehrwerken finden, wird bestätigt.



Grafik 4.29: Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk *Histoire Term L-ES-S*, Nathan, 2008

In den französischen Lehrwerken ist die Dominanz der französischen Verfasser der Quellen besonders ausgeprägt. So beträgt ihr Anteil beispielsweise im Lehrwerk *Géographie 1res ES/L/S* 76 Prozent. In absoluten Zahlen bedeutet

dies, wie in Grafik 4.28 dargestellt, dass zum Thema Europäische Union 69 französische, aber nur vier deutsche und vier italienische Verfasser sowie ein belgischer, ein slowenischer, ein britischer und ein schwedischer Verfasser ihre Sicht zum Ausdruck bringen.



Grafik 4.30: Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk *Geschichte und Geschehen*, Klett, 2008

In den deutschen Lehrwerken dominieren zwar auch die deutschen Verfasser der Quellen, allerdings ist ihr Anteil, wie es beispielsweise für das Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* in Grafik 4.30 dargestellt ist, mit ungefähr 29 Prozent nicht so ausgeprägt wie auf französischer Seite.

4.6.2 Das Bildmaterial

4.6.2.1 Zusammensetzung und Verteilung des Bildmaterials

Unter Bildmaterial wurden im Rahmen der Analyse Plakate, Schaubilder und Statistiken, Fotos, Karikaturen, Gemälde, Kopien von aufgerufenen Internetseiten, Gemälde, Comics, Label und Logos sowie Titelbilder von Zeitungen und Zeitschriften zusammengefasst. Je nach Fach dominieren bestimmte Illustrationen: So sind in den Geographielehrwerken die Karten und Fotos am stärksten vertreten, in den Geschichtslehrwerken die Karikaturen, Fotos und Schaubilder in den Politik- und *SES*-Lehrwerken die Schaubilder und Statistiken, was in

Tabelle 4.8, wo die prozentuale Verteilung der einzelnen Illustrationen für eine repräsentative Auswahl der analysierten Lehrwerke zusammengefasst wurde, dargestellt ist.

	Titel- bild	Plakat	Karte	Schau- bild, Sta- tistik	Foto	Karika- tur	Gemäl- de	Kopie Inter- net- seite	Label
Histoire Tles, Ma- gnard 1997	5,3	10,5	10,5	42,1	21,1	10,5	–	–	–
Histoire Tles, Ha- chette 2008	–	12,9	31,6	7,3	33,7	14,5	–	–	–
Géo Term, Belin 2008	–	–	42,9	19,1	31,0	2,4	4,8	–	–
Géo 1res, Magnard 2007	11,2	12,9	22,6	19,4	17,7	6,5	–	1,6	8,1
SES Term, Bréal 2003	–	–	4,2	87,5	8,3	–	–	–	–
SES Term, Magnard 2007	–	8,3	8,3	45,9	12,5	25,0	–	–	–
Seydlitz 2000, Schro- edel	–	–	55,6	33,3	11,1	–	–	–	–
Terra 2006, Klett	–	–	19,6	32,6	41,3	2,2	4,3	–	–
Geschichte u. Gesche- hen 1995, Klett	–	4,2	–	16,7	20,8	45,8	8,3	–	–
Horizonte II 2006, Wes- termann	–	9,1	9,1	27,2	18,2	36,4	–	–	–
Sozialkunde 1997, Schö- ningh	–	–	–	48,6	–	51,4	–	–	–
Wirtschaft- G.-P. 2006, Schöningh	–	–	4,1	62,2	23,0	10,7	–	–	–

Tabelle 4.8: Prozentuale Verteilung der Illustrationen in den Lehrwerken einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

4.6.2.2 Zusammenspiel von Bildmaterial und Autorentext: Funktion der Bilder

Durch das Bildmaterial wird im Lehrwerk Abwechslung zur Textarbeit geschaffen, die auf Schüler motivierend wirkt. Zudem wird gerade durch den Einsatz von Karikaturen häufig eine andere Perspektive zum Ausdruck gebracht, die die Darstellungen erweitert. Im Folgenden wird dargelegt, welche Funktion dem Bildmaterial zukommt, welche Rolle es in der Text-Bild-Interaktion einnimmt sowie der Frage nachgegangen, ob ein kritischer Umgang mit den Materialien geschult wird.

Die Bilder lassen sich bezüglich ihrer Funktion in drei Gruppen einteilen: Als bildliche Quellen können Karikaturen und Plakate bezeichnet werden, die, ähnlich den schriftlichen Quellen, analysiert und interpretiert werden müssen. Häufig spielen gerade Karikaturen auf Problembereiche an und weisen auf Kontroversen hin, wie beispielsweise im Lehrwerk *L'Europe, la France Géo 1re* von Belin, in dem die in Grafik 4.31 abgebildete Karikatur aus dem Jahr 2004 auf den Ukrainekonflikt hindeutet.¹²³



Grafik 4.31: Karikatur zur Situation der Ukraine, 2004

Die Karikatur befindet sich auf einer Abiturvorbereitungsseite zusammen mit

¹²³Rémy KNAFOU et al.: *Géo 1re L,ES,S. L'Europe, la France*. Paris: Belin, 2007, S. 53.

drei schriftlichen Quellen und einer Karte. Über die Aufgabenstellung werden die einzelnen Dokumente zwar in Bezug zueinander gesetzt, allerdings wird nicht explizit auf die Karikatur eingegangen. Die Fragen zur geopolitischen Situation nach 1990 sowie zur Vergleichbarkeit der Situation in der Ukraine mit der Kaliningrads, zu deren Beantwortung explizit auf die Karikatur und weitere Quellen verwiesen wird, können ohne Betrachtung der Karikatur unter Berücksichtigung der beiden Quellen beantwortet werden.¹²⁴ Der inhaltliche Mehrwert der Karikatur besteht darin, die Brisanz der Lage der Ukraine als Land zwischen der Europäischen Union und Russland und das damit verbundene Konfliktpotenzial besonders hervorzuheben. Durch die Bild-Quellen-Interaktion entsteht der Eindruck, die Quellen seien von größerer Bedeutung, die Karikatur diene lediglich der Verbildlichung. Es werden keine Informationen über einen möglichen Anlass zur Anfertigung der Karikatur, ihre Veröffentlichung und ihre Rezeption gegeben.

Die eben festgestellte defizitäre Einbindung des Bildmaterials konnte auch in anderen Lehrwerken beobachtet werden: So werden beispielsweise im Lehrwerk *Horizonte II* zwei Karikaturen zum Schuman-Plan neben dem Autorentext abgebildet, ohne dass im Autorentext oder in den Aufgabenstellungen auf sie Bezug genommen wird. Stattdessen liefert das Lehrwerk jeweils einen Interpretationsansatz mit, der einem selbstständigem Erarbeiten der Schüler zuvor kommt. Zur Verdeutlichung ist in Grafik 4.32 eine der beiden Karikaturen zu Robert Schumans Friedensplänen abgedruckt.

¹²⁴KNAFOU et al.: *Géo 1re L,ES,S*, Belin, 2007, S. 53.



Grafik 4.32: „Hoffentlich entwickelt sich das Ding besser als die Sicherheitsnadel.“, *Horizonte II*, Westermann, 2003

Im Lehrwerk ist sie mit „Hoffentlich entwickelt sich das Ding besser als die Sicherheitsnadel.“ betitelt. Des Weiteren wird folgende Erklärung direkt unter der Karikatur mitgeliefert:

An der Nähmaschine der französische Außenminister Robert Schuman; die Sicherheitsnadeln beinhalten eine Anspielung auf die Maginot-Linie, dem zwischen 1929 und 1932 erbauten Befestigungssystem an der französischen Nordostgrenze, Karikatur von Klaus Pielert.¹²⁵

Die Erklärungen sind überflüssig, da sie eine Erarbeitung, die beispielsweise in Kleingruppen erfolgen könnte, unnötig macht. Informationen über die abgebildete Person und die Maginot-Linie könnten von den Schülern leicht selbstständig erarbeitet werden.

¹²⁵BAHR et al.: *Horizonte II*, Westermann, 2003, S.558.

Dies gilt ebenfalls für die in Grafik 4.33 dargestellte Karikatur, deren pädagogischer Nutzen reduziert wird durch den Zusatz

Beseelt vom Geiste Gustav Stresemanns, des deutschen Außenministers der Weimarer Republik, baut Bundeskanzler Konrad Adenauer an der deutsch-französischen Verständigung. Rechts protestiert der sozialdemokratische Oppositionsführer Kurt Schumacher.¹²⁶



Grafik 4.33: „Beseelt vom Geiste Gustav Stresemanns [...]“, *Horizonte II*, Westermann, 2003

Eine bessere Verankerung der Karikatur, die Robert Schuman an der Nähmaschine zeigt, könnte beispielsweise über die Aufgabenstellung erfolgen. Zur Wiederholung der Bedeutung des Schuman-Planes samt seines historischen Kontextes könnte eine Aufgabe im Anschluss an die Vermittlung zum Schuman-Plan zum Beispiel folgendermaßen lauten:

Welche Sicht auf den Schuman-Plan bringt der Karikaturist Klaus Pielert zum Ausdruck? Gehen Sie auf die politische Situation im Jahr 1950 in Deutschland und Frankreich ein. Welche Motive dürften aus französischer Sicht neben der Friedenssicherung eine Rolle gespielt haben?

Schaubilder, Statistiken und Karten lassen sich in der Gruppe der informationsvermittelnden Illustrationen zusammenfassen. Sie stellen in den meisten Fällen

¹²⁶BAHR et al.: *Horizonte II*, Westermann, 2003, S.565.

Informationen übersichtlich und komprimiert bereit und ergänzen somit die rein textbasierte Informationsvermittlung um eine visuelle Dimension, die der räumlichen Orientierung dient. Die in Grafik 4.34 dargestellte Karte aus dem Lehrwerk von Hachette zu den aktuellen Herausforderungen der EU zeigt die territoriale Ausdehnung der EU im Jahr 2007. Weitere Informationen werden durch die Karte visuell bereitgestellt: Aus der Karte geht hervor, welche Länder erst 2002 der EU beigetreten sind, welche Länder einen Beitritt verweigert haben und welche Länder zum ehemaligen Jugoslawien gehörten. Des Weiteren werden Grenzen verdeutlicht: Der Verlauf des Eisernen Vorhangs sowie die Grenze zur ehemaligen UDSSR sind ebenfalls der Karte zu entnehmen.¹²⁷



Grafik 4.34: L'union européenne en 2007, *Histoire Term L-ES-S*, Hachette, 2008

Die als informationsvermittelnde Materialien klassifizierten Abbildungen genießen häufig einen höheren Stellenwert, da aus ihnen meistens Informationen, die den Autorentext ergänzen, bezogen werden sollen und die Aufgabenstellungen

¹²⁷LAMBIN et al.: *Histoire Tles L/ES/S*, S.250.

direkt auf sie verweisen.

Fotos von Gebäuden und Landschaften werden häufig in der Funktion angeführt, den Schülern Wissen über die Beschaffenheit z.B. einer bestimmten Gegend oder über die Architektur eines Gebäudes zu vermitteln, die die Beschreibungen im Text um den bildlichen Eindruck ergänzen. Neben der Tatsache, dass sie ebenfalls das im Text Geäußerte stützen sollen, übernehmen sie auch eine informative Funktion. Als Beispiel ist in Grafik 4.35 ein Foto des Sitzes der Zentralbank unter dem Motto „L’UE, géant économique et financier“¹²⁸ abgedruckt.



Grafik 4.35: „L’UE, géant économique et financier“, *Géo Term L’espace mondial*, Belin, 2008

Neben der Tatsache, dass es die Aussage bezüglich der wirtschaftlichen Stärke der EU stützen soll, übernimmt das Foto in Kombination mit dem angeführten Kommentar, eine informative Funktion:

Francfort - 2004. Le siège de la Banque centrale européenne (BCE) à Francfort. En 2002, l’UE a lancé l’euro pour renforcer l’intégration régionale européenne et contrebalancer l’hégémonie du dollar. Aujourd’hui, la BCE est à la fois l’incarnation d’une réussite financière et celui d’un organisme supranational contraignant.¹²⁹

¹²⁸Rémy KNAFOU et al.: *Géo L’espace mondial Term L,ES,S*. Paris: Belin, 2008, S.138.

¹²⁹Ebd., S.138.

Ansonsten werden die meisten Fotos und Gemälde auf eine dokumentierende Funktion reduziert, indem sie das im Text Gesagte belegen und die Historizität von Ereignissen, Personen und Sachverhalten aufzeigen sollen. Dies wird im folgenden Fall besonders deutlich: Das in Grafik 4.36 abgedruckte Foto ist im Lehrwerk *Horizonte II* ohne Untertitel versehen.



Grafik 4.36: Zerstörung deutsch-französischer Grenzschraken, *Horizonte II*, Westermann, 2003

Das Foto wird nicht als eigenständige Quelle wahrgenommen, die betrachtet oder analysiert werden könnte. Es wird hier dem Autorentext untergeordnet, da seine Funktion ausschließlich darin besteht, die Äußerungen im Autorentext zu belegen. Der Bezug zum Autorentext wird über die einleitenden Worte im Autorentext hergestellt, die sich auf das Foto beziehen: „Im November 1950 zerstörten Anhänger der paneuropäischen Bewegung deutsch-französische Grenzschraken und demonstrierten so für ein Vereintes Europa.“¹³⁰ Das Foto hätte beispielsweise im Zusammenhang mit dem Schengener Abkommen ein-

¹³⁰BAHR et al.: *Horizonte II*, Westermann, 2003, S.557.

gesetzt werden können, um zu zeigen, dass bereits 1950 dem Gedanken, die Grenzschränken abzuschaffen, Ausdruck verliehen wurde. Um einen kritischen Umgang mit Fotos zu üben, sollte immer auf die Frage eingegangen werden, wer das Foto mit welcher Absicht aufgenommen hat, und wenn möglich, wie es verwendet wurde und welche Reaktionen darauf gezeigt wurden. Das impliziert auch, dass Fragen der Perspektivität aufgegriffen werden sollten: Aus welcher Perspektive ist das Bild aufgenommen? Welche Ausschnitte möchte der Photograph dem Betrachter zeigen? Welche Aspekte der Handlung sind nicht auf dem Bild enthalten und aus welchem Grund?

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass ein kritischer Umgang mit Fotos, der auf die Inszenierung von Bildarrangements und ihre Wirkung abzielt und somit den Fotografen und seine Konsumenten in den Vordergrund stellt, leider nicht geschult wird. Es wird den Schülern suggeriert es handele sich bei den Fotos um „Abbilder der Realität“, da sie fast ausschließlich als Beleg des im Autorentext Gesagten eingesetzt werden.

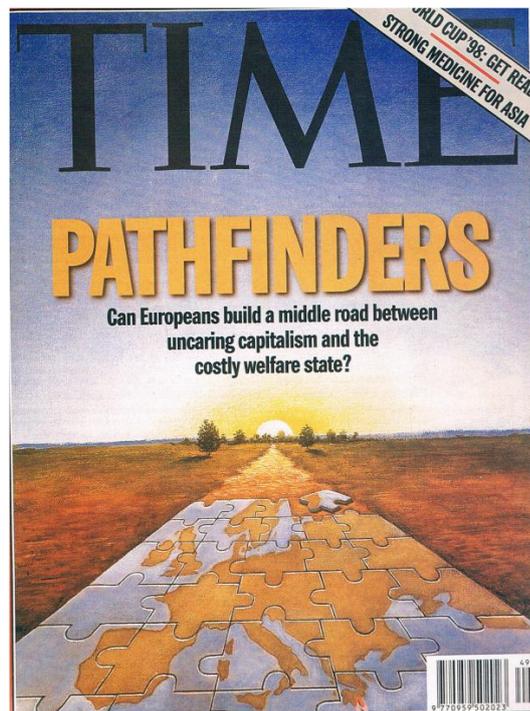
Mit den Titelbildern von Zeitungen und Zeitschriften und Broschüren verhält es sich ähnlich: So dient das in Grafik 4.37 abgedruckte Titelbild der amerikanischen Zeitschrift *Time*¹³¹ dazu, die Aussage im angefügten Text, aus amerikanischer Sicht erscheine Europa als „laboratoire social“¹³², zu belegen. Das Titelbild ist Teil der Auftaktdoppelseite zu Thema „Le modèle européen libéral“¹³³ und soll die sich anschließende Betrachtung des europäischen „État-Providence“¹³⁴ motivieren. In den folgenden Ausführungen wird nicht weiter auf die amerikanische Sichtweise eingegangen.

¹³¹BERNARD et al.: Le monde de 1939 à nos jours, S.227.

¹³²Ebd., S.226.

¹³³Ebd., S.226.

¹³⁴Ebd., S.227.



Grafik 4.37: „Pathfinders“, *Le monde de 1939 à nos jours*, Magnard, 1997

Ebenfalls hauptsächlich dokumentativ wird die in Grafik 4.38 dargestellte Titelseite der bretonischen Tageszeitung *Le Télégramme* eingesetzt.



Grafik 4.38: „Les inquiétudes bretonnes“, *L'Europe La France Géographie 1res*, Magnard, 2007

Das Titelbild soll die Aussage des Autorentextes, dass es durch den Beitritt der mittel- und osteuropäischen Länder zu Kürzungen der Fördermaßnahmen bisher geförderter strukturschwacher Gegenden kommt, bestätigen, indem es die bretonische Reaktion als „Les inquiétudes bretonnes“¹³⁵ aufzeigt. Im Autorentext wird direkt auf das Titelbild verwiesen.¹³⁶ Allerdings bleibt es sonst völlig unberücksichtigt. Es gibt keine Aufgabenstellung, die dieses Dokument in Bezug zum Autorentext und den restlichen Quellen setzt. Es fehlen gänzlich Hintergrundinformationen zu den im Autorentext angedeuteten Umverteilungen. Offizielle Statistiken zur Entwicklung der Fördermittel, insbesondere in der Bretagne, wären hier hilfreicher gewesen als folgender Satz im Autorentext:

Mais avec l'entrée des pays d'Europe centrale, l'écart est de plus en plus important et les bénéficiaires de l'UE à 15 perdent une partie des aides dont ils bénéficiaient.¹³⁷

Auch sollte das Datum der Ausgabe berücksichtigt werden. Sie erschien am 24. Mai 2005, d.h. genau fünf Tage vor dem Referendum, in dem die Mehrheit der französischen Bevölkerung gegen eine europäische Verfassung gestimmt hat. Fragen nach dem Herausgeber und seiner politischen Orientierung drängen sich auf. Da das Lehrwerk 2007 herausgegeben wurde, wäre es möglich gewesen, hier einen Zusammenhang auch zur Ablehnung des Verfassungsvertrages herzustellen. An dieser Stelle wäre es sicherlich interessant gewesen, die Titelbilder verschiedener Tageszeitungen kurz vor dem Referendum und nach der Abstimmung zu vergleichen, um die abgebildete Stimmungslage vor dem Hintergrund des französischen Neins 2005 zu beleuchten. Gründe für die manifestierte Ablehnung könnten Quellen entnommen werden, die unterschiedliche Positionen zu diesem Votum darlegten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Bildmaterial nach seiner

¹³⁵JALTA et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*, Magnard, 2007, S.93.

¹³⁶Ebd., S.92.

¹³⁷Ebd., S.92.

Funktion in drei Kategorien eingeteilt werden kann: Es gibt die informationsvermittelnden Abbildungen, wie Karten und Schaubilder, die den Autorentext um zusätzliche Informationen ergänzen. Zu den ähnlich den schriftlichen Quellen zu analysierenden Materialien zählen Karikaturen und Plakate, durch die häufig auf Konflikte hingewiesen wird. In einer dritten Gruppe lässt sich Bildmaterial zusammen fassen, das hauptsächlich in einer dokumentativen Funktion eingesetzt wird, um die Äußerungen im Autorentext zu belegen. Gerade Fotos und Titelbilder werden in dieser Funktion eingesetzt: Sie sollen die Authentizität und Historizität von Treffen, Personen, Handlungen sowie Diskursen aufzeigen. Leider wird in den Lehrwerken kein kritischer Umgang mit Fotos geschult, der stärker auf den inszenierten Charakter der meisten Fotos und die der Inszenierung der Aufnahmen zu Grunde liegenden Absichten eingeht. Die Tatsache, dass diese Materialien häufig auf ihre dokumentative Funktion reduziert werden, unterstützt somit die Tendenz, den Autorentext als allwissende Erzählung zu präsentieren und erschwert eine kritische Auseinandersetzung. Brechungen in der Erzählung durch das Hinweisen auf kontroverse Standpunkte oder auf Konfliktfelder gehen im Wesentlichen von Karikaturen und Plakaten aus. Im Bezug auf das Zusammenwirken von Text und Bildelementen konnte des Weiteren festgestellt werden, dass das Bildmaterial nicht immer sinnvoll in den Lernkontext eingebunden wird. Auf Grund der Tatsache, dass beispielsweise Karikaturen in Lehrwerken angeführt werden, ohne dass im Text oder in den Aufgabenstellungen auf sie verwiesen wird oder insbesondere Fotos hauptsächlich als Beleg des im Autorentext Geäußerten Verwendung finden, entsteht der Eindruck, es handele sich um weniger gewichtige Materialien.

4.7 Fazit: Vergleich beider Länder bezüglich der Darstellungen in den Schulbüchern

Als wesentliche Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Lehrwerken können im Bezug auf das Layout die stärkere Textlastigkeit der deutschen Bücher und der Illustrationsreichtum der französischen Bücher festgehalten werden. Die deutschen Erdkundelehrwerke brechen auf Grund ihres abwechslungsreichen Layouts aus diesem Muster aus; in gleichem Maße gilt das für die sehr textlastigen Bücher im Fach *Sciences économiques et sociales*.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied stellt der Umgang mit Transparenz dar, der sich aus den unterschiedlichen nationalen Traditionen ergibt: Während in Frankreich ein national einheitliches Zentralabitur geschrieben wird, gibt es in Deutschland je nach Bundesland unterschiedliche Prüfungsanforderungen. Hieraus erklärt sich die hohe Transparenz auf französischer Seite im Bezug auf die Zielvorgaben. In allen Lehrwerken findet man Wiederholungsseiten und Abiturvorbereitungsseiten, die den Schülern deutlich machen, welche Inhalte wesentlich sind. Des Weiteren geht aus ihnen hervor, auf welche Art und Weise sie abgefragt werden können, was zu einer viel höheren Sicherheit der Schüler beiträgt. Die deutschen Lehrwerke behandeln diesen Bereich geradezu stiefmütterlich. Mit Ausnahme weniger Lehrwerke verzichten sie gänzlich auf Wiederholungsseiten. Als neuere Tendenz, die sich in den jüngeren Lehrwerken widerspiegelt, können die Methodenseiten angeführt werden, die unterschiedliche Arbeitstechniken vorstellen und zum selbstständigen Lernen anleiten wollen, gerade im Hinblick auf die Nutzung des Internets.

Die eben erwähnten unterschiedlichen Prüfungstraditionen manifestieren sich ebenfalls in der Art der Aufgabenstellungen: Die französischen Lehrwerke verfügen über einen sehr hohen Anteil reproduktiver, kleinschrittiger Aufgabenstellungen, die stets mit Hilfe der angeführten Materialien und mit Hilfe des

Autorentextes beantwortet werden können. Transfers werden nur ganz selten verlangt. Die deutschen Lehrwerke hingegen verfügen über anspruchsvollere, abwechslungsreichere Aufgabenstellungen. Die Vorteile der unterschiedlichen Vorgehensweisen liegen auf der Hand: Die französischen Schüler dürften im Allgemeinen keine Probleme haben, die Aufgaben zu bearbeiten. Im Gegenzug wirken die Aufgaben eher monoton, da sie sehr ähnlich gestellt und wenig abwechslungsreich sind. Handlungsorientierte Elemente sind nie zu finden. Dem Bedürfnis der Schüler nach eigenständigem Arbeiten kommen sie nicht entgegen. Zudem laufen sie Gefahr, bei den Schülern den Eindruck zu erwecken, die Erzählung im Autorentext stelle „die Wahrheit“ dar, die es zu verinnerlichen gelte.

Die deutschen Schüler werden im Allgemeinen größere Mühen haben, die Aufgaben zu bearbeiten. Dafür sehen die Aufgabenkataloge viel abwechslungsreicher aus und sprechen unterschiedliche Lerntypen an. Des Weiteren erlauben sie eine stärkere Differenzierung, die gerade den stärkeren Schülern entgegenkommen dürfte. Hinzu kommt, dass eine solche Aufgabenkultur dazu beiträgt, den konstruierten Charakter der Erzählung des Autorentextes, insbesondere die Perspektivität des Autors, aber auch die eigene Perspektivität durch beispielsweise Rollenspiele oder allgemein durch Aufgaben, die einen Perspektivenwechsel verlangen, offen zu legen.

Die weiteren Ergebnisse der Narrationsanalyse bekräftigen den anklingenden Verdacht, dass die französischen Lehrwerke tendenziell etwas mehr dazu neigen, den Schülern anhand der Erzählstruktur den Eindruck einer objektiven Darstellung zu suggerieren, die es unkritisch zu verinnerlichen gilt. So zeigten die untersuchten Lehrwerke auf französischer Seite deutlich mehr Mängel im Bereich des Autorentextes: Die Zeitgebundenheit des Autors, die Partialität des Autorentextes sowie die Entobjektivierung der Autorenschaft sind in den meisten Lehrwerken nicht verankert. In den Lehrwerken beider Länder werden

die Auswahlkriterien der Darstellungen nicht transparent gemacht. Auf beiden Seiten sind im Autorentext zwar dialektische Strukturen zu finden; allerdings beschränken sich die Lehrwerke auf wenige Beispiele. Als Ausnahme sei auf die deutschen Sozialkundelehrwerke verwiesen. Durch die Quellen werden zu wenig kontroverse Perspektiven eingebunden und zu wenig die unterschiedlichen nationalen Sichtweisen einzelner Länder oder Interessengruppen zum Ausdruck gebracht. Es dominieren die jeweils nationalen Verfasser der Quellen.

Der Mangel an inhaltlichen Brüchen, die hinter einer positivistischen Erzählung zurückbleiben, und das Fehlen von Kontroversen, die doch seit Beginn des Einigungsprozesses ständiger Begleiter dieses Zusammenschlusses sind, führen zu einer glatten Erzählstruktur, die den Darstellungen Brisanz und Abwechslung nehmen.

Betrachtet man die Ländernennungen im Autorentext, fällt auf, dass eine kleine Gruppe von Ländern häufig genannt wird, und insbesondere der Schwerpunkt auf den Ländern Deutschland und Frankreich liegt. Da mit Polen und der Tschechischen Republik auch Länder Mittel- und Osteuropas häufig genannt werden, kann eine ausschließliche Fokussierung auf Westeuropa nicht festgestellt werden.

Auf beiden Seiten lassen sich weitere Schwächen ausmachen, die einer höheren Motivation der Schüler im Wege stehen. Die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen wird nahezu gänzlich außer Acht gelassen. Nur selten versuchen die Lehrwerke, an dieser Stelle müssen einige deutsche Erdkundelehrwerke sowie das Französischlehrwerk *Parcours* als positive Ausnahmen erwähnt werden, Anknüpfungspunkte über Schilderungen europäischer Jugendlicher oder die Schilderung konkreter Auswirkungen der europäischen Politik auf die Situation der Jugendlichen zu schaffen. Austauscherrfahrungen, Bildungs- und Kulturpolitik der EU, generell Aspekte, die sich unter „Kulturraum EU“ zusammenfassen ließen, bleiben außer Acht. Von Filmen und Videos bzw. auch von Hörbeiträgen

geht ein hohes Motivationspotenzial aus, das, mit Ausnahme der fremdsprachlichen Lehrwerke, keine Berücksichtigung findet.

In Tabelle 4.9 werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse überblicksartig zusammengefasst.

Analysekriterien	Histoire	Géo	SES	Allemand	Erdkunde	Politik	Geschichte	Französisch
Klarheit im Aufbau	++	++	++	+	++	++	++	++
Transparenz im Hinblick auf Ziele, Prüfungen	++	++	+	+	+	-	-	-
Layout	++	++	+	++	++	+	-	+
Anknüpfen an Lesegewohnheiten	++	++	-	+	+	+	--	+
Anknüpfen an Lebenswirklichkeit über Inhalt	-	-	--	-	+	-	-	+
Einsatz von Videos/CDs	--	--	--	+	--	--	--	+
Multiperspektivität Autorentext	--	-	-	-	-	+	--	-
Multiperspektivität Quellen	--	-	--	-	-	++	--	-
Kontroversität	--	-	--	-	-	++	--	-
Offenlegung der Subjektivität der Erzählung	--	-	--	+	-	++	-	+
Arbeitsaufträge: lösbar mit Buch	++	++	+	++	+	+	+	+
Arbeitsaufträge: abwechslungsreich, unterschiedliche Methoden	--	--	-	++	++	++	-	++
Arbeitsaufträge: Autonomie fördernd	--	--	--	-	++	++	-	+
Arbeitsaufträge: soziale Eingebundenheit fördernd	--	--	--	--	--	--	--	-
Transfer	-	-	+	+	++	++	++	+

++ sehr gut; + gut; - nicht zufriedenstellend; -- schlecht

Tabelle 4.9: Ergebnisse der Analyse der deutschen und französischen Oberstufenlehrwerke im Überblick

Im diachronen Vergleich fällt auf, dass sich die Lehrwerke der 1990er Jahre im Hinblick auf die der Analyse zu Grunde gelegten Kriterien nur minimal von denen unterscheiden, die nach 2000 erschienen sind. Im Wesentlichen sind die jüngeren Lehrwerke reicher an Methodenseiten und an Verweisen auf Internetadressen.

4.8 Unterrichtsbeispiel „Die europäischen Institutionen“

4.8.1 Begründung der Themenauswahl

Im Folgenden werden zwei mögliche Einheiten zur Behandlung der Institutionen der EU vorgestellt. Das Thema wurde ausgewählt, da es sowohl in den deutschen als auch in den französischen Lehrplänen vorgesehen ist. Des Weiteren stellen die Institutionen die politischen Rahmenbedingungen, innerhalb welcher beispielsweise Gesetze verabschiedet werden, dar. Für die Schüler ist es eminent wichtig, über die Funktionsweise der Organe der EU Bescheid zu wissen, um beurteilen zu können, wie die Macht in der EU verteilt ist und an welchen Stellen auf die EU-Politik Einfluss genommen werden kann. Die Institutionen zählen somit zu einem Wissensbereich, der von großer Bedeutung für das Verstehen der politischen Entscheidungsprozesse auf EU-Ebene ist und gleichsam den Weg öffnet, aktuelle Debatten einzuordnen und nachzuvollziehen. Gleichzeitig gehören sie zu den Themen, für die im Rahmen der durchgeführten Befragung deutscher und französischer Oberstufenschüler im Dezember 2014 nur wenige Jugendliche ihr Interesse bekundet haben¹³⁸: Nur 23,8 Prozent der französischen Schüler und 37,1 Prozent der deutschen Schüler haben angegeben, dass sie sich für das Thema interessieren. Umso mehr sollte bei der Behandlung dieses Aspekts darauf geachtet werden, dass er so gestaltet ist, dass er die Schüler anspricht und motiviert.

Die erste Reihe richtet sich an Jugendliche, die eigenständiges Arbeiten bereits kennen und auch mit Gruppenarbeit vertraut sind. Hier werden die beiden Aspekte Autonomie und soziale Eingebundenheit, die zu einer stärkeren intrinsischen Motivation beitragen können, in den analysierten Lehrwerken allerdings vernachlässigt wurden, kombiniert: Den Schülern wird bei der Auswahl und

¹³⁸Die Befragungen wurden in einem rheinland-pfälzischen Gymnasium und in einem Lycée in der Region Champagne-Ardenne durchgeführt.

der Zuteilung der Texte und Videos sowie ihrer Bearbeitung großen Spielraum gelassen. Ebenso dürfen sie sich ihre Zeit frei einteilen, lediglich der Präsentationstermin wird vorgegeben. Während der gesamten Einheit arbeiten die Jugendlichen in Kleingruppen, in denen sie sich ihre Arbeitsbereiche und das Material aufteilen können.

Dem Arbeiten mit Filmen, dem in den analysierten Lehrwerken kaum Berücksichtigung geschenkt wurde, und dem Erstellen eines Filmes, wie es im Rahmen der exemplarisch durchgeführten Befragung von Schülerseite gefordert wurde, kommt eine besondere Bedeutung zu. Gerade das eigenständige Erstellen eines eigenen Kurzvideos kann zu einer sehr hohen Motivation der Jugendlichen beitragen, die sich in der Situation als selbstwirksam und kompetent erleben können. Zudem können sie das Produkt ihrer Arbeit den anderen Jugendlichen präsentieren, so dass sie eine direkte Rückmeldung nicht nur von Seiten des Lehrers erhalten, sondern auch von ihren Mitschülern.

Die Reihe kann in Deutschland im Unterricht der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der Oberstufe und in Frankreich im fremdsprachlichen Deutschunterricht sowie im bilingualen gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht in der Oberstufe eingesetzt werden.

Auf Grund der im Allgemeinen stärker durch den Lehrer gelenkten und eher auf textbasierte Wissensvermittlung ausgelegten französischen Unterrichtsstile, wurde eine zweite alternative Unterrichtsreihe angeführt, die im Abschnitt „Abgewandelte Unterrichtsreihe zu den europäischen Institutionen“ beschrieben wird. Hier werden ebenfalls die in den analysierten Lehrwerken wenig berücksichtigten Aspekte, wie beispielsweise der Einsatz von Medien, insbesondere des Films, berücksichtigt, allerdings erlaubt diese Reihe der Lehrkraft eine stärkere Lenkung und liefert für die Schüler weniger Auswahlmöglichkeiten im Hinblick auf die zu verwendenden Materialien und die zeitliche Planung. Sie ist demnach auf ein Publikum zugeschnitten, dass mit Formen eigenstän-

digen selbstorganisierten Lernens weniger vertraut ist und das durch zu viele Auswahlmöglichkeiten gegebenenfalls überfordert sein könnte.

4.8.2 Präsentation der Unterrichtseinheit

Das Ziel der Einheit besteht darin, dass die Schüler über die Funktionsweise der EU-Institutionen und die Verteilung der Machtverhältnisse zwischen Ministerrat, Kommission und Parlament innerhalb des Gesetzgebungsprozesses Bescheid wissen. Des Weiteren sollen sie Kritikpunkte im Zusammenhang mit den Institutionen kennen. Da es sich um sehr komplexe Strukturen handelt, sollen die Schüler sich möglichst intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen. Im Sinne handlungsorientierten Unterrichtens soll im Rahmen der Einheit von den Schülern ein Video zu den Organen der EU erstellt werden, das die Funktionsweise der einzelnen Institutionen erklärt und dabei auch auf Schwachstellen innerhalb des Systems aufmerksam macht. Des Weiteren sollte das Video so gestaltet sein, dass es Jugendliche im Alter der Schüler anspricht.¹³⁹ Das Erstellen der Videos sowie das inhaltliche Erarbeiten der Wirkmechanismen anhand von Texten und Videos soll ein Gegengewicht zur rein textbasierten Erarbeitung in den Lehrwerken darstellen.

Als Einstieg ist die in Grafik 4.39 abgedruckte Karikatur gedacht.¹⁴⁰

¹³⁹Wenn die Schüler damit einverstanden sind, können die Videos auf *youtube* hochgeladen werden.

¹⁴⁰Die Karikatur ist folgender Internetseite entnommen:

http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/content/modul_02/zusatzthemen_03.html.



Grafik 4.39: Kompromissfindung auf EU-Ebene

Sie kann als Impuls dienen, um auf die Schwierigkeit der Kompromissfindung und der Gesetzesverabschiedung im Rahmen der EU hinzuweisen und gleichzeitig als Motivation dienen, sich genauer darüber zu informieren, wie die Kompetenzen in der EU verteilt sind.

Die Schüler arbeiten während der gesamten Einheit in Kleingruppen von beispielsweise fünf Schülern, möglichst selbstständig unter zur Hilfenahme der zur Verfügung gestellten Materialien. In einem ersten Schritt müssen die Schüler sich selbst über die einzelnen Funktionen und Wirkmechanismen der europäischen Institutionen informieren. Dazu wird der in Grafik 4.40, 4.41 und 4.42 abgedruckte Text bereitgestellt¹⁴¹ und auf weitere Texte, die im Internet zu finden sind, verwiesen.

¹⁴¹Der Text ist der Broschüre „Europa – Das Wissensmagazin für Jugendliche“, die von der Europäischen Kommission herausgegeben wurde, entnommen. Sie ist auf folgender Internetseite erhältlich:

http://europa.eu/teachers-corner/15/index_de.htm.

Wer hat die Macht in Europa? Die Institutionen der Europäischen Union

- Wer hat eigentlich die Macht in Europa? Dass es nicht eine Person gibt, die als „Boss“ die Richtung bestimmt, ist offensichtlich. Aber irgendjemand muss ja bestimmen, wo es langgeht. Wer entscheidet über europäische Angelegenheiten? Ist es ein Gremium oder ein Land – wer gibt den Ton an?
- Auf den ersten Blick wirkt es immer langweilig, wenn man sich mit Institutionen beschäftigt – aber Institutionen sind nun mal die Orte, an denen Macht ausgeübt wird. Der institutionelle Aufbau der Europäischen Union gibt daher auch Aufschluss über die Machtfrage. Die ist allerdings in der EU ein bisschen anders beantwortet als in einem einzelnen Mitgliedstaat.
- Die Europäische Union ist ein Zusammenschluss von Staaten und deren Bürgern. Das drückt sich auch in ihrem Aufbau aus. Sowohl die Staaten (d. h. ihre Regierungen) selbst als auch die Bevölkerungen dieser Länder sprechen in den europäischen Angelegenheiten mit. Das geschieht über den Rat der Europäischen Union und das Europäische Parlament.
- Der **Rat der Europäischen Union** (oft „Ministerrat“ genannt) ist die Vertretung der Regierungen der EU-Staaten. Hier sitzen die Minister aus allen Mitgliedstaaten zusammen. Je nach Thema sind das zum Beispiel die Außen-, Innen- oder Landwirtschaftsminister. Der Rat ist eines der beiden Entscheidungsorgane. Hier wird die Politik beraten, und hier werden auch die europäischen Gesetze auf den Weg gebracht, die Verordnungen oder Richtlinien heißen. Ohne den Rat läuft also nichts in der Europäischen Union. Der Rat trifft seine Entscheidungen entweder einstimmig oder er beschließt mit Mehrheit. Bei Mehrheitsentscheidungen müssen 55 Prozent der Mitgliedstaaten für die jeweilige Sache stimmen; gleichzeitig müssen diese Staaten auch mindestens 65 Prozent der Gesamtbevölkerung der EU repräsentieren (man nennt dies eine „doppelte Mehrheit“). Der Vorsitz im Rat wechselt halbjährlich, alle Mitglieder kommen gleichberechtigt an die Reihe. 2015 übernahmen Lettland und Luxemburg den Vorsitz, 2016 die ►

Grafik 4.40: Text zu den Institutionen der EU – Teil 1



- Niederlande und die Slowakei und 2017 Malta und das Vereinigte Königreich.

Die grundsätzlichen Festlegungen der europäischen Politik trifft der **Europäische Rat**. Das sind die Staats- und Regierungschefs der EU, die regelmäßig, jedoch mindestens alle drei Monate zusammentreffen. Den Vorsitz führt der vom Europäischen Rat für jeweils 2 ½ Jahre gewählte Präsident. Derzeit bekleidet der frühere polnische Ministerpräsident Donald Tusk dieses Amt.

In den allermeisten Fällen kann der Rat allerdings nicht allein entscheiden. Er benötigt dazu das **Europäische Parlament**. Dieses vertritt die Bürger der EU-Staaten und wird von diesen alle fünf Jahre direkt gewählt. Das Parlament umfasst derzeit 751 Vertreter aus allen Mitgliedstaaten. Die letzten Wahlen fanden 2014 statt.

Die großen Mitgliedstaaten stellen mehr Abgeordnete als die kleinen.

Das Parlament kann Entscheidungen mit Gesetzeskraft für die EU nicht allein treffen, aber im Allgemeinen muss es einem Beschluss des Rates der Europäischen Union zustimmen, damit dieser wirksam werden kann. Man nennt dies „Mitentscheidungsverfahren“. Das Parlament muss auch die Europäische Kommission durch Wahl bestätigen und kann sie abwählen. Außerdem beschließt es den Haushaltsplan der Europäischen Union. Ohne das Europäische Parlament – und damit die direkte Vertretung der Bürger – kann also in Europa wenig entschieden werden.

Eine weitere wichtige Institution in der EU ist die **Europäische Kommission**. Das Kollegium der Kommission besteht aus einem Mitglied pro Land, das aber in der Kommission nicht die Positionen seines Herkunftsstaates vertritt, sondern die gemeinsamen Interessen der Europäischen Union. Jedes Kommissionsmitglied hat ein Mandat von fünf

Jahren und ist für ein eigenes Sachgebiet zuständig (ähnlich wie ein Minister). Der Präsident der Kommission – derzeit Jean-Claude Juncker – wird vom Europäischen Rat vorgeschlagen und vom Europäischen Parlament gewählt. Die Europäische Kommission achtet auf die Einhaltung der gemeinsamen Regeln durch die Mitgliedstaaten. Man nennt sie daher die „Hüterin der europäischen Verträge“. Sie verwaltet die EU nach den Vorgaben des Rates und des Parlaments. Eine Besonderheit des europäischen Systems ist, dass der Rat und das Parlament Dinge nur auf der Basis eines Vorschlags der Kommission beschließen können. Dieses alleinige Vorschlagsrecht gibt der Europäischen Kommission Einfluss auf die Entscheidungen, weil sie selbst die Vorgaben macht. Damit wird sichergestellt, dass von Anfang an die gemeinsamen Interessen der Europäischen Union berücksichtigt werden. Natürlich können Rat ►

Grafik 4.41: Text zu den Institutionen der EU – Teil 2

► und Parlament dann von dem Vorschlag abweichen.

Es gibt mittlerweile viel gemeinsames Recht, das die EU-Staaten sich geschaffen haben. Verständlicherweise gibt es auch manchmal Streit um die Auslegung dieser Gesetze. Außerdem halten sich immer wieder einzelne Staaten nicht an bestimmte Regelungen. Daher gibt es für alle Beteiligten die Möglichkeit, den **Gerichtshof der Europäischen Union** anzurufen. Dieser besteht aus einem Richter pro Mitgliedstaat, urteilt aber unabhängig auf

der Basis des europäischen Rechts. Er kann Regelungen aufheben, wenn sie europäischem Recht widersprechen, und Staaten zu Geldstrafen verurteilen, wenn sie sich nicht an Recht und Gesetz halten.

Dass Geld wichtig ist, weiß jeder. Aber man muss es nicht nur haben, sondern es muss auch seinen Wert behalten. Darüber wacht die **Europäische Zentralbank (EZB)**. Sie ist die Notenbank der Euro-Länder und setzt sich aus Vertretern der Länder zusammen, die den Euro eingeführt haben. Die EZB regelt

den Geldumlauf und legt die Leitzinsen fest.

Der Haushalt der Europäischen Union beträgt 2014 rund 135 Milliarden Euro. Wo viel Geld ausgegeben wird, muss auch kontrolliert werden, dass dies rechtmäßig geschieht. Dies ist die Aufgabe des **Europäischen Rechnungshofs**, der genau hinschaut, ob das europäische Geld ordnungsgemäß und sinnvoll ausgegeben wird. Er sorgt so für ein effizientes Finanzmanagement. Jeder Mitgliedstaat stellt einen Vertreter.

Aufgabe

Wer macht was in der EU?

Das war jetzt viel Institutionenkunde, aber man muss ja schließlich wissen, wer in der EU wofür verantwortlich ist. Testen Sie run, ob Sie den Text aufmerksam gelesen haben. Setzen Sie jeweils ein Kreuz in das Kästchen der Institution(en), auf die die jeweilige Beschreibung zutrifft!

Beschreibung	Europäischer Rat	Rat der EU	Europäisches Parlament	Europäische Kommission	Europäischer Gerichtshof	Europäische Zentralbank	Europäischer Rechnungshof
Macht Vorschläge für EU-Regelungen	<input type="checkbox"/>						
Besteht aus einem Vertreter pro Mitgliedstaat	<input type="checkbox"/>						
Legt die Leitzinsen fest	<input type="checkbox"/>						
Kontrolliert die Ausgaben der EU	<input type="checkbox"/>						
Wird von der Bevölkerung gewählt	<input type="checkbox"/>						
Beschließt die Gesetze (Verordnungen/Richtlinien) der EU	<input type="checkbox"/>						
Nominiert den Kommissionspräsidenten	<input type="checkbox"/>						
Verwaltet die EU	<input type="checkbox"/>						
Vertritt die Interessen der Bürgerinnen und Bürger	<input type="checkbox"/>						
Vertritt die Interessen der Mitgliedstaaten bzw. ihrer Regierungen	<input type="checkbox"/>						
Entscheidet über die Auslegung der europäischen Gesetze	<input type="checkbox"/>						
Legt die politischen Leitlinien fest	<input type="checkbox"/>						

Grafik 4.42: Text zu den Institutionen der EU – Teil 3

Der ausgeteilte Text dient der Basisinformation. Die dem Text angehängte

Übungsaufgabe kann von den Schülern als Selbstkontrolle eingesetzt werden. Sie können sie eigenständig oder in der Gruppe ausfüllen. Weitere Texte, die als inhaltliche Vertiefung zu verstehen sind, sind unter den folgenden Links zu finden. Es wurden bewusst auch kritische Texte integriert, um die Schüler auf Problemfelder und Kritikpunkte an der EU im Zusammenhang mit ihren Institutionen aufmerksam zu machen. Nicht jeder Schüler muss alle Texte gelesen haben. Sie können sich innerhalb der Gruppe die Bearbeitung der Texte aufteilen.

1. „Die Europäische Union erklärt. So funktioniert die Europäische Union. Ihr Wegweiser zu den EU-Institutionen“ unter:

http://www.europainfo.at/media/file/73_So_funktioniert_die_EU.pdf

Dieser Text ergänzt den Basistext, indem er vertiefende Informationen, insbesondere zum Gerichtshof der EU, zur Europäischen Zentralbank und zum Europäischen Rechnungshof, bereitstellt.

2. „Ist die Europäische Union demokratisch genug?“ unter:

<https://www.bpb.de/dialog/europawahlblog-2014/181851/ist-die-europaeische-union-demokratisch-genug>

Es handelt sich um ein Interview mit Herrn Wolfgang Wessels, der als Professor für Politische Wissenschaft an der Universität zu Köln lehrt und zur EU sagt: „Die Europäische Union ist nicht undemokratischer als viele andere europäische Staaten.“

3. „Es muss ein Ruck durch Europa gehen!“ unter:

<http://www.welt.de/debatte/kommentare/article129077776/Es-muss-ein-Ruck-durch-Europa-gehen.html>

Dieser EU-kritische Artikel nimmt Bezug auf die Äußerungen des früheren

Bundespräsidenten Roman Herzog, der von der „Entkoppelung der EU-Institutionen von der Realität der Menschen“ spricht.

4. „EU-Institutionen sind anfällig für Korruption“ unter

<http://www.handelsblatt.com/politik/international/studie-von-transparency-international-eu-institutionen-sind-anfaellig-fuer-korruption/9798628.html>

Der Artikel verweist auf eine Studie von *Transparency International*, die auf einen fehlenden Schutzmechanismus vor Korruption in der EU hinweist.

5. „Der Rat der Europäischen Union.“, insbesondere der Abschnitt „Kritik am Rat als Institution“ unter:

<http://www.europa-links.eu/allgemein/der-rat-der-europaischen-union-3658/>

Auf dieser Seite der politisch linksgerichteten Rosa-Luxemburg-Stiftung wird darauf aufmerksam gemacht, dass im Zusammenhang mit dem Rat der EU häufig kritisiert wird, „dass die mitgliedstaatlichen Regierungen in ihrer politischen Kommunikation nach innen oft verschleiern, welche zentrale Rolle sie bei den europäischen Gesetzgebungsakten selbst spielen.“

Des Weiteren werden den Schülern die folgenden Internetlinks angegeben, die Erklärvideos zu den Organen der EU bereitstellen:

1. „Das Regierungssystem der EU - die sieben Organe“ unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=SEyRg5tSxIg>

2. „Wie funktioniert die EU?“ unter:

<https://www.tagesschau.de/multimedia/animation/wie-funktioniert-die-eu100.html>

3. „Staat-Klar! Wozu die EU? Europäische Institutionen“ unter:

<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?reihe=1324&film=9212>

4. „So funktioniert die EU!“ unter:

https://www.youtube.com/watch?v=pKvXuya_0cA

Als weitere Quelle, die den Text „Der lange Weg zum großen Kompromiss“ und das Video aus dem Videoblog zur Reportage „Das Wunder von Brüssel“ beinhaltet, wird den Schülern folgender Link angegeben:

<http://www.tagesschau.de/ausland/eu-datenschutz112.html>.

Die Tatsache, dass die Schüler das Arbeiten in der Kleingruppe selbstständig organisieren, indem sie die Bearbeitung der Texte und Videos beispielsweise aufteilen und sich die Bearbeitungszeit selbst einteilen, kommt dem Bedürfnis der Schüler nach Autonomie entgegen und stellt eine Voraussetzung für intrinsische Motivation dar, der in den untersuchten Lehrwerken nur sehr wenig Berücksichtigung geschenkt wurde.

Mit dem Einsatz der Videos werden folgende Ziele verfolgt: Sie liefern Abwechslung zu den schriftlichen Informationsquellen. Sie tragen zu einer inhaltlichen Festigung bei. Sie können auf Grund ihrer Stärken und Schwächen als Ausgangspunkt genommen werden zur Diskussion in den Kleingruppen über die Gestaltung des eigenen Videos. Des Weiteren werden über die Arbeit mit den Videos und durch das Erstellen eines eigenen Videos die medialen Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen, die in ihrem privaten Umfeld permanent mit dem Erstellen von Videos mit dem Handy und digitaler Kommunikation beschäftigt sind, in den Unterricht transferiert. Somit wird über den Medieneinsatz eine Brücke zur medial ausgestalteten Lebenswirklichkeit der Jugendlichen geschlagen, die zu einer höheren Motivation der Jugendlichen beiträgt.

Nachdem die Schüler die Videos erstellt haben, werden diese am Beamer

präsentiert. Ein Gespräch im Plenum über die Arbeit an den Videos und die erzielten Ergebnisse schließt die Präsentationsphase ab. Als Kriterien der Besprechung dienen die eingangs festgelegten Kriterien Verständlichkeit und ansprechende originelle Gestaltung.

Tabelle 4.10 fasst die vorangegangenen Ausführungen zusammen und gibt auf einen Blick Aufschluss über die einzelnen Phasen, den Medieneinsatz sowie die zeitliche Aufteilung der Unterrichtseinheit.

Einheitsverlauf	Medien	Zeitplanung
Einstieg: <ol style="list-style-type: none"> 1. Kurze Einführung in das Thema: Karikatur, Information über Verlauf und zeitlichen Rahmen der Einheit 2. Einteilung in Gruppen 3. Verteilung der Materialien 	Karikatur, Texte, Internet	Für die ersten beiden Phasen (Einstieg und Arbeitsphase) sollten 3 Doppelstunden eingeplant werden.
Arbeitsphase: <ol style="list-style-type: none"> 1. Absprachen in der Gruppe 2. Inhaltliche Erarbeitung 3. Gestaltung des Videos 	Texte, Internet, Kamera	Die Schüler teilen sich die zur Verfügung gestellte Zeit frei ein. Die Lehrperson unterstützt die Arbeitsphase beratend.
Abschluss: <ol style="list-style-type: none"> 1. Präsentation der Videos 2. Feedback im Plenum zu den Videos, der Arbeit in den Kleingruppen 3. Nach Bedarf: Diskussion über Institutionen der EU, Demokratiedefizit 4. Hochladen der Videos 	Beamer	1 Doppelstunde

Tabelle 4.10: Einheitsverlauf – Europäische Institutionen

Mit Hilfe der Karikatur, die im Bezug auf die Gesetzgebung auf europäischer Ebene auf einen langen Prozess der Absprachen und Verhandlungen aufmerksam

macht, bei dem unter Umständen von den ursprünglichen Plänen und Absichten der Beteiligten nur ein kleiner Teil als Kompromiss übrig bleibt, soll als Einstieg das Interesse der Jugendlichen an den Institutionen der EU, insbesondere an der Verteilung der Macht im Hinblick auf die Gesetzgebung, geweckt werden. In der Einstiegsphase sollen die Schüler des Weiteren über den Ablauf der Unterrichtsreihe informiert werden. In einem ersten Schritt müssen die Gruppen festgelegt und die Unterrichtsmaterialien verteilt werden. Es bietet sich an, für jeden Schüler die Internetquellen zu den vertiefenden Texten und den Videos auf einem Blatt auszuteilen, um die Aufteilung des Materials innerhalb der Gruppe zu erleichtern. Während der Arbeitsphase treffen die Schüler Absprachen in ihren Gruppen, werten das Material aus und erstellen ein eigenes Video. In dieser Phase dürfen die Schüler sich ihre Zeit frei einteilen und den Arbeitsvorgang eigenständig aufteilen und strukturieren. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, den Schülern beratend zur Seite zu stehen. Die letzte Doppelstunde der Einheit ist für die Präsentation der Videos und ihre anschließende Besprechung reserviert.

4.8.3 Abgewandelte Unterrichtsreihe zu den europäischen Institutionen

Die folgende Unterrichtsreihe stellt eine Alternative zu der oben präsentierten Reihe dar, die eine stärkere Lenkung und Kontrolle von Seiten der Lehrperson ermöglicht und somit eher französischen Unterrichtsstilen Rechnung zollt. Sie ist gedacht für Lerngruppen, die mit einem zu freien Arbeiten aus Mangel an Erfahrung mit solchen Unterrichtsformen zunächst überfordert wären und kann als Einheit zu einem langsamen Heranführen an freieres und eigenständigeres Arbeiten verstanden werden. Sie ist für den Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Oberstufe gedacht und könnte auch im bilingualen Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Auch wenn das textbasierte Arbeiten

in die Reihe integriert wurde, liegt der Schwerpunkt auf der Schulung des Hör-/Sehverstehens und der mündlichen Produktion.

Um zu viele Wiederholungen zu vermeiden, konzentriert sich die Darlegung der abgewandelten Unterrichtsreihe auf die Unterschiede zur bereits oben beschriebenen Einheit. Der Einstieg erfolgt mit derselben Karikatur wie die bereits beschriebene Reihe. Anders als in der Ausgangseinheit werden nun keine Texte zur Auswahl gestellt, sondern jeder Schüler bekommt den in Grafik 4.40, 4.41 und 4.42 abgedruckten Basistext „Wer hat die Macht in Europa? Die Institutionen der Europäischen Union“, der in Einzelarbeit gelesen werden soll.¹⁴² Die Aufgaben, die sich auf den in Grafik 4.43 dargestellten Arbeitsblatt¹⁴³ befinden, sollen in Partnerarbeit bearbeitet werden.

Arbeitsblatt 1: Die Institutionen der EU

Aufgabe 1

Wer macht was in der EU?

Das war jetzt ein Institutionenkunde, aber man muss ja schließlich wissen, wer in der EU wofür verantwortlich ist. Testen Sie nun, ob Sie den Text aufmerksam gelesen haben. Setzen Sie jeweils ein Kreuz in das Kästchen der Institution(en), auf die die jeweilige Beschreibung zutrifft.

Beschreibung	Europäischer Rat	Rat der EU	Europäisches Parlament	Europäische Kommission	Europäischer Gerichtshof	Europäische Zentralbank	Europäischer Rechnungshof
Nimmt Vorschläge für EU-Regelungen	<input type="checkbox"/>						
Besetzt aus einem Vertreter pro Mitgliedsstaat	<input type="checkbox"/>						
Legt die Leitlinien fest	<input type="checkbox"/>						
Kontrolliert die Ausgaben der EU	<input type="checkbox"/>						
Wird von der Bevölkerung gewählt	<input type="checkbox"/>						
Berechtigt die Garantie-Vereinbarung/Richtlinien der EU	<input type="checkbox"/>						
Nominiert das Kommissionspräsidenten	<input type="checkbox"/>						
Verwaltet die EU	<input type="checkbox"/>						
Vertritt die Interessen der Bürgerinnen und Bürger	<input type="checkbox"/>						
Vertritt die Interessen der Mitgliedsstaaten bzw. ihrer Regierungen	<input type="checkbox"/>						
Entscheidet über die Auslegung der europäischen Gesetze	<input type="checkbox"/>						
Legt die politischen Leitlinien fest	<input type="checkbox"/>						

Aufgabe 2

Die Institutionen der Europäischen Union

Bitte fassen Sie die Zuständigkeiten der verschiedenen Institutionen noch einmal in einer Grafik zusammen. Wir haben Ihnen schon ein bisschen geholfen. Sie müssen nur noch die Begriffe den richtigen Kästchen zuordnen.

Grafik 4.43: Arbeitsblatt 1: Die Institutionen der EU

Die Absprachen im geschützten Raum mit dem Nachbarn können zu mehr

¹⁴²Die in Grafik 4.42 dem Text hinzugefügte Übungsaufgabe wurde in das Arbeitsblatt, das in Grafik 4.43 angeführt ist, integriert.

¹⁴³Beide Übungsaufgaben sind der Broschüre *Europa. Das Wissensmagazin für Jugendliche* entnommen, die auf folgender Internetseite zugänglich ist:

http://europa.eu/teachers-corner/15/index_de.htm.

Sicherheit führen, die eine aktivere Beteiligung bei der Besprechung der Aufgaben im Plenum bewirkt. Um die Schüler auch im kleineren Rahmen an das Präsentieren vor der Klasse zu gewöhnen und um die Aufmerksamkeit der Schüler stärker anzusprechen, erfolgt die Besprechung im Plenum durch einen freiwilligen Schüler, der die Meldungen der anderen Schüler entgegen nimmt und die Ergebnisse für jeden sichtbar auf einer Folie festhält. Die Lehrperson hält sich bei der Besprechung zurück und greift nur ein, wenn es nötig wird. Durch die direkt an die Textarbeit angeschlossene Ergebnissicherung kann die Lehrkraft den Lernprozess stärker kontrollieren und bereits nach der ersten Unterrichtsstunde ein solides Grundwissen zu den europäischen Institutionen absichern.

Um Abwechslung zur textbasierten Erarbeitung zu schaffen und den privaten medialen Nutzungsgewohnheiten der Schüler stärker entgegenzukommen, erfolgt die zweite Erarbeitungsphase zur Gesetzgebung der EU mit Hilfe eines Videos. Auch hier wird den Schülern die Auswahl vorweg genommen und sich auf das Video „Staat-Klar! Wozu die EU? Europäische Institutionen“¹⁴⁴ beschränkt, um die Schüler, die es noch nicht gewöhnt sind, Materialien zielgerichtet zu sichten und sich die Arbeit in der Gruppe selbstständig auf- und einzuteilen, nicht zu überfordern. Zudem ermöglicht der Einstieg über die erste Videosequenz, die zu Beginn kurz auf die an der Gesetzgebung beteiligten Organe Kommission, Ministerrat und Parlament eingeht, eine weitere Festigung. Die erste Aufgabe auf dem zweiten Arbeitsblatt, das in Grafik 4.44 abgebildet ist, ist absichtlich relativ einfach gehalten, so dass zu Beginn möglichst viele Schüler an der Besprechung teilnehmen können.

¹⁴⁴Das Video ist unter folgender Internetadresse verlinkt:
<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?reihe=1324&film=9212>.

Arbeitsblatt 2: Die Gesetzgebung in der EU

- 1) Ordnen Sie den drei an der Gesetzgebung maßgeblich beteiligten Organen die in der Box angeführten Eigenschaften bzw. Kompetenzen zu.

- Interessenvertretung aller Bürger
- Führt das Tagesgeschäft
- Macht Gesetzesvorschläge
- Besteht aus Regierungsvertretern der einzelnen Mitgliedsstaaten (Minister)
- Wird alle fünf Jahre direkt gewählt
- Art europäische Regierung

Kommission

Rat

Parlament

- 2) Welche Unterschiede bestehen zwischen Verordnungen und Richtlinien?

Grafik 4.44: Arbeitsblatt 2: Die Gesetzgebung in der EU

Die Unterscheidung in Verordnungen, die sofort für alle Mitgliedsstaaten verbindlich gelten, und Richtlinien, bei denen den Ländern bei der Umsetzung ein gewisser Spielraum bezüglich der Frist und der Umsetzung bleibt, ist leicht zu verstehen und sollte den meisten Schülern ein Erfolgserlebnis garantieren. Die Besprechung erfolgt wie in der ersten Stunde durch einen freiwilligen Schüler mit Hilfe einer Folie. Die eigentliche Erarbeitungsphase beginnt mit der zweiten Videosequenz, aus der sehr anschaulich der Weg eines Gesetzesvorschlags von der Kommission bis zu seiner Annahme bzw. Ablehnung am Beispiel einer 5l-Dose aufgezeigt wird. Um ein besseres Verständnis zu garantieren, sollte der Beitrag mindestens zweimal angeschaut werden. Die Schüler erhalten folgenden Arbeitsauftrag, den der Lehrer am Beamer einblenden könnte:

Stellen Sie in Kleingruppen von vier Schülern, den im Video dargestellten Weg eines Gesetzesentwurfes zu einer 5l-Dose sowohl für den Fall einer Ablehnung als auch für den Fall einer Annahme auf einem Plakat dar. Bereiten Sie zum Plakat einen Kurzvortrag vor, aus dem die Vorgehensweise sowie die Funktion von Kommission, Ministerrat und Parlament verständlich hervorgehen.

Um die Schüler langsam an das gemeinsame Arbeiten an einem Projekt heranzuführen, wird an dieser Stelle auf die Kleingruppe zurückgegriffen. Gerade beim Zusammentragen der Informationen zur Gesetzesfindung können die Schüler merken, wie nützlich es sein kann, die eigene Mitschrift um die von den Mitschülern gewonnen Informationen zu ergänzen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass im Team mehr nützliche Informationen zusammen kommen als der Einzelne bei zwei Hör-/Sehvorgängen hätte festhalten können. Zudem können die Plakate zu viert deutlich schneller erstellt werden als alleine oder zu zweit. Des Weiteren schrumpft durch die Anzahl von vier Schülern der mündliche Beitrag des Einzelnen bei der Präsentation der Ergebnisse. Gerade für Schüler, die das freie Sprechen vor der Klasse zu wenig trainieren, kann es sehr viel Sicherheit bedeuten, nicht alleine vortragen zu müssen und insgesamt keinen zu langen Vortrag halten zu müssen. Hier kann der Aspekt der sozialen Eingebundenheit, der in den analysierten Lehrwerken kaum eine Rolle spielt, motivierend wirken. In Abhängigkeit von der Kursgröße können entweder alle Gruppen zum Abschluss der Einheit ihre Ergebnisse präsentieren oder nur eine bestimmte Anzahl, die per Zufall ausgewählt werden. Jede Gruppe kann trotzdem auf Grund des Plakates eine konstruktive Rückmeldung erhalten.

Tabelle 4.11 liefert einen Überblick über den Verlauf der Unterrichtseinheit sowie die zeitliche Planung und den Medieneinsatz.

Einheitsverlauf	Medien	Zeitplanung
<p>Einstieg: Die Institutionen der EU</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kurze Motivation des Themas: Karikatur, Information über Verlauf und zeitlichen Rahmen der Einheit 2. Austeilen des Textes <p>Erarbeitung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lektüre des Textes „Wer hat die Macht in Europa? Die Institutionen der EU“ 2. Bearbeitung von Aufgabe 1 und 2 <p>Ergebnissicherung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Besprechung der Aufgaben im Plenum 2. Schüler kommt nach vorne und hält Ergebnisse auf Folie fest 	Karikatur, Text, Arbeitsblatt 1	1 Stunde
<p>Einstieg: Der Gesetzgebungsprozess in der EU</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Video zu den an der Gesetzgebung beteiligten Institutionen 2. Aufgabe 1 und 2 von Arbeitsblatt 2 in Partnerarbeit (Wiederholung und weitere Festigung) 3. Unterschied zwischen Verordnung und Richtlinie 4. Besprechung der Ergebnisse im Plenum, 1 Schüler am Overhead-Projektor/Beamer <p>Erarbeitung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hör-/Sehverstehen: Gesetzesentwurf einer 5l-Dose (2-maliges Anschauen) 2. Plakat in Kleingruppen erstellen 3. Mündliche Präsentation in Kleingruppen vorbereiten <p>Ergebnissicherung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Präsentation zweier Referate (Auswahl per Zufall) 2. Rückmeldung zu den Referaten und den erstellten Plakaten im Plenum 3. Einsammeln der restlichen Plakate zur Bewertung 	1. Videosequenz (1:55-4:52), 2. Videosequenz (4:52-9:51), Arbeitsblatt 2, Folie, Beamer, Overhead-Projektor, farbiger Karton, Scheren, Klebstoff, Stifte	1 Doppelstunde

Tabelle 4.11: Einheitsverlauf – Europäische Institutionen und die Gesetzgebung auf EU-Ebene

Der Vorteil dieser Reihe liegt darin, dass er die Kontrolle der Lehrperson

über Inhalte und den Unterrichtsverlauf garantiert und trotzdem den Schülern eigenständiges Arbeiten in einem gewissen Rahmen und das Arbeiten in der Zweier- und in der Vierergruppe ermöglicht, ohne sie durch zu viele Auswahlmöglichkeiten und zu viele Absprachen zu überfordern. Sie bietet somit insbesondere Lehrkräften und Schülern, die das eigenständige Arbeiten und das Zusammenarbeiten im Team wenig kennen, eine Möglichkeit, Schüler an ein solches Arbeiten behutsam heranzuführen. Zudem integriert sie unterschiedliche Medien, ermöglicht das Arbeiten mit einem Kurzfilm und liefert des Weiteren Abwechslung im Rahmen der Aufgabenstellungen.

5 Schlussbetrachtung

Der zunehmenden Bedeutung der EU, die in immer mehr Bereichen über das Leben der Menschen in Europa entscheidet, steht ein Mangel an Wissen über die EU sowie fehlendes Interesse an EU-Politik gegenüber, worauf in regelmäßigen Abständen z.B. im Rahmen der Eurobarometerbefragungen hingewiesen wird. Sollten junge Menschen nicht über das politische System, in dem sie leben, im Rahmen des schulischen Unterrichts informiert werden, damit sie politische Entscheidungen auf EU-Ebene und aktuelle Herausforderungen, wie sie beispielsweise in Griechenland vorzufinden sind, nachvollziehen und einordnen können?

Die durchgeführten Analysen von Lehrplänen und Lehrwerken dienen im Wesentlichen der Beantwortung folgender Fragen: Ist die Europäische Union in den deutschen und französischen Oberstufenlehrplänen verankert und welche Schwerpunkte werden bei der Vermittlung gesetzt? Können bereits Schwächen in den Lehrplänen ausgemacht werden, die einer intensiven Auseinandersetzung der jungen Menschen mit der Europäischen Union im Wege stehen? Bleiben Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen aus, so dass sich den Jugendlichen die Idee einer unüberschaubaren Bürokratie aufdrängt, in der die Abgeordneten ohne Berücksichtigung der Meinungen und Interessen der Jugendlichen entscheiden? Machen die zu behandelnden Inhalte es unmöglich, die Bedeutung der Europäischen Union für das Leben der Jugendlichen und den Frieden in Europa zu verdeutlichen? Wie sind die Einheiten zur EU in den Lehrwerken gestaltet? Gelingt es ihnen, Jugendliche anzusprechen und sie zu motivieren, sich mit der EU auseinanderzusetzen oder schaffen sie es nicht, die Emotionen der jungen Menschen und ihre situative Motivation im Lernprozess positiv zu beeinflussen und die Jugendlichen auf dieser Ebene anzusprechen? Da die Lehrpläne den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sich die unterricht-

liche Beschäftigung mit dem Thema Europäische Union abspielt, wurden in einem ersten Schritt die Lehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Deutschland und Frankreich sowie die fremdsprachlichen Lehrpläne der Fächer Deutsch und Französisch, die im Zeitraum von 1993 bis 2009 gültig waren, analysiert.

Als Schwachstellen in den Lehrplänen beider Länder ist ein Mangel im Bereich der Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu sehen. Im Rahmen der durchgeführten Lehrer-Schüler-Befragung wurde mehrfach auf diese Schwäche hingewiesen. Ein deutscher Schüler formuliert es folgendermaßen: “Auswirkungen der EU auf den [E]inzeln, nicht die Wirtschaft, sondern wie [i]ch als Schüler die Auswirkungen der EU mitbekomme“. Des Weiteren werden kontroverse Ansätze in den Lehrplänen nicht berücksichtigt. Eine Sensibilisierung der Schüler für schwierige Kompromissfindungen und Konflikte der Vergangenheit ist nicht verankert. EU-kritische Stimmen, die einzelne Aspekte der EU oder sogar das gesamte Konzept in Frage stellen, haben in den Lehrplänen keinen Platz gefunden. Stattdessen ist eine faktenlastige Darstellung des Einigungsprozesses in den Lehrplänen vorgesehen, der den Schülern die europäische Integration als einen leicht zu vollziehenden, linearen Prozess präsentiert, ohne Berücksichtigung der zahlreichen Konflikte und der notwendigen Lösungsstrategien. Im Anbetracht der Tatsache, dass die Heterogenität des europäischen Raumes als ihr Charakteristikum gesehen werden kann, verwundert dies umso mehr. Zudem verschenken die Lehrpläne ein hohes Motivationspotential, das von kontroversen Diskussionen und der kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten ausgeht.

Ungenauigkeiten bezüglich zeitlicher Vorgaben und mangelnde inhaltliche Ausführungen erschweren den Umgang mit den Lehrplänen. Gerade zur Europäischen Union, die zweifelsfrei ein sehr komplexes Themenfeld darstellt, wären zusätzliche Hinweise und Konkretisierungen, die den Lerngegenstand zu struk-

turieren helfen, wünschenswert.

Auch wenn in den meisten Lehrplänen links und rechts des Rheins ein Grundwissen zur Europäischen Union vorgesehen ist, wird die tatsächliche Vermittlung jedoch durch eine mangelnde Koordination der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auf deutscher Seite und eine zu starke Kürzung der Inhalte zur EU in den Lehrplänen der *Série S*, die nach 2002 erschienen sind, beeinträchtigt. Ob die Mehrheit der Schüler durch den Unterricht zur EU in die Lage versetzt werden, aktuelle Debatten zum Thema EU einordnen und verstehen sowie eine eigene Position zu den einzelnen Themen einnehmen zu können, um aktiv am politischen Leben teilzunehmen, muss bezweifelt werden.

Im Rahmen der Lehrplananalyse der deutschen Lehrpläne hat sich der Verdacht bestätigt, dass bei der Behandlung der Europäischen Union der Schwerpunkt auf den finanziellen und institutionellen Aspekten liegt. Dass allen Jugendlichen die Bedeutung der EU für den Frieden in Europa bewusst werden kann, ist nicht garantiert, da der Aspekt Frieden und Sicherheit nicht in allen Lehrplänen verankert ist. Auf französischer Seite werden im Rahmen des Unterrichts in *Histoire-géographie* in den *Séries ES* und *L¹* vor allem die Institutionen und der Einigungsprozesses thematisiert.

Bei der Lehrwerkanalyse stand die didaktisch-methodische Aufbereitung zur Vermittlung der Europäischen Union im Vordergrund im Hinblick auf die Beeinflussung der Motivation der Jugendlichen, sich mit der EU auseinanderzusetzen. Bei der Gewinnung stichhaltiger Kriterien zur Analyse der Lehrwerke wurden Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen kombiniert: Ausgehend von einem konstruktivistisch geprägten Lernbegriff wurden aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften die didaktischen Prinzipien Multiperspektivität, Kontroversität, Schülerorientierung sowie Handlungsorientierung übernommen und

¹Die starken Unterschieden in den *Séries* sind erst in der Lehrplangeneration ab 2002 festzustellen. In der *Série S* ist beispielsweise die Behandlung des Eignungsprozesses in West- und Osteuropa nicht vorgesehen.

ihre Berücksichtigung in den Lehrwerken überprüft. Weitere Kriterien konnten aus dem Bereich der angewandten Psychologie, insbesondere den Bereichen der Emotions- und Motivationsforschung, gewonnen werden. Die Medienpädagogik lieferte interessante Ergebnisse im Hinblick auf die medialen Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen. Schließlich wurden die Kriterien durch die Ergebnisse einer exemplarischen Schüler-Lehrer-Befragung ergänzt, die die Perspektive der in der Praxis direkt Betroffenen in die Untersuchung integrierte.

Gravierende Unterschiede zwischen den deutschen und französischen Lehrwerken konnten im Bereich des Layouts und im Umgang mit Transparenz sowie den Aufgabenformaten festgestellt werden: Während die französischen Lehrwerke sehr abwechslungsreich gestaltet sind und über eine Vielzahl von Illustrationen verfügen, erweisen sich die deutschen Lehrwerke im Allgemeinen als sehr textlastig.² Auf französischer Seite herrscht eine hohe Transparenz im Bezug auf die Zielvorgaben. In allen Lehrwerken findet man Wiederholungsseiten und Abiturvorbereitungsseiten, die den Schülern deutlich machen, welche Inhalte wesentlich sind. Des Weiteren geht aus ihnen hervor, auf welche Art und Weise sie abgefragt werden können. Mit Ausnahme weniger Lehrwerke verzichten die deutschen Lehrwerke gänzlich auf Wiederholungsseiten.³ Die unterschiedlichen Prüfungstraditionen liefern eine Erklärung für diesen ausgeprägten Unterschied. Im zentral gestellten Abitur in Frankreich kann sicherlich ein Grund gesehen werden für den stärker auf Wissensvermittlung und dessen Absicherung ausgelegten Unterrichtsstil, den die Lehrwerke widerspiegeln. Die unterschiedlichen Prüfungstraditionen manifestieren sich ebenfalls in der Art der Aufgabenstellungen: Die französischen Lehrwerke verfügen über einen sehr hohen Anteil

²Die deutschen Erdkundelehrwerke brechen auf Grund ihres abwechslungsreichen Layouts aus diesem Muster aus; in gleichem Maße gilt das für die sehr textlastigen Bücher im Fach *Sciences économiques et sociales*.

³Als neuere Tendenz, die sich in den jüngeren Lehrwerken widerspiegelt, können die Methodenseiten angeführt werden, die unterschiedliche Arbeitstechniken vorstellen und zum selbstständigen Lernen anleiten wollen, gerade im Hinblick auf die Nutzung des Internets.

reproduktiver, kleinschrittiger Aufgabenstellungen, die stets mit Hilfe der angeführten Materialien und mit Hilfe des Autorentextes beantwortet werden können. Transfers werden nur ganz selten verlangt. Die deutschen Lehrwerke hingegen verfügen über anspruchsvollere, abwechslungsreichere Aufgabenstellungen. Die französischen Aufgabenformate erlauben keine Binnendifferenzierung: Gerade für sehr gute Schüler besteht die Gefahr der Unterforderung, die gegebenenfalls zu Langeweile und Desinteresse führt. Zudem wirken die Aufgaben eher monoton, da sie sehr ähnlich gestellt und wenig abwechslungsreich sind. Handlungsorientierte Elemente sind nie zu finden. Dem Bedürfnis der Schüler nach eigenständigem Arbeiten kommen sie nicht entgegen. Zudem laufen sie Gefahr, bei den Schülern den Eindruck zu erwecken, die Erzählung im Autorentext stelle „die Wahrheit“ dar, die es zu verinnerlichen gelte. Auf der deutschen Seite sehen die Aufgabenkataloge viel abwechslungsreicher aus und sprechen unterschiedliche Lerntypen an. Des Weiteren erlauben sie eine stärkere Differenzierung im Hinblick auf das Leistungsniveau und die Fähigkeiten des Einzelnen. Zudem trägt eine solche Aufgabenkultur dazu bei, den konstruierten Charakter der Erzählung des Autorentextes, insbesondere die Perspektivität des Autors, aber auch die eigene Perspektivität durch beispielsweise Rollenspiele oder allgemein durch Aufgaben, die einen Perspektivenwechsel verlangen, offen zu legen.

Die Ergebnisse der Narrationsanalyse bestätigen den anklingenden Verdacht, dass die Lehrwerke auf französischer Seite auf Grund der Erzählstruktur den Schülern den Eindruck einer objektiven Darstellung vermitteln, die es unkritisch zu verinnerlichen gilt. So konnten in den untersuchten französischen Lehrwerken deutlich mehr Mängel im Bereich des Autorentextes festgestellt werden: Die Zeitgebundenheit des Autors, die Partialität des Autorentextes sowie die Entobjektivierung der Autorenschaft sind in den meisten Lehrwerken nicht verankert. Sowohl in den französischen als auch in den deutschen Lehrwerken

sind zwar im Autorentext dialektische Strukturen zu finden; sie beschränken sich allerdings im Allgemeinen auf wenige Beispiele. Kontroverse Perspektiven, unterschiedliche nationale Sichtweisen einzelner Länder oder Interessengruppen werden durch die Quellen nur selten zum Ausdruck gebracht. Es dominieren die jeweils nationalen Quellverfasser.

Die meisten deutschen und französischen Lehrwerke blenden Kontroversen und inhaltliche Brüche im Zusammenhang mit der EU aus und beschränken sich auf eine positivistische Darstellung, wodurch den Darstellungen Brisanz und Abwechslung genommen wird und Motivationspotenzial, das von emotional aufgeladenen Inhalten ausgeht, verschenkt wird. Des Weiteren entsteht im Bezug auf den historischen Verlauf des Einigungsprozesses der Eindruck, die Einigung sei ohne große Anstrengungen und Diskussionen vollzogen worden. Um eine kritische Auseinandersetzung mit der EU zu fördern, die Kontroversen aufgreift, wäre es wünschenswert, dass in den deutschen und französischen Lehrwerken dem Prinzip der Multiperspektivität sowohl im Rahmen des Autorentextes als auch durch das Quellmaterial stärker Rechnung getragen würde und kontrovers diskutierte Aspekte auch als solche den Schülern vermittelt würden. Gerade zum Thema EU würde es sich doch anbieten, unterschiedliche Stimmen aus EU-Ländern, aber auch ihre Resonanz in nicht EU-Ländern sowie Stimmen von EU-Gegnern in die Darstellungen zu integrieren, um den Schülern zu verdeutlichen, dass es in der Natur der Sache liegt, dass bei einem Zusammenschluss mehrerer Staaten unterschiedliche Positionen und Sichtweisen zum Ausdruck gebracht werden und Kompromisse stets im ständigen Dialog zwischen den einzelnen Interessensgruppen getroffen werden müssen und „einfache Lösungen“ eher die Ausnahme bilden.

Die Darstellungen im Autorentext erweisen sich im Hinblick auf die Behandlung der Länder der EU als wenig ausgewogen: Es gibt eine kleine Gruppe von Ländern, die häufig genannt wird. Der Schwerpunkt liegt auf den Ländern

Deutschland und Frankreich. Eine ausschließliche Fokussierung auf Westeuropa konnte nicht festgestellt werden, da mit Polen und der Tschechischen Republik auch Länder Mittel- und Osteuropas häufig genannt werden.

Auf beiden Seiten lassen sich weitere Schwächen ausmachen, die einer höheren Motivation der Schüler im Wege stehen. Die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen wird in den Lehrwerken nahezu gänzlich außer Acht gelassen. Nur selten wird versucht, über Schilderungen europäischer Jugendlicher oder die Schilderung konkreter Auswirkungen der europäischen Politik auf die Situation der Jugendlichen Anknüpfungspunkte an das Leben der Jugendlichen zu schaffen. Im Hinblick auf die Konzeption der Lehrwerke und ihr Motivationspotenzial haben sich gravierende Mängel im Bereich der Anknüpfung an die medialen Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen ergeben. Der Einsatz von Hördokumenten beschränkt sich ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht. Das hohe Motivationspotenzial, das vom Videoeinsatz ausgeht, wird gänzlich außer Acht gelassen. Unter den untersuchten Lehrwerken befanden sich nur sehr wenige, die dem Bedürfnis der Schüler nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit durch Partner- oder Gruppenarbeitsphasen bzw. eigenständiges Arbeiten gerecht wurden. Auch wenn die französischen Schüler im Allgemeinen weniger mit diesen Unterrichtsformen vertraut sind, da der mehrheitlich in Frankreich vorherrschende Unterrichtsstil sich durch eine starke Lehrerlenkung sowie Frontalunterricht als dominante Unterrichtsform auszeichnet, heißt das nicht, dass die französischen Schüler nicht auch stärker motiviert arbeiten könnten, wenn sie mehr Erfahrung damit machen dürften und ihnen innerhalb des Lernprozesses mehr Freiheiten zukämen. Auch wenn es unter dem Blickwinkel der Motivationsförderung und -erhaltung bedauerlich erscheint, erklärt sich die Tatsache, dass die französischen Lehrwerke diese Bereiche, eigenständiges sowie sozial integriertes Arbeiten, vernachlässigen, damit, dass sich die Lehrwerke an den gängigen Unterrichtspraktiken orientieren und diese widerspiegeln.

Im Rahmen der Arbeit konnten zwei Unterrichtseinheiten zu den europäischen Institutionen und der Gesetzgebung auf europäischer Ebene entwickelt und vorgestellt werden, die sowohl die unterschiedlichen Unterrichtsstile links und rechts des Rheins berücksichtigen als auch durch den Einsatz unterschiedlicher Medien an die medialen Nutzungsgewohnheiten der Schüler anknüpfen. Des Weiteren wird den Schülern eigenständiges und sozial integriertes Arbeiten ermöglicht. Die abwechslungsreiche Gestaltung, die unterschiedliche Fähigkeiten berücksichtigt, trägt dazu bei, dass möglichst viele Schüler angemessen gefordert werden.

Literatur

6 Quellen- und Literaturverzeichnis

6.1 Quellen

6.1.1 Amtliche Veröffentlichungen

AMT FÜR VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION: „Entschlie-
ßung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungs-
wesen der europäischen Dimension im Bildungswesen.“ http://www.eu2007.de/de/Policy_Areas/European_Council/Lissabon.html [Stand: 12.03.2011].

AMT FÜR VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION: „Ver-
trag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Ers-
ter Teil – Grundsätze (1957, S.169-172)“, http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11957E/tif/TRAITES_1957_CEE_1_XM_0176_x222x.pdf [Stand: 01.03.2010].

AUSWÄRTIGES AMT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: „Lissabon-Strat-
egie für Wachstum und Beschäftigung.“ http://www.eu2007.de/de/Policy_Areas/European_Council/Lissabon.html [Stand: 12.03.2011].

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG:
„Deutscher Bildungsserver.“ <http://www.eduserver.de> [Stand: 05.07.2010].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: „Europäische Jugend: Teilnahme am demokrati-
schen Leben. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_375_fact_de_de.pdf [Stand: 01.01.2015].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: „European Youth: Participation in Democratic
Life. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/flash_arch_390_375_en.htm [Stand: 01.01.2015].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: „La Constitution européenne: sondage post-réfé-
rendum en France.“ http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl171_fr.pdf [Stand: 05.03.2010].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: „La jeunesse européenne: participation à la vie
démocratique. (2013)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_375_fact_fr_fr.pdf [Stand: 01.01.2015].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: „Young Europeans. A survey among young people
aged between 15-30 in the European Union. (2007)“, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_202_sum_en.pdf [Stand: 15.10.2008].

EUROPÄISCHE UNION: „Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung.“
http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_introduction_de.htm [Stand: 03.11.2011].

FÖDERATION DEUTSCH-FRANZÖSISCHER HÄUSER UND ROBERT BOSCH
STIFTUNG: „DeutschMobil.“ <http://www.deutschmobil.fr/Les-partenaires> [Stand: 23.11.2011].

- GEORG-ECKERT-INSTITUT: „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.“ <http://www.gei.de/das-institut.html> [Stand: 09.03.2011].
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Le manuel scolaire: situation et perspectives.“ http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/08/manuels_scolaires.pdf [Stand: 18.10.2014].
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE und INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique“, 2012.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 26. Mai 1997 (Nds. GVBl. S.139, SVBl. S.177).“, 1997.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN. REFERAT 33: „Gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen.“ <http://www.jaginfo.de/fohlen-mk.ppt> [Stand: 14.07.2011].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf [Stand: 13.05.2015].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Möglichkeiten der Flexibilisierung beim Abitur nach zwölf Jahren.“ <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/moeglichkeiten-der-flexibilisierung-beim-abitur-nach-zwoelf-jahren.html> [Stand: 10.11.2011].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Organe der Konferenz.“ <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns.html> [Stand: 11.02.2011].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010.“ http://www.hseidensticker.de/fakeng/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf [Stand: 08.07.2010].
- LANDESBETRIEB FÜR STATISTIK UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE NIEDERSACHSEN: „Niedersachsen – Ein Land stellt sich vor.“ <http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Allgemeines/Vorstellung.html> [Stand: 19.06.2012].
- LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG: „Beutelsbacher Konsens.“ <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> [Stand: 12.09.2010].
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. HS N°3 du 30 août.“, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Le baccalauréat.“ <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html#Chiffres-cl/%C3%A9s> [Stand: 06.01.2012].

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Le nouveau lycée. Voies générale et technologique: les informations utiles pour la rentrée 2011.“ http://media.education.gouv.fr/file/04_avril/60/3/Lycee_brochure_2011_173603.pdf [Stand: 22.11.2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes.“ <http://www.education.gouv.fr/pid24238/voies-de-formation-et-diplomes.html> [Stand: 21.11.2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes. La voie générale au lycée.“ <http://www.education.gouv.fr/cid2570/la-voie-generale-au-lycee.html> [Stand: 22.11.2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes. La voie technologique au lycée.“ <http://www.education.gouv.fr/cid2604/la-voie-technologique-au-lycee.html> [Stand: 21.11.2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE: „Voies de formation et diplômes. L'organisation des enseignements de la seconde à la terminale.“ <http://www.education.gouv.fr/cid2604/la-voie-technologique-au-lycee.html\#L\%27organisation\%20des\%20enseignements> [Stand: 21.11.2011].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Organisation et horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général. B.O. n°29 du 27 juillet.“ 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „La citoyenneté et la construction de l'Union européenne.“ http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2011-06/pro043_lyc_acc_ec_t4.pdf [Stand: 07.12.2011].
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „GOS Gymnasiale Oberstufe Saar Abitur Bausatz.“, 2007.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR: „Mainzer Studienstufe. Informationen für Schülerinnen und Schüler. Abitur 2014.“ 2010.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler“, 2013.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Eine Informationsbroschüre zur gymnasialen Oberstufe am allgemeinbildenden Gymnasium.“, 1996.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Eine Informationsbroschüre zur gymnasialen Oberstufe am allgemeinbildenden Gymnasium.“, 1997.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Informationen zur Oberstufe an allgemein bildenden Gymnasien.“, 2005/2006.

- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Der Weg zum Abitur. Informationen zur Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien.“, 2009.
- STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT FREISTAAT SACHSEN: „Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium – Ausgabe 2011. Die Jahrgangsstufen 11 und 12.“, 2011.
- STATISTISCHES LANDESAMT DES FREISTAATES SACHSEN: „Bevölkerung.“ <http://www.statistik.sachsen.de/html/369.htm> [Stand: 19.06.2012].
- STATISTISCHES LANDESAMT RHEINLAND-PFALZ: „Statistisches Jahrbuch 2011 – Gebiet und Bevölkerung (Kapitel 1).“ <http://www.statistik.rlp.de/> [Stand: 19.06.2012].

6.1.2 Curricula

- DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs. für die Klassen 12/1 und 12/2.“, 1980/81.
- DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs/Leistungskurs. für die Klassenstufe 13/1.“, 1981/82.
- DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Grundkurs/Leistungskurs. für die Klassenstufe 13/2.“, 1981/82.
- DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan Französisch Leistungskurs. für die Klassen 12/1 und 12/2.“, 1980/81.
- DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND WISSENSCHAFT SAARLAND: „Lehrplan für das Fach Französisch Klassenstufe 11.“, 1989.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Abendgymnasium – das Kolleg Politik-Wirtschaft.“, 2007.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Französisch.“, 1982.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Erdkunde.“, 1994.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Französisch.“, 2003.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Gemeinschaftskunde.“, 1994.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN: „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe – das Fachgymnasium – das Kolleg Geschichte.“, 1994.

- LE MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Sciences économiques et sociales en classe de seconde générale et technologique.“, 2002.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. HS N°5 du 5 août.“ (Sciences économiques et sociales), 1999.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. Programme d'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de première de la série économique et sociale. N°28 du 12-7-2001.“, 2001.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin officiel. Enseignements élémentaire et secondaire. Option sciences économiques et sociales de la classe de première – série ES. N°33 du 19 septembre.“, 1996.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Enseignements élémentaire et secondaire. Compléments aux programmes d'alle-mand des classes de première et des classes terminales. BO n°20.“, 1989.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques.“, 2003.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde. B.O. n° spécial 3.“, 1981.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique.“, 2002.
- LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques.“, 2004.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Programme de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale en classe terminale des séries générales. HS N°3 du 30 août.“, 2001.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: „Programme. Sciences économiques et sociales. Terminale ES. B.O. N°18 15 déc. 1994.“, 1994.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE: „Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Enseignements élémentaire et secondaire. Programme de sciences économiques et sociales de la classe terminale, série ES. N°33 du 10 septembre.“, 1998.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: „Histoire et géographie au lycée. BO N°12 du 29 juin 1995.“, 1995.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: „Histoire et

- géographie du cycle terminal de la voie générale (séries L, ES et S). BO N°12 du 29 juin 1995.“, 1995.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE: „Histoire et géographie en classe de seconde générale et technologique. BO N°12 du 29 juin 1995.“, 1995.
- LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE: „Annexe. série économique et sociale. B.O. N°7 3 oct. 2002, hors-série.“, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013. Programme de la classe terminale des séries ES et L. Histoire et Géographie.“ 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Cycle terminal de la série scientifique. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie.“ 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme de la classe terminale des séries ES et L. Histoire et Géographie. Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013.“ 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.“ 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: „Programme d'enseignement d'histoire-géographie en classe de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.“ 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire et géographie classe de première des séries générales.“ 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire-géographie classe de seconde.“, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire-géographie cycle terminale des séries économique et sociale et littéraire. B.O. n°7 3 oct. 2002 hors-série.“ 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE: „Histoire-géographie série scientifique cycle terminal. B.O. n°7 3 oct. 2002 hors-série.“ 2002.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Erdkunde (vierstündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008.

- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND:
„Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Französisch
(G-Kurs und E-Kurs).“, 2008.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND:
„Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Geschichte
(vier-stündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR SAARLAND:
„Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Lehrplan für das Fach Politik (vier-
stündiger G-Kurs/Neigungsfach).“, 2008.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Lehrplan Erdkunde Klassenstufe 11.“, 1998.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Lehrplan Grundkurs Erdkunde Jahrgangsstufe 12.“, 1999.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Lehrplan Leistungskurs Erdkunde Jahrgangsstufe 12.“, 1999.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Lehrplan Leistungskurs Politik Jahrgangsstufen 12+13.“, 1995.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Vorläufiger Lehrplan Grundkurs Erdkunde Jahrgangsstufe 13.“, 1991.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND:
„Vorläufiger Lehrplan Leistungskurs Erdkunde Jahrgangsstufe 13.“, 1991.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR. SAARLAND: „Anpassung an die
Studentafel des Schuljahres 2010/11. Sozialkunde/Politik“, 2010.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR. SAARLAND: „G-Kurs und E-Kurs
Französisch (GOS). Neues Kapitel 4“, 2013.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan
Grundkurs Geschichte Jahrgangsstufe 13.“, 1990.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND: „Vorläufiger Lehrplan
Leistungskurs Geschichte Jahrgangsstufe 13.“, 1990.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-
LAND-PFALZ: „Lehrplan Französisch.“, 1998.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEIN-
LAND-PFALZ: „Lehrplan Gemeinschaftskunde.“, 1998.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KUL-
TUR: „Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen
Oberstufe. Anpassung an die Bildungsstandards für die allgemeine Hoch-
schulreife.“, 2014.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KUL-
TUR RHEINLAND-PFALZ: „Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftli-
ches Aufgabenfeld.“, 2011.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum Erdkunde.“,
2010.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum für das Gymna-
sium – gymnasiale Oberstufe – die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe –
das Berufliche Gymnasium – das Kolleg. Französisch.“, 2011.

- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: „Kerncurriculum Geschichte.“, 2011.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 1992.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 1996.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Französisch.“, 2004/2007/2009.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft.“, 1992.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft.“, 2004/2007/2009.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geographie.“, 2004/2009.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geographie Klassen 5 bis 12.“, 1992.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geschichte.“, 2004/2007/2009.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Lehrplan Gymnasium Geschichte Klassen 5 bis 12.“, 1992.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: „Präzisierung des Lehrplans Gymnasium Geschichte Klassen 5 bis 12 vom 1. August 1992.“, 1996.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft.“, 2004/2007/2009/2011/2013.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Geographie.“, 2004/2009/2011.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT: „Lehrplan Gymnasium Geschichte.“, 2004/2007/2009/2011.

6.1.3 Lehrwerke

- ADER, Wolfgang et al.: *Etudes françaises. nouveaux Horizons 1*. Stuttgart: Klett, 1997.
- AUBERTIN, Claude et al.: *Deutsch als Pass. Terminale*. Paris: Delagrave, 2000.
- BAHR, Franz et al.: *Horizonte II. Geschichte für die Oberstufe. Von der französischen Revolution bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*, Braunschweig: Westermann Verlag, 2003.
- BALLHAUSEN, Hans-W. et al.: *Geschichte und Geschehen II. Oberstufe Ausgabe A/B*. Leipzig: Klett Verlag, 1995.
- BALLHAUSEN, Hans-W. et al.: *Geschichte und Geschehen II. Oberstufe Ausgabe A/B*. Leipzig: Klett Verlag, 2005.
- BALLIN, Susanne et al.: *Horizons*. Stuttgart: Klett, 2009.
- BAUER, Jürgen et al.: *Seydlitz Geographie 11 Sachsen*. Hannover: Schroedel, 1998.

- BAUER, Jürgen et al.: *Seydlitz Geographie 12 Sachsen*. Hannover: Schroedel, 1999.
- BAUER, Jürgen et al.: *Seydlitz Geographie SII Rheinland-Pfalz*. Hannover: Schroedel, 2000.
- BAYLACL, Marie-Hélène et al.: *Histoire Terminales ES/L/S*. Paris: Bordas, 2004.
- BENDER, Daniela et al.: *Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Sekundarstufe II*. Leipzig: Klett Verlag, 2008.
- BENDER, Hans-Ulrich et al.: *Fundamente Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II*. Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes, 2004.
- BERNARD, Henri et al.: *Histoire Terminales L,ES,S Le monde de 1939 à nos jours*. Paris: Magnard, 1997.
- BERTOLUS, Martine et al.: *Chancen. Tle*. Paris: Hatier, 1996.
- BOUREL, Guillaume et al.: *Histoire Tle L-ES-S*. Paris: Hatier, 2008.
- BOUVET, Christian et al.: *Géographie Première*. Paris: Hachette, 1997.
- BOUVET, Christian et al.: *Géographie Terminales. L'espace mondial*. Paris: Nathan, 1998.
- BRAMEIER, Ulrich et al.: *Terra Erdkunde SII Räume und Strukturen*. Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes, 1999.
- BRAMEIER, Ulrich et al.: *Terra Erdkunde SII Räume und Strukturen*. Leipzig: Klett, 2006.
- CIATTONI, Annette et al.: *Géographie 1re S*. Paris: Hatier, 2003.
- DECOCQMAN, Claudine et al.: *Projekt Deutsch. Terminales*. Paris: Nathan, 2008.
- DESHUSSES-SOLLFRANK, Gabriele et al.: *Deutsch ist klasse! Terminales*. Paris: Bordas, 1995.
- ENGELHART, Klaus et al.: *Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums*. Paderborn: Schöningh, 1997.
- FELSCH, Matthias et al.: *Seydlitz Geographie Oberstufe Berlin Brandenburg Mecklenburg-Vorpommern*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, 2007.
- FLOREN, Franz Josef: *Sozialwissenschaften Wirtschaft Gesellschaft Politik. Jahrgangsstufe 12/13*. Paderborn: Schöningh, 2006.
- GAUTHIER, André et al.: *Géographie Classes de Première L-ES-S. La France en Europe et dans le monde*. Paris: Bréal, 1997.
- GREINER, Johannes et al.: *Bleu Blanc Rouge*. Paderborn: Schöningh, 1998.
- JALTA, Jacqueline et al.: *L'Europe La France Géographie 1res ES, L/S*. Paris: Magnard, 2007.
- JEANNIN, Rémi et al.: *sciences économiques et sociales Tle ES*. Paris: Hachette, 2007.
- JOYEUX, Alain et al.: *Géographie 1res ES/ L/S*. Paris: Hachette, 2007.
- KNAFOU, Rémy et al.: *Géo 1re L,ES,S. L'Europe, la France*. Paris: Belin, 2007.
- KNAFOU, Rémy et al.: *Géo L'espace mondial Term L,ES,S*. Paris: Belin, 2008.
- KNAFOU, Rémy et al.: *Géographie L'espace mondial Term L,ES,S*. Paris: Belin, 2004.

- KURZ-GIESELER, Stefan et al.: *Sozialkunde Politik in der Sekundarstufe II*. Paderborn: Schöningh, 2007.
- LAMBIN, Jean-Michel et al.: *Histoire Tles L/ES/S*. Paris: Hachette, 2008.
- LENDZIAN, Hans-Jürgen et al.: *Zeiten und Menschen 2. Geschichte. Oberstufe*. Braunschweig: Schöningh, 2005.
- MICKEL, Wolfgang W. et al.: *Politik für Gymnasien. Oberstufe*. Berlin: Cornelsen, 1993.
- MONTOUSSÉ, Marc et al.: *sciences économiques et sociales Terminale ES*. Paris: Bréal, 2003.
- MÖSSER, Thomas et al.: *Parcours. Französisch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen, 2004.
- NIVIÈRE, Mireille et al.: *SES Terminale Sciences économiques et sociales*. Paris: Magnard, 2007.
- QUINTREC, Guillaume Le et al.: *Histoire Term L-ES-S*. Paris: Nathan, 2008.
- REVOL, René et al.: *Sciences économiques et sociales Tle*. Paris: Hachette, 2003.
- VOLKMANN, Hartmut: *Europa. Neuordnung eines Kontinents*. Braunschweig: Westermann, 1995.
- WEBER, Jürgen et al.: *Buchners Kolleg Geschichte. Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Bamberg: C.C. Buchners Verlag, 1995.
- WIEGAND, Berthold et al.: *Geschichte Politik und Gesellschaft. Die Großmächte. Internationale Beziehungen. Deutschland nach 1945*. Berlin: Cornelsen, 1993.
- ZANGHELLINI, Valéry et al.: *Histoire Term. L,ES,S*. Paris: Belin, 1998.

6.2 Forschungsliteratur

- ACHTZIGER, Anja und Peter M. GOLLWITZER: „Rubikonmodell der Handlungsphasen. Rubicon Model of Action Phases“, in: Veronika BRANDSTÄTTER und Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 150–156.
- ANKLAM, Eva und Susanne GRINDEL: Europa im Bild – Bilder von Europa: Europarepräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsbüchern in historischer Perspektive, in: Carsten HEINZE (Hrsg.): *Das Bild im Schulbuch*, 2010, S. 93–108.
- BAASNER, Frank, Bérénice MANAC'H und Alexandra von SCHUMANN: *Points de vue – Sichtweisen. France – Allemagne, un regard comparé. Deutschland – Frankreich, ein vergleichender Blick*. Rheinbreitbach und Paris: NDV, Editions Doumic, 2008.
- BARDO HERZIG, SILKE GRAEFE: „Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland.“ http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf [Stand: 13.02.2013].
- BERGMANN, Klaus: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008².

- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT 2009: „Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag.“ <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20868/transformationsprozess> [Stand: 13.07.2012].
- BOFINGER, Jürgen: „Schüler – Freizeit – Medien: Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler.“ <http://www.mediaculture-online.de> [Stand: 14.02.2013].
- BRANDENBERG, Verena: „Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren.“ <http://www.buchwissenschaft.phil.uni-erlangen.de/forschung/publikationen/Brandenberg.pdf> [Stand: 07.07.2010].
- BRANDTS, Evelyne: „Europa in ausgewählten Geographielehrbüchern Frankreichs“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 95–104.
- CLAUDIA LAMPERT, JAN-HINRIK SCHMIDT UND WOLFGANG SCHULZ: „Jugendliche und Social Web – Fazit und Handlungsbereich.“ In: JAN-HINRIK SCHMIDT, INGRID PAUS-HASEBRINK, UWE HASEBRINK (Hrsg.): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Düsseldorf, Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 275–297.
- CONRADY, Peter: *Lesen und CD-ROM. Untersuchungen zur Mediennutzung von Jugendlichen: Computer statt Buch oder Buch gegen Computer?*, Oberhausen: Athena, 2001.
- CREMER, Jan: „Die Türkei und die europäische Identität“, <http://www.bpb.de/52373/einstieg-in-die-debatte> [Stand: 17.04.2015].
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000⁸.
- DATLER, Georg: „Das Konzept der ‚europäischen Identität‘ jenseits der Demofiktion“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 4/2012 (2012), S. 57–61.
- DEICHMANN, Carl und Christian K. TISCHNER: „Geschichtsunterricht und Politikunterricht“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 73–90.
- DEMBINSKI, Matthias: „EU-Außenbeziehungen nach Lissabon“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 18/2010 (2010), S. 9–15.
- DEMESMAY, Claire: „Zwischen Führung und Frust: Wechselspannung der Europapolitik Frankreichs“, <http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/167757/frankreichs-europapolitik> [Stand: 20.08.2015].
- DÖBERT, Hans: „Deutschland“, in: Hans DÖBERT et al. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004², S. 92–112.

- DRESEL, Markus und Lena LÄMMLER: „Motivation“, in: Thomas GÖTZ (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh, 2011, S. 80–143.
- FELDMANN, Eva: *Jugendbeteiligung an der Politik – (k)ein Kinderspiel? Reader zu einer deutsch-niederländischen Fachtagung zum Thema „Partizipation“*. München: Eigenverlag, 2000.
- FORSCHUNGSGRUPPE JUGEND UND EUROPA: *Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. Schriftenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa, Band 8*, München: Eigenverlag, 2004.
- FRENZEL, Anne C. und Elizabeth J. STEPHENS: „Emotionen“, in: Thomas GÖTZ (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh, 2011, S. 16–79.
- FRITZ, Annemarie, Walter HUSSY und David TOBINSKI: *Pädagogische Psychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2010.
- FRITZSCHE, K. Peter: „Europa in deutschen Politiklehrbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 81–94.
- GALLINGER, Jens: „Deutschland Navigator.“ <http://www.deutschland-navigator.de/SAA/> [Stand: 19.06.2012].
- GASTEYGER, Curt: *Europa zwischen Spaltung und Einigung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2005.
- GEOGRAPHIE INNSBRUCK: TIROL ATLAS: „Definition: Wirtschaftliche Aktiv- und Passivräume. Ungleichverteilungen der Wirtschaftskraft und der Bevölkerung.“ <http://tirolatlas.uibk.ac.at/maps/thema/query.py/text?lang=de;id=1422> [Stand: 18.12.2014].
- GOETHE INSTITUT: „Allgemeines Schülerverhalten“, <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/tpd/sys/all/ver/deindex.htm> [Stand: 20.08.2015].
- GOETHE INSTITUT: „Prinzipien und Mentalitäten der französischen Schule“, <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/tpd/sys/pri/men/deindex.htm> [Stand: 20.08.2015].
- GRAMMES, Tilman: „Kontroversität“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 266–274.
- GROSSE, Ernst Ulrich: „Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen“, in: Ernst Ulrich GROSSE und Heinz-Helmut LÜGER (Hrsg.): *Frankreich verstehen*, Darmstadt, Primus Verlag, 2000⁵, S. 199–244.
- HÄNZE, Martin: „Schulisches Lernen und Emotionen. Academic Learning and Emotions“, in: Veronika BRANDSTÄTTER und Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 750–754.
- HEEMSOTH, Christine: *Europa in Schulbüchern – Deutschland und England im Vergleich*. Magisterarbeit am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig, einsehbar im GEI (Braunschweig), 2001.
- HOFSTEDE, Geert und Gert Jan HOFSTEDE: „Culture.“ <http://www.geerthofstede.nl/culture.aspx> [Stand: 10.03.2011].

- HÖHNE, Thomas: *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a.M.: Books on Demand GmbH, 2003.
- HÖRNER, Wolfgang: „Frankreich“, in: Hans DÖBERT et al. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004², S. 155–173.
- HORSTMANN, Gernot und Gesine DREISBACH: *Allgemeine Psychologie 2. Kompakt. Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis*. Weinheim: Beltz Verlag, 2012.
- INAN, Alev (Hrsg.): *Jugendliche Lebenswelten in der Mediengesellschaft. Mediale Inszenierung von Jugend und Mediennutzung Jugendlicher*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012.
- JANK, Werner und Hilbert MEYER: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen, 2014¹¹.
- JEISMANN, Michael: „Nationalgeschichte als Illustration des Europäischen. Die Darstellung Europas in französischen Schulgeschichtsbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 105–122.
- JULIANE JACOBI: „Meilensteine des deutschen Bildungssystems.“ <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145249/geschichte-des-bildungssystems> [Stand: 17.12.2014].
- KIRCHBERG, Günter: „Europa in deutschen Geographielehrbüchern“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 63–80.
- KLAUER, Karl Christoph und Ulrich von HECKER: „Gedächtnis und Emotion. Memory and Emotion“, in: Veronika BRANDSTÄTTER und Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 661–667.
- KLIKA, Dorle und Volker SCHUBERT: *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Verlag, 2013.
- KOOPMANN, F. Klaus: „Politische Bildung in den USA“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 652–668.
- KOTTE, Eugen: *„In Räume geschriebene Zeiten“. Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2007.
- KÜHBERGER, Christoph und Dirk MELLIES: *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.
- KÜHNHARDT, Ludger: „Die zweite Begründung der europäischen Integration“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 18/2010 (2010), S. 3–9.

- LE MONDE: „Les futurs horaires du ‚collège 2016‘.“ http://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/09/les-futurs-horaires-du-college-2016_4612615_1473685.html [Stand: 24.08.2015].
- LE MONDE DIPLOMATIQUE: „Manuels scolaires, le soupçon. Le marché en France.“ <http://www.monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49608> [Stand: 18.10.2014].
- LICHTENSTEIN, Dennis: „Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das integrative Potenzial von Identitätskrisen“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 4/2012 (2012), S. 3–7.
- LINSENMANN, Ingo: „Die Bildungspolitik der Europäischen Union“, in: Werner WEIDENFELD (Hrsg.): *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2006, S. 332–341.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs. Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Kultur – Mentalitäten*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 2011³.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 2008².
- MACKENSEN, Catherine: *Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbestimmungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie*. Berlin: Berlin Verlag, 2001.
- MARCOWITZ, Reiner und Ulrich PFEIL: „Europäische Geschichte à la franco-allemande? Das deutsch-französische Geschichtsbuch in der Analyse“, in: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog*, Ausgabe 5/06 (2006), S. 53–56.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie.“ <http://www.mpfs.de/index.php?id=276> [Stand: 13.08.2015].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2003.“ <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2003.pdf> [Stand: 14.08.2015].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2006.“ http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf [Stand: 14.08.2015].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: „JIM-Studie 2012.“ http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [Stand: 13.08.2015].
- MEISTER, Nina: „Unterrichtsanfänge in Frankreich und Deutschland: ‚autoritär‘ oder ‚chaotisch‘ – eine Frage der Perspektive?“, in: CARLA SCHELLE, OLIVER HOLLSTEIN, NINA MEISTER (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster, Waxmann Verlag, 2012, S. 133–147.
- MEYER, Hilbert: *Schulpädagogik. Band 1. für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

- OGRIS, Günther und Sabine WESTPHAL: „Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 47/2006 (2006), S. 7–17.
- PANNIER, Christian: *Bildung in den neuen Bundesländern. Entwicklungen des Bildungssystems und der Bildungschancen nach der deutschen Wiedervereinigung*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2008.
- PECH, Marie-Estelle: „La session 2011 est marqué par une hausse du nombre des candidats grâce à la filière professionnelle.“ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/06/15/01016-20110615ARTFIG00582-654548-eleves-presentent-le-bac.php> [Stand: 06.01.2012].
- PEKRUN, Reinhard: *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988.
- PINGEL, Falk: „Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung“, in: ders. (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 263–293.
- PINGEL, Falk: „Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung“, in: ARBEITSGEMEINSCHAFT HISTORISCHER FORSCHUNGSEINRICHTUNGEN (Hrsg.): *Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 1998, S. 50–59.
- PINGEL, Falk: Europa im Schulbuch – Einleitung, in: ders. (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt, 1995, S. VII–XXV.
- PINGEL, Falk: „How to approach Europe? The European dimension in history textbooks“, in: *Grenzgänger*, Göttingen, V&R Unipress 2009, 385–402.
- PINGEL, Falk (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg, 1995.
- PRASCHAK, Tobias: „Ich chatte einfach mit meinen Freunden“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 58–59.
- RAPPENGLÜCK, Stefan: „Europabezogenes Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 456–468.
- RAPPENGLÜCK, Stefan: „Europabezogenes Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 392–400.
- RAPPENGLÜCK, Stefan: „Europabezogenes Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 392–400.
- RATHGEB, Thomas: „Ausstattung und Umgang Jugendlicher mit Medien“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 120–122.
- REINHARDT, Sibylle: „Moralisches Lernen“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2005.

- ROTHERMUND, Klaus und Andreas EDER: *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011.
- RUMMLER, Klaus und Judith SEIPOLD: „Nicht ohne mein Handy“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 24–27.
- SANDER, Wolfgang: „Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven“, in: Carl DEICHMANN und Christian K. TISCHNER (Hrsg.): *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 15–26.
- SANDER, Wolfgang: „Geschichte der politischen Bildung“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 15–30.
- SANDER, Wolfgang: *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008³.
- SANDER, Wolfgang: „Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 13–47.
- SANDER, Wolfgang: „Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung“, in: *Informationen zur Politischen Bildung. Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen*, Nr.30 (2009), S. 57–60.
- SANDER, Wolfgang: „Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2014, S. 77–89.
- SCHELLE, Carla: „Adressatenorientierung“, in: Wolfgang SANDER (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Wochenschau Verlag, 2007, S. 79–92.
- SCHMALE, Wolfgang: „Geschichte der europäischen Identität“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 1-2/2008 (2008), S. 14–19.
- SCHULZE, Hagen: „Europa: Nation und Nationalstaaten im Wandel“, in: Werner WEIDENFELD (Hrsg.): *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 2006, S. 49–79.
- SCHUMANN, Adelheid: „Der Wandel des Frankreichbildes in den Lehrwerken für die Oberstufe“, in: *Lendemains*, Heft 130/131 (2008), S. 43–60.
- SEIDEL, Thomas: „Kann man da auch ein Smartphone anschließen?“. Unterricht zwischen interaktivem Whiteboard und Kreidetafel“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 106–109.
- SPIEWAK, Martin: „Autorität ist eine Art Vertrauen‘. Wie kann ein Lehrer vor seiner Klasse bestehen? Ein Gespräch mit Pädagogikprofessor Roland Reichenbach“, <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview> [Stand: 20.08.2015].
- STÖBER, Georg: „Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen.“ http://www.lehrmittelsymposium.ch/downloads/Stoeber_Schulbuchzulassung_in_Deutschland.pdf [Stand: 06.07.2010].
- SUTOR, Bernhard: „Politische Bildung im Streit um die ‚intellektuelle Gründung‘ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger

- und achtziger Jahre“, in: *ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe B45/2002 (2002), S. 17–27.
- THAM, Barbara: „Einstellungen, Erwartungen und Befürchtungen Jugendlicher gegenüber der Europäischen Union und ihrer Politik im Jahr 2005 – Analyse, Bewertung und Perspektiven.“ http://www.cap.lmu.de/download/2006/2006_Einstellungen.pdf [Stand: 04.07.2011].
- UTERWEDDE, Henrik: „Das französische Wirtschaftsmodell: Marktwirtschaft mit starkem Staat“, <http://www.bpb.de/internationales/europa/frankreich/153309/wirtschaftsmodell> [Stand: 20.08.2015].
- VERNET, Daniel: „Ungewissheiten in der Europa-Politik. Neue deutsch-französische Entscheidungsträger“, in: *Europa-Archiv*, Ausgabe 53/1998, S. 1–6.
- VOLLMEYER, Regina: „Motivationspsychologie des Lernens. Psychology of Motivation for Learning“, in: Veronika BRANDSTÄTTER und Jürgen H. OTTO (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2009, S. 335–346.
- WAGNER, Ulrike: „Mitmachen, mitreden, mitgetalten“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 88–91.
- WALLENHORST, Nathanaël: „Schüler im Austausch zwischen Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich der schulischen Erfahrungen“, in: CARLA SCHELLE, OLIVER HOLLSTEIN, NINA MEISTER (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster, Waxmann Verlag, 2012, S. 99–112.
- WALTHER, Peter Th.: „DDR-Geschichte in Dokumenten“, in: Matthias JUDT (Hrsg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse*, Berlin, Christoph Links Verlag, 1998, S. 225–243.
- WARDENGA, Ute: „Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie“, in: *geographie heute. Themen, Modelle, Materialien für die Unterrichtspraxis aller Schulstufen*, Heft 200 (Mai 2002, 23. Jahrgang), S. 4–7.
- WEIDENFELD, Werner: *Europa leicht gemacht. Antworten für junge Europäer*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2007.
- WESTHEIDER, Rolf: „Europa ist nicht Europa – Zur Geschichte einer verhinderten Identität. Die Darstellung Europas in ausgewählten Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland“, in: Falk PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1995, S. 15–62.
- WYSS, Corinne: „Adressatenorientierung“, <http://www.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/adressatenorientierung/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677> [Stand: 05.06.2015].
- ZAREMBA, Jutta: „Dann lad’ ich das schnell mal hoch“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 96–98.

ZAREMBA, Jutta: „Von Mangas und Anime“, in: *Schüler. Wissen für Lehrer*, Ausgabe 2011, S. 74–77.

Tabellenverzeichnis

3.1	Verteilung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer über die Oberstufenzeit, Grundkurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz	98
3.2	Verteilung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer über die Oberstufenzeit, Leistungskurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz	98
3.3	Zusammenfassung der Inhalte zur EU, Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz	98
3.4	Verteilung der Stunden auf das Fach <i>Histoire-Géographie</i> im Lehrplan von 1995 und 2002	104
3.5	Die EU im Fach <i>Histoire-Géographie</i> in den <i>Séries ES/L</i> und in der <i>Série S</i> im Lehrplan von 2002 im Vergleich	106
3.6	Themenübersicht, Grundkurs Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz	120
3.7	Zusammenfassung der Inhalte zur EU, Gemeinschaftskunde, Rheinland-Pfalz	122
3.8	Thematische Schwerpunkte, Erdkunde, Saarland	123
3.9	Übersicht zum Schwerpunkt Osterweiterung und Transformation, Erdkunde, Saarland	126
3.10	Übersicht zum Schwerpunkt Agrarmarkt, Erdkunde, Saarland	126
3.11	Übersicht zum Schwerpunkt Institutionenkunde, Erdkunde, Saarland	127
3.12	Übersicht zum Schwerpunkt Saar-Lor-Lux, Erdkunde, Saarland	127
3.13	Thematische Schwerpunkte, Politik, Saarland	131
3.14	Der Integrationsprozess, Geschichte, Saarland	133
3.15	Zusammenfassung der thematischen Schwerpunkte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Saarland	135

3.16	Inhalte zum Rahmenthema „Räumliche Disparitäten in Deutschland und Europa“, Erdkunde, 1994, Niedersachsen	137
3.17	Inhalte zum Rahmenthema „Zusammengehörigkeit und Vielfalt. Europäische Perspektiven historischer Erfahrung“, Geschichte, 1994 Niedersachsen	140
3.18	Thematische Schwerpunkte, Geschichte, Sachsen	143
3.19	Inhalte zur EU in den Lehrplänen von 1992, Geschichte, Sachsen	145
3.20	Inhalte zur EU in den Lehrplänen von 2008, Geschichte, Sachsen	146
3.21	Thematische Schwerpunkte, Gemeinschaftskunde, Sachsen . . .	150
3.22	Thematische Schwerpunkte, Histoire-Géographie, 1995	161
3.23	Detailliertere Beschreibung der Inhalte zur Europäischen Union, <i>Géographie Première, Série L-ES</i> , 2002	166
3.24	Inhalte mit Bezug zur EU, <i>Histoire, Terminale</i> , 2002	168
3.25	Zusammenfassung der Inhalte zur Europäischen Union im Oberstufenunterricht des <i>lycée général, Histoire-géographie, Séries L und ES, Première und Terminale</i> , 2002	170
3.26	Thematische Schwerpunkte, <i>Sciences économiques et sociales</i> , 1994-2002	176
3.27	Die EU in den Französischlehrplänen der ausgewählten deutschen Bundesländer	180
3.28	Inhalte mit Bezug zur EU, <i>Allemand</i> , 2004	182
4.1	Verteilung von Autorentext, Quellen, Bildmaterial und didaktischem Apparat in ausgewählten Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	201
4.2	Prozentuale Verteilung der Darstellungen in den Französischlehrwerken	205
4.3	Ergebnisse der Analyse des Autorentextes ausgewählter Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	237

4.4	Verteilung der Textsorten in den Lehrwerken <i>Horizons</i> (2009, Klett) und <i>Projekt Deutsch</i> (2008, Nathan)	240
4.5	Ländernennungen in den Lehrwerken einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	242
4.6	Ergebnisse der Analyse der Quellen ausgewählter Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	247
4.7	Prozentuale Verteilung der Textsorten in den Quellen einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	248
4.8	Prozentuale Verteilung der Illustrationen in den Lehrwerken einer repräsentativen Auswahl der Lehrwerke der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer	253
4.9	Ergebnisse der Analyse der deutschen und französischen Oberstufenlehrwerke im Überblick	268
4.10	Einheitsverlauf – Europäische Institutionen	279
4.11	Einheitsverlauf – Europäische Institutionen und die Gesetzgebung auf EU-Ebene	285

Abbildungsverzeichnis

2.1	Medienbeschäftigung in der Freizeit, Quelle: JIM-Studie 2012, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest	77
2.2	Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung französischer Oberstufenschüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der EU	82
2.3	Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung deutscher Oberstufenschüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der EU	84
2.4	Die im Rahmen der Befragung bekundeten Interessen der deutschen und französischen Jugendlichen im Vergleich	86
2.5	Ergebnisse der im Dezember 2014 durchgeführten Befragung französischer und deutscher Lehrkräfte zu den Gründen für das Desinteresse und das Wissensdefizit vieler Jugendlicher	91
3.1	Thematische Schwerpunkte, Grundkurs, Rheinland-Pfalz	119
3.2	Gewichtung im Lehrplan von 2008, Erdkunde, Saarland	124
3.3	Gewichtung im Lehrplan von 2008, Politik, Saarland	129
3.4	Thematische Schwerpunkte, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Sachsen, 2008	148
3.5	Thematische Schwerpunkte, Grundkurs Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Jahrgangsstufe 11, Sachsen, 1992/149	
3.6	Thematische Schwerpunkte in fast allen Lehrplänen der ausgewählten Bundesländer	152
3.7	Eine Auswahl fehlender Bereiche in den Lehrplänen der ausgewählten deutschen Bundesländer	157
3.8	Thematische Schwerpunkte, <i>Histoire-géographie, Série L-ES</i> , 2002/164	
3.9	Thematische Schwerpunkte, Histoire, Terminale, 2002	167

3.10 „La citoyenneté et la construction de l’Union européenne“, Thematische Schwerpunkte anhand der vier Fragestellungen, Éducation civique, juridique et sociale, Terminale, Séries générales, 2001	172
3.11 Inhalte im Rahmen des Themas „Faut-il donner le droit de vote aux étrangers?“, Education civique, juridique et sociale, 2001 . .	173
3.12 Inhalte im Rahmen des Themas „L’euro, accélérateur de l’intégration politique?“, Education civique, juridique et sociale, 2001	174
3.13 Inhalte im Rahmen des Themas „L’Europe du droit du travail: l’exemple du travail de nuit des femmes“, Education civique, juridique et sociale, 2001	175
3.14 Thematische Schwerpunkte in Deutschland und in Frankreich im Vergleich – ein kleiner Kern von Aspekten, der im „Schnitt liegt“	187
3.15 Thematische Schwerpunkte, <i>Histoire-géographie, Séries générales</i> , 2010, 2013	190
4.1 Einstiegsseiten, <i>Geschichte und Geschehen</i> , Klett, 2005	195
4.2 Auftaktdoppelseite, <i>Histoire Term L-ES-S</i> , Hachette, 2008 . . .	197
4.3 Zeitleiste, <i>Histoire Tle L-ES-S</i> , Hatier, 2008	198
4.4 Auftaktdoppelseite, <i>Histoire Term. L, ES, S</i> , Belin, 1998	198
4.5 Doppelseite aus <i>Sozialwissenschaften</i> , Schöningh, 2006	200
4.6 Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk <i>L’Europe La France Géographie 1res ES, L/S</i> , Magnard 2007	202
4.7 Verteilung der Illustrationen im Lehrwerk <i>Histoire Tles ES/L/S</i> , Hachette 2008	202
4.8 Verteilung der Quellen im Lehrwerk <i>Histoire Tles ES/L/S</i> , Hachette 2008	203

4.9	Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk <i>SES Terminale Sciences économiques et sociales</i> , Magnard, 2007	203
4.10	Doppelseite, <i>Sciences économiques et sociales</i> , Magnard, 2007	204
4.11	Verteilung der Darstellungen im Lehrwerk <i>Geschichte und Geschehen</i> , Klett, 2009	205
4.12	Europastadt Slubfurt, <i>Projekt Deutsch</i> , Nathan, 2008	207
4.13	Aufgabestellung zu Radio Budapest, <i>Histoire Tles L/ES/S</i> , Hachette, 2008	211
4.14	Géo Bac, <i>L'Europe, La France, Géographie 1res ES, L/S</i> , Magnard, 2007	220
4.15	Fiche de révision, <i>Géographie 1res ES/L/S</i> , Hachette, 2007	222
4.16	Erasmus, <i>Projekt Deutsch</i> , Nathan, 2008	224
4.17	Auftaktdoppelseite, <i>Terra</i> , 2006	226
4.18	Die EU aus der Sicht von Jugendlichen, <i>Terra</i> , 1999	227
4.19	Témoignages, <i>Parcours</i> , Cornelsen, 2004	229
4.20	Doppelseite zu den deutsch-französischen Beziehungen, <i>Parcours</i> , 2004	231
4.21	Anzahl der Nennungen der Länder im Lehrwerk <i>Geschichte und Geschehen</i> , Klett, 1995	243
4.22	Verteilung der Nationalitäten im Lehrwerk <i>Sozialkunde</i> , Schöningh, 2007	244
4.23	Anzahl der Nennungen der einzelnen Länder im Autorentext im Lehrwerk <i>Histoire Tles ES/L/S</i> , Hachette, 2008	244
4.24	Verteilung der Nationalitäten in den Lehrwerken <i>Géographie 1re S</i> , Hatier, 2003 und <i>Géographie L'espace mondial Term L,ES,S</i> , Belin, 2004	245
4.25	Verteilung der Nationalitäten im Lehrwerk <i>Terra</i> , Klett-Perthes, 1999	245

4.26	Verteilung der Quellen im Lehrwerk <i>Sciences économiques et sociales Tle</i> , Hachette, 2003	249
4.27	Verteilung der Quellen im Lehrwerk <i>Geschichte und Geschehen</i> , Klett, 2005	249
4.28	Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk <i>Géographie 1res ES/L/S</i> , Hachette, 2007	250
4.29	Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk <i>Histoire Term L-ES-S</i> , Nathan, 2008	250
4.30	Nationalitäten der Verfasser der Quellen im Lehrwerk <i>Geschichte und Geschehen</i> , Klett, 2008	251
4.31	Karikatur zur Situation der Ukraine, 2004	254
4.32	„Hoffentlich entwickelt sich das Ding besser als die Sicherheitsnadel.“, <i>Horizonte II</i> , Westermann, 2003	256
4.33	„Beseelt vom Geiste Gustav Stresemanns [...]“, <i>Horizonte II</i> , Westermann, 2003	257
4.34	L’union européenne en 2007, <i>Histoire Term L-ES-S</i> , Hachette, 2008	258
4.35	„L’UE, géant économique et financier“, <i>Géo Term L’espace mondial</i> , Belin, 2008	259
4.36	Zerstörung deutsch-französischer Grenzschraken, <i>Horizonte II</i> , Westermann, 2003	260
4.37	„Pathfinders“, <i>Le monde de 1939 à nos jours</i> , Magnard, 1997	262
4.38	„Les inquiétudes bretonnes“, <i>L’Europe La France Géographie 1res</i> , Magnard, 2007	262
4.39	Kompromissfindung auf EU-Ebene	272
4.40	Text zu den Institutionen der EU – Teil 1	273
4.41	Text zu den Institutionen der EU – Teil 2	274
4.42	Text zu den Institutionen der EU – Teil 3	275

4.43 Arbeitsblatt 1: Die Institutionen der EU	281
4.44 Arbeitsblatt 2: Die Gesetzgebung in der EU	283