

Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – *éducations à* als Themen in der Politischen Bildung

Béatrice Ziegler, Pädagogische Hochschule FHNW

*Der Beitrag legt dar, wie Politische Bildung die Fähigkeiten von Individuen zur selbstbestimmten und kompetenten Teilhabe an der (politischen) Gesellschaft definiert. Dabei wird die Diskussion um Kompetenzen und Konzeptionen aufgegriffen. Zudem wird erläutert, welche Prinzipien die Didaktik der Politischen Bildung als unerlässlich ansieht. Daraus werden interdisziplinäre Ansätze im Rahmen der *éducations à* erörtert und Möglichkeiten des Aufbaus fachspezifischer Kompetenzen diskutiert.*

Die *éducations à* können als thematische Foki der *éducation à la citoyenneté*, denen eine generelle Handlungsorientierung innewohnt, verstanden werden (Audigier, 2015; Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012), auch wenn sie in ihren fachlichen Bezügen nicht in derselben aufgehen. Die *éducation à la citoyenneté* selbst und die Politische Bildung des deutschsprachigen Raumes haben sich aus unterschiedlichen Voraussetzungen in den letzten Jahren deutlich angenähert: Für beide ist das politikwissenschaftliche Verständnis der Gesellschaft entscheidend und beide haben sich in den letzten Jahrzehnten dem partizipativen Verständnis von Politik und einer handlungsorientierten Didaktik zugewandt, sodass als Bildungsziel die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften von Individuen zur selbstbestimmten und kompetenten Teilhabe an der (politischen) Gesellschaft definiert werden kann. Im Folgenden soll die theoretische Struktur der Didaktik der Politischen Bildung, wie sie in der deutschsprachigen *Community* diskutiert wird, knapp vorgestellt werden, in die die *éducations à* als thematische Aktionsfelder eingepasst werden, wobei offene Passungsfragen andiskutiert werden. Es soll gezeigt werden, dass die Domäne Politische Bildung geeignet ist, die thematischen Foki der *éducations à* aufzunehmen und zu bearbeiten.

Die *éducations à*

Die verschiedenen *éducations à* haben ihre je eigene Geschichte. Sie gründen ursprünglich in einem gesellschaftlichen Veränderungswunsch, der sich auf je spezifische gesellschaftliche Problemlagen bezieht. Ihre starke Praxisorientierung hat es mit sich gebracht, dass die *éducations à* kaum theoretisch eigenständig konzipiert worden sind, vielmehr basieren sie auf Konzepten und Prinzipien sozial- und naturwissenschaftlicher Disziplinen (Barthes & Alpe, 2012). Ihre Charakteristiken werden deshalb heute so aufgelistet: Sie sind nicht disziplinar, sondern thematisch; sie haben einen engen Bezug zu «*questions socialement vives*»; sie weisen Werten einen besonderen und bedeutenden Stellenwert zu; sie haben einen Veränderungsanspruch und deshalb eine Handlungsorientierung (Barthes & Alpe, 2012; Kerneis, Marquat, & Diemer, 2015). Ihr Anspruch ist es einzuwirken, dass Individuen sich ermächtigen (*empowerment*), sich engagieren (*commitment*) und Verantwortung (*accountability*) übernehmen (Kerneis et al., 2015; Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Neben dieser starken Konzentration auf das individuelle Engagement sind strukturelle kulturelle, wirtschaftliche und politische Bedingungen nicht systematisch mitberücksichtigt.

Politische Bildung als eigenständige Domäne

In der wissenschaftlich diskutierten Politischen Bildung besteht heute der Konsens, dass die Politikwissenschaften unter Beizug von sozialwissenschaftlichen Konzepten bzw. Wissen die Referenzwissenschaft für die Domäne der Politischen Bildung darstellen. Nachfolgend wird von Politischer Bildung als einer «Domäne» gesprochen, was meint, dass Politische Bildung sowohl eine wissenschaftliche Disziplin darstellt als auch ein Praxisfeld, für das professionalisierte Fachleute ausgebildet werden (sollen) (vgl. auch Hedtke, 2014, insbes. S. 44-45). Um diese Qualität der eigenständigen Domäne sichtbar zu machen, wird Politische Bildung hier gross geschrieben.

Inhalt und Bildungsziele

Es besteht ebenfalls Einigkeit darüber, dass es sich bei Politik um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse handelt, deren Ergebnis allgemein verbindliche Geltung erlangt: Letztlich geht es damit um die Gesetzgebung im Rahmen eines bestimmten politischen Gebildes (Massing, 2007a). Dabei beschäftigen alle Aktivitäten, die auf derartige Allgemeinverbindlichkeit abzielen. Alle Regelmäßigkeiten, Institutionen usw., innerhalb derselben diese Aktivitäten stattfinden, sind Teil des Prozesses. Politische Bildung befasst sich demnach mit gesellschaftlich kontextualisiertem, individuellem, politischem Denken und Handeln im Zusammenhang politischer Aushandlungen. Daran schliesst sich die Frage der Didaktik der Politischen Bildung an, wie sich dieses Denken und Handeln

nicht nur ausprägt, sondern auch in Sozialisations- und institutionellen Lernprozessen zur eigenständigen Teilhabe entwickelt und entfaltet.

Das Selbstverständnis der Domäne im deutschsprachigen Raum reicht von Politischer Bildung als Wissenschaftsdisziplin bis zu jenem einer «Berufswissenschaft», die pragmatisch und erfahrungsbasiert nach Inhalten, lernenden Subjekten und der Lernumgebung, sowie nach der Organisation des Lernprozesses in schulischen und (allenfalls) ausserschulischen Kontexten fragt (Massing, 2007b). Die Bildungsziele der Politischen Bildung sind in ihrer Geschichte und je nach regionalen Ausprägungen unterschiedlich beschrieben worden (Hellmuth, 2014; Oser & Reichenbach, 1999; Sander, 2014, 2013, Widmaier & Zorn, 2016; Ziegler, 2014, 2017a). Für die deutschsprachige Schweiz sind der diesbezügliche Wandel und die Varietät von Lötscher, Schneider und Ziegler (2016) deutlich gezeigt worden.

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts hat die Bildungspolitik die Zuwendung institutioneller Bildungsprozesse zur Kompetenzorientierung angestossen. Dabei gewann im deutschsprachigen Raum die Expertise von Klieme et al. (2003) Referenzcharakter. Die deutsche Fachorganisation Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) legte bereits im Jahr darauf (2004) einen Text vor, in welchem politische Kompetenzen festgehalten und Standards für die Volksschule vorgeschlagen wurden. Im GPJE-Modell wie auch in den Modellen politischer Kompetenz, die in den Jahren danach entwickelt worden sind (Detjen, Massing, Richter, & Weisseno, 2012; Krammer, 2008; Kühberger, 2009; Ziegler, Schneider, Sperisen, Zamora, & Kübler, 2012) werden insbesondere eine politische Urteils- und eine politische Handlungskompetenz definiert, wobei auch die Methodenkompetenz sowie Wissen oder Sachkompetenz eine Rolle spielen.

Fachliche Konzepte

Fachliche Konzepte gelten in den Fachdidaktiken als Kern des Wissensaufbaus, indem Alltagsvorstellungen in wissenschaftsförmiges Wissen weiterentwickelt werden können, was wiederum in der Urteils- und Handlungskompetenz zum Tragen kommt (für die Politische Bildung Weisseno, Detjen, Juchler, Massing, & Richter, 2010; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; vgl. auch Sander, 2007).

Diskussionen, die sich um fachliche Konzepte entzündet haben, haben dreierlei Stossrichtung. Erstens ist eine Diskussion in Gang gekommen, was als Konzepte der Politischen Bildung gelten soll und inwiefern sie (abschliessend) benannt werden können. Zweitens hat die Politikdidaktik bzw. Politische Bildung¹ die Frage gestellt, inwiefern ihre Konzepte, die gleichzeitig auch von anderen Disziplinen unter gleicher Benennung verwendet werden, tatsächlich eine fachliche Spezifität aufweisen. Erst in jüngster Zeit sind drittens Überlegungen angegangen worden, inwiefern fachliche Konzepte ein Potential haben für überfachliche Verknüpfungen.

a) Bestimmung der (Basis-)Konzepte der Politischen Bildung

Die Bestimmung fachspezifischer Konzepte wurde von der Bildungspolitik und dann auch von der Wissenschaft gefordert, um den Anspruch einer Domäne auf Eigenständigkeit überhaupt als eingelöst zu erachten. Sie sollen dem fachlichen Wissen Struktur und Inhalt geben und müssen auch einer empirischen Erfassung und Überprüfung standhalten können (Köller, 2008, hier S. 165). Bei Erarbeitung und Diskussion solcher Konzepte wurde im Rahmen der GPJE das fachliche Wissen fokussiert auf sogenannte Basiskonzepte, von denen man sich die Strukturierung der inhaltlichen Dimension des Faches verspricht und ausgehend von denselben die weiteren Konzepte angeordnet werden können. Bei der Konkretisierung zeigte sich aber, dass die Entwürfe stark voneinander abweichen. So haben Weissenroth et al. (2010) «Ordnung», «Entscheidung» und «Gemeinwohl» als Basiskonzepte für die Bestimmung des fachlichen Wissens definiert. Dem Entwurf ist neben anderen die Trias «System», «Grundorientierungen» und «Akteure & Machtbildungsprozesse» entgegengehalten worden (Petrik, 2011). Weitere Bestimmungen folgten, ohne dass die *Community* sich auf einen verbindlichen Katalog von Basiskonzepten der Politischen Bildung einigen konnte (Henkenborg, 2011). Je nachdem, in welcher Weise die theoretischen Grundlagen der Domäne entfaltet wurden, erschienen unterschiedliche Konzepte geeignet, den Status eines Basiskonzepts zugesprochen zu erhalten. Insbesondere wurde dabei sichtbar, dass die Politikdidaktik – wie alle Didaktiken – geprägt sind davon, dass sie ihre Domäne in der Verbindung unterschiedlicher Theorietraditionen definiert (und definieren muss), nämlich zumindest zwischen der Referenzwissenschaft Politische Wissenschaften und der Bildungswissenschaften, indem sie ja die Ausprägung und Förderung von individuellem politischem Denken und Handeln zum Gegenstand hat. Dies zeigt auch der Vergleich der Konzeptionen von Weissenroth et al. (2010), Petrik (2011) und Lange (2011).

b) Fachlichkeit der Konzepte

Ein Kritikpunkt, der gegenüber jeweiligen Entwürfen formuliert worden sind, betrifft die Fachlichkeit: Häufig wurden Basiskonzepte als zu allgemein, sozialwissenschaftlich, nicht politikdidaktisch bezeichnet (Sander, 2011). Dies verweist auf den Sachverhalt, dass die meisten Konzepte in ihrer Benennung nicht als fachlich abgegrenzt erscheinen bzw. von unterschiedlichen Disziplinen verwendet werden, so dass sie erst über ihre theoretische Grundierung und Situierung mit Bezug auf den Erkenntnisgegenstand der jeweiligen Domäne fachlich werden. So ist etwa die Zuordnung von «Raum», «Zeit» (bzw. «Wandel») und «Macht» zu den Domänen der Didaktiken der Geographie, Geschichte und Politischen Bildung auf den ersten Blick einleuchtend, wird aber sofort mit der Entgegnung relativiert, dass Zeitlichkeit ohne Raum nicht denkbar und Macht auch ein wichtiges Konzept der Geschichte darstellt. Dennoch wird bei genauerer Bestimmung erkennbar, dass die Dimension des Raumes in der Geschichte eine

andere Fassung und Situierung erfährt und eine andere Bedeutung hat, als dies in der Geographie der Fall ist. Desgleichen erfährt der Machtbegriff eine unterschiedliche Kontextualisierung und analytische Bedeutungskraft in der Politischen Bildung und in der Geschichte, so dass die Zuordnung der Konzepte zu den Domänen durchaus theoretisch begründbar ist, wenn sie auch nicht absolut gesehen werden kann. Die Auffassung, gesellschaftswissenschaftlich basierte schulische Domänen hätten eine beträchtliche Anzahl von Konzepten gemeinsam – wie im übrigen naturwissenschaftliche Domänen² –, und der Konzeptaufbau würde bei jeder Thematisierung und selbst bei einer überfachlichen Verwendung profitieren, da dabei jeweils mehrere Schulfächer involviert seien, muss also relativiert werden. Allerdings sind Nähe und Überlappung von Konzepten die Ansatzpunkte für überfachliche Ansätze.

c) Fachliche Konzepte und ihr Potential für überfachliche Verknüpfungen

Insbesondere die Herausforderung, die die Bildungspolitik an die Fachdidaktiken herantrug, Domänen in überfachliche Konstrukte zu überführen und sie als 'Lehr-' bzw. 'Lerninhalte' zu gestalten,³ hat dazu geführt, dass sich fachdidaktische Forschung stärker damit zu befassen begann, was das jeweilige fachliche Lernen sei. Man begann, Bildungsziele der Domänen schärfer zu definieren und zu theoretisieren. So hat z.B. die Geschichtsdidaktik «Historisches Denken» theoretisch begründet und dessen Beziehung zur früheren, wenig scharfen, aber sehr umfassenden Kategorie «Geschichtsbewusstsein» umrissen, die neu entwickelten Kompetenzmodelle konsequent darauf bezogen und mit der Sachkompetenz das Verfügen über Konzepte und Begriffe integriert. Damit ist es in der Geschichtsdidaktik grundsätzlich möglich geworden zu bestimmen, wann Lernen als historisches Lernen eingestuft werden kann, und einen Test zu entwickeln, der historisches Lernen zu messen vermag.⁴ Auf dieser Basis ist die Frage danach, ob und wie sich historisches Lernen im fächerübergreifenden Unterricht ermöglichen lässt, weniger schwierig zu beantworten. Die universitäre Didaktik der Politischen Bildung in Deutschland begann gleichzeitig wie die Geschichtsdidaktik, auf die fachlich präzise, theoretisch fundierte Konzeption von Bildungsziel, Kompetenzmodell und Konzepten hinzuwirken, wie die knappen Überblicke von Weissen (2017) und Oberle (2017) zeigen. Der darauf ausgerichteten wissenschaftlichen Politikdidaktik ist es aber in der eigenen Zunft nur begrenzt gelungen, eine allgemeine Akzeptanz zu erreichen. Dies mag damit zusammenhängen, dass bei der Domäne Politische Bildung die politischen Einflüsse wesentlich stärker sind und deren Anliegen teilweise in der Wissenschaft selbst mitgetragen werden. Damit ist die Didaktik der Politischen Bildung weniger in der Lage, von einer gefestigten Domäne aus Diskussionen zu Überfachlichkeit zu führen und deren schulische Anordnung gemäss den fachlichen Notwendigkeiten einzufordern. In der Schweiz ist diese schwierige fachliche Position dramatischer, da die wissenschaftsbasierte Didaktik der Politischen Bildung überaus neu ist.⁵ Dementsprechend gilt es auch für die Didaktik

der Politischen Bildung, die Fachlichkeit der eigenen Domäne theoretisch und empirisch weiter zu erforschen, um, derart gefestigt, auch Überfachlichkeit diskutieren zu können (vgl. auch Ziegler, 2018).

Fachliche prozedurale Kompetenzen

Die Didaktik der Politischen Bildung hat mit den Kompetenzen «Urteils-», «Handlungs-» und allenfalls «Methodenkompetenz» sehr früh die Befähigung von Lernenden zur Teilhabe bzw. zur Partizipation an gesellschaftlich-politischen Prozessen ins Zentrum gestellt. Individuen sollen sich demnach bei der Suche nach allgemeinverbindlichen Lösungen von gesellschaftlich-politischen Problemen gemäss ihren Werten und Interessen bestmöglich einbringen können. Dabei wurde in den siebziger Jahren in der deutschen Diskussion ein hart errungener Konsens festgeschrieben, dass Lehr-Lernprozesse in Politischer Bildung Lernende nicht 'überwältigen' dürfen. Die breite Verständigung auf den Beutelsbacher Konsens gab damit die Art und Weise vor, wie Politik professionell in Ausbildungszusammenhängen thematisiert werden kann und soll (Bundeszentrale für politische Bildung, 2011). Das Gebot der Kontroversität, das Überwältigungsverbot und die Orientierung an der Befähigung von Lernenden ('Adressatenorientierung') wurden damals zu Prinzipien des Unterrichtens in Politischer Bildung (Wehling, 2016). Auch wenn die Diskussionen über den «Beutelsbacher Konsens» immer wieder aufflammten, ermöglichte er doch den Rückhalt der Bildungspolitik und der Gesellschaft für die Ziele der Politischen Bildung. So mündete auch die jüngste Diskussion von 2016 letztlich in die Bestätigung des Konsenses (Widmaier & Zorn, 2016).

Während bezüglich der Fachlichkeit der Methodenkompetenz Zweifel bestehen und dieselbe auch nicht weiter theoretisiert bzw. kaum empirisch erforscht wurde, gewann das Konzeptlernen an Gewicht. Dabei gab es unterschiedliche Konzeptionen: Während in Österreich analog zur Geschichte eine Sachkompetenz eingeführt wurde, in die das Konzeptlernen integriert ist, bilden in Deutschland die Konzepte oder auch Fachwissen einen eigenen Strang des Kompetenzmodells (Krammer, Kühberger, & Windischbauer, 2008; Weisseno et al., 2010; Weisseno, 2018, S. 26-28; Detjen et al., 2012). Dies weist u.a. darauf hin, dass auch in der Didaktik der Politischen Bildung – ähnlich wie in der Geschichtsdidaktik – die Bestimmung der Fachlichkeit an Bedeutung gewann.

Die Didaktik der Politischen Bildung hat aber auch die Urteils- und Handlungskompetenz stets als fachliche Kompetenzen verstanden, indem Urteilen und Handeln bezogen sind auf politische Prozesse. Es geht also auch hier gerade nicht um überfachliche Kompetenz. Die Annahme, eine politische Urteils- oder Handlungskompetenz würde durch eine entsprechende Kompetenzförderung in anderen Domänen oder in überfachlichen Kontexten mit aufgebaut oder umgekehrt, die politische Urteils- oder Handlungskompetenz helfe auch bei der Förderung des Urteilens und Handelns in anderen Domänen oder überfachlichen Zusammenhängen, ist vorschnell. Sie müsste empirisch

unterstützt werden, denn die Transferforschung weist im Allgemeinen eher dahin, dass solche Befähigungen für eng begrenzte Situationen aufgebaut werden und der Transfer speziell unterstützt werden muss, wie dies auch schon von der Klieme-Expertise (Klieme et al., 2003) angenommen worden war.

Politische Bildung und *éducations à*

Die Frage nach der Vereinbarkeit bzw. der Überlappungen zwischen der Politischen Bildung und der verschiedenen *éducations à* zieht m. E. zumindest zwei Diskussionspunkte nach sich:

Zum einen stellt sich die generelle Frage danach, inwiefern ein überfachlicher Inhalt geeignet ist, fachliche Kompetenzen aufzubauen, die für die kompetente Teilhabe an einem diesbezüglichen gesellschaftlichen Diskurs und Geschehen befähigen.

Zum andern stellt sich die Frage danach, ob die Prinzipien des politischen Lehrens und Lernens, wie sie im «Beutelsbacher Konsens» als zentral zur Erfüllung des Bildungsauftrags gefasst wurden, vereinbar sind mit den *éducations à*, deren ethischer Überschuss für dieselben nicht Problem, sondern Programm ist (Barthes & Alpe, 2012; Kerneis et al., 2015; Pagano & Tutiaux-Guillon, 2012).

überfachlicher Inhalt und fachlicher Kompetenzaufbau

Die empirischen Studien zur Frage, wie fachliche Kompetenzen in überfachlichen Zusammenhängen aufgebaut werden, sind ernüchternd. Bürgler und Hodel (2010) hatten in ihrer Fallstudie aufgrund von Videoanalysen eruiert, dass die politische Perspektive im Geschichtsunterricht von den Lehrpersonen kaum erkannt bzw. sichtbar gemacht werde. Reinhardt (2010) stellte in ihrer Metastudie fest, dass die pädagogische Veranstaltung des bzw. das Soziale Lernen im «Klassenrat» nicht – wie erhofft – politische Kompetenzen aufbaut, solange das Geschehen im Klassenrat selbst nicht systematisch mit den Schülerinnen und Schülern mit Konzepten der Politischen Bildung analysiert wird. Die deutschschweizerische Fallstudie «Klassenrat empirisch» (Lötscher, 2014; Wyss & Lötscher, 2012; Ziegler, 2017) liefert ähnliche Aussagen. Auch Wohnig (2018) kommt zu gleichen Schlüssen hinsichtlich eines ausserschulischen Projektunterrichts, der auf Soziales Lernen und Freiwilligenarbeit gerichtet war, aber den Anspruch, einen Beitrag an die Politische Bildung zu leisten, erhob. Erste Berichte über ein schweizerisches Projekt zu Politischer Bildung im Geschichtsunterricht⁶ zeigen, dass explizit in fächerübergreifender Weise auf Politische Bildung ausgerichtete Unterrichtseinheiten aus unterschiedlichen Gründen selten einen Beitrag an den Aufbau fachlicher Konzepte und Kompetenzen leisten (Thyroff, Hedinger, & Waldis, 2019; Waldis & Scheller, 2019; Waldis, Schneider, Hedinger, & Thyroff, 2017). Als einer der Gründe dafür kann zumindest die bislang mangelnde und mangelhafte fachliche Ausbildung

der Lehrkräfte in Politischer Bildung geltend gemacht werden. Denn solange auf den Zielstufen Politische Bildung nicht, und wenn, nur mit geringsten Stundendotationen, vorgesehen ist, kann auch in der Lehrerbildung kein grosses Gewicht auf die diesbezügliche fachliche und fachdidaktische Ausbildung gelegt werden. Ob sich bei solider fachlich-fachdidaktischer Kompetenz der Lehrpersonen die Überfachlichkeit im Unterricht nicht mehr als Problem für die Förderung fachlicher Kompetenzen zeigt, bleibt im Moment Spekulation.

Dass allerdings Konzepte, Kompetenzen und Perspektiven der Politik und der Politischen Bildung bei der Beschäftigung mit Themen wie «Nachhaltigkeit», «Menschenrechte», «aktuelle Konflikte», «globale Perspektiven», «Chancengleichheit» und anderes äusserst wichtig sein können, ist unmittelbar einsichtig. Alle diese Themen werden über politische Diskussionen in der Öffentlichkeit entfaltet und in politischen Prozessen behandelt. Soll es darum gehen, die Bedeutung von z.B. «Nachhaltigkeit» als wichtige oder als eine der zentralen Facetten individueller Einstellung, Haltung und Engagements zu verankern und Lernenden die Erkenntnis zu vermitteln, dass ihr dementsprechendes Handeln sowohl im privaten Bereich wie eben auch im öffentlichen Engagement wichtig ist, dann wird z.B. die Thematisierung politischer Handlungen und Vorgehensweisen bedeutsam, indem diese das Anliegen vorwärts treiben können.

Das dabei Gelernte – etwa dass Demonstrieren eine politische Willensäusserung ist und wie dasselbe idealerweise (nicht) angewandt werden sollte, um tatsächlich politischen Druck zu erzeugen – wird aber aufgrund der bisherigen empirischen Erkenntnisse nur dann den Aufbau politischer Kompetenz ermöglichen, wenn «Demonstrieren» auf dem Hintergrund der politischen Aushandlungsprozesse eingeordnet und bewertet wird. Dies bedeutet auch, dass individuelles Handeln im Rahmen von gesellschaftlich-politischen Strukturen analysiert werden muss, um der Gefahr zu entgehen, dass ein mangelnder Erfolg individuellem Versagen zugeschrieben wird, wie Audigier (2015) zurecht anmahnt. Eine derart systemische Betrachtung wird aber in der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit in der Regel deshalb nicht geschehen, weil die Unterrichtseinheit sich ja an der individuellen Haltung und Handlung hinsichtlich der Herstellung von «Nachhaltigkeit» orientiert. Ohne diese Vertiefung aber wird «Demonstrieren» ein Konzept bleiben, das im Kontext der Verfolgung von «Nachhaltigkeit» seine punktuelle Bedeutung erhalten hat. Darauf deuten jedenfalls alle bisherigen Erkenntnisse zum überfachlichen Unterricht (besonders sprechend in diesem Zusammenhang Thyroff et al., 2019).

Die konkreten Schwierigkeiten der kombinierten Förderung von fachlichen und allenfalls überfachlichen Kompetenzen zeigen auch Unterrichtsentwürfe bzw. Lehrmittel. So ist *mit WELT bestimmen. Politische Bildung im Geografieunterricht* (Bürgler & Reuschenbach, 2013) ein sorgfältig ausgearbeitetes Studienbuch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, welches die Politische Bildung im Geografieunterricht ernst nehmen will. Inwiefern allerdings die Aufgabenstellungen tatsächlich beitragen, Politische Kompetenz

aufzubauen oder ob nicht vielmehr die politische Perspektive und ihre Konzepte zum vertiefteren Verständnis des Themas des Geografieunterrichts beiträgt, bleibt aufgrund der Aufgabenstellungen offen. Bei den neuen kompetenzorientierten Geschichtslehrmitteln in der deutschsprachigen Schweiz *Gesellschaften im Wandel* (2017) und *Zeitreise* (2017-2019) stehen die beiden Domänen meist nebeneinander. In *Gesellschaften im Wandel* wird Politische Bildung häufig in der historischen Thematik angestossen und dann von dieser (mehrheitlich) losgelöst behandelt. Die *Zeitreise* fokussiert Politische Bildung entsprechend dem Lehrplan 21 ausgehend von spezifischen historischen Themen.⁷ In den letzten beiden Fällen muss also eher von einem Hintereinander der Förderung von historischen und politischen Kompetenzen gesprochen werden. Im ersten Fall gibt es starke Hinweise in der Anlage, dass die politischen Aspekte dem Aufbau geografischer Kompetenzen dienen. Es kann in keinem dieser Fälle behauptet werden, die fachlichen Kompetenz(en) jeweils beider Domänen würden in einer tatsächlich fächerverbindenden Unterrichtsordnung aufgebaut. Es ist aber in der Tat fraglich, ob diese überhaupt gedacht werden kann. Ohnehin müsste diese schliesslich empirisch überprüft werden.

Normorientierung und Kontroversität

Das Bildungsziel der kompetenten Teilhabe an Politik und dabei der kompetenten Vertretung eigener Interessen und Werte referiert auf Werte, die mit einer demokratischen Gesellschaft, basierend auf garantierten Menschen- und Bürgerrechten, verbunden sind. In dieser Hinsicht ist Politische Bildung normorientiert und derart funktional für die bestehende politische Ordnung, wie diese über die jeweilige Verfassung und internationale Vereinbarungen festgelegt ist (vgl. Ziegler, 2011). Im Übrigen behandelt sie Werte gerade nicht als Gegenstand einer Werteerziehung, sondern kontrovers über eine rationale argumentative Diskussion. Inwiefern die einzelnen *éducations à* in Bezug auf ihren Umgang mit Werten kompatibel sind mit Politischer Bildung, muss auf den ersten Blick bezweifelt werden und wäre also detailliert zu klären.

a) Normative Immunisierung von Demokratie und Menschenrechten

Bezüglich der Behandlung von «Demokratie» und «Menschenrechte» schwelt aber auch in der Didaktik der Politischen Bildung eine Auseinandersetzung, die die Einschätzung der Menschenrechtserziehung und des Demokratielernens mit betrifft. «Demokratie» und «Menschenrechte» bzw. «Menschenwürde» sind vorerst Konzepte der Politischen Bildung, deren Theoretisierung, Verortung in Konzeptnetzen usw. beschrieben werden können (Henkenborg, 2011; Weisseno et al., 2010, S.61-64, 176-193). Immunisierung meint hier, dass in gewisser Auffassung die Kontroversität politischer Inhalte für diese Konzepte nicht gelte, da sie nicht befrag- oder kritisierbare Werte einer Politischen Bildung demokratischer Staaten darstellten. Demgegenüber diskutiert und analysiert die 'funktional-analytische' Politische Bildung auch diese Konzepte in ihrer

Funktionalität für politische Aushandlungsprozesse und in ihren Beziehungen zu anderen Konzepten. Von ihr ausgehend verlangt die kritische Politische Bildung (Eis & Salomon, 2013; Lösch & Thimmel, 2010) die Modifikation der Kompetenzbeschreibungen in Richtung der Befähigung, kritisch-emanzipatorisch gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen zu beurteilen, um so in der Lage zu sein, demokratiefeindliche oder -verletzende Handlungen und Entwicklungen – angesichts kritischer Zeitumstände (Pohl, 2018) – zu kritisieren und ihren Vollzug zurückzuweisen, nicht zuletzt, um die demokratische und auf den Menschenrechten beruhende Gesellschaftsordnung zu verteidigen (Ziegler, 2019). Dies fordert aber eine dezidierte und explizite Auseinandersetzung mit und Positionierung⁸ gegenüber möglichen demokratiefeindlichen Entwicklungen und Handlungen in Politik und Gesellschaft (vgl. auch Waldis & Ziegler, 2019).

Eine zweite Denkrichtung, die sich gegenüber der ‘funktional-analytischen’ Politischen Bildung kritisch positioniert, geht von der durchaus begründeten Annahme aus, dass Einstellungen und Handeln nicht allein kognitiv herbeigeführt werden können (vgl. ganz knapp Massing, 2007c, insbes. S. 81-83). Sie fordert die Herbeiführung eines Demokratiebewusstseins und dafür eine Didaktik der Politischen Bildung, die mittels «Wissenserwerb, Reflexion und Erfahrung (Hervorh. Autorin) zugleich Einstellungen und Mentalitäten, Optionen und Motivationen sowie Handlungsdispositionen» weckt (Lange & Himmelmann, 2007a, S. 23). Es gehe darum, Demokratie-Erfahrungen im Nahraum zu machen, um diese Erfahrungen zu einem Demokratiebewusstsein reifen zu lassen. Häufig nimmt hier die Politische Bildung als Demokratielernen zudem die Charakteristiken einer Werteerziehung an (Lange & Himmelmann, 2007b).

Die Didaktik der Politischen Bildung ist sich also hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung und in ihren Bildungszielen nur bedingt einig und die empirische Forschung ist bislang nicht in der Lage, hier wegweisende Ergebnisse vorzuweisen (vgl. Biedermann, Oser, Konstantinidou, & Widorski, 2010; Weisseno & Landwehr, 2017; Waldis & Ziegler, 2019 und dort diskutierte Studien). So hat sich die *Community* erneut deutlich zum Beutelsbacher Konsens bekannt und weist eine eigentliche Werteerziehung bzw. eine Motivierung zu konkreten, politisch definierten Handlungen durch Unterricht weit von sich. Dies stellt mit Sicherheit für die überfachliche Zusammenarbeit von Politischer Bildung und der *éducations à* enorme Probleme.

b) Normativität der éducations à

Bei der Vereinbarkeit von Bildungszielen und didaktischen Prinzipien Politischer Bildung mit Zielen und Grundsätzen der verschiedenen *éducations à* gilt es die unterschiedlichen Strömungen in der Politischen Bildung mit zu berücksichtigen.

Vorerst ist festzuhalten, dass die grundsätzliche Vereinbarkeit von Zielsetzungen einzelner *éducations à* daran zu messen ist, inwiefern sie Werteerziehung

betreiben wollen. Dabei ist – genauso wie in der Politischen Bildung – auch bei den *éducations à* zu berücksichtigen, inwiefern es unterschiedliche Interpretationen der Zielsetzungen gibt. Es ist z.B. durchaus denkbar, dass Politische Bildung aller Ausprägungen ein spezielles Augenmerk auf globale Aspekte und Wirkungen konkreter politischer Aushandlungen legt und auf transnationale Einflüsse auf dieselben eingeht, sodass globales Lernen mitberücksichtigt werden kann.

Hingegen wird eine mögliche Vereinbarkeit der Politischen Bildung mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung unterschiedlich ausfallen, je nach Strömungen der jeweiligen Domäne. So integriert die 'funktional-analytische' Politische Bildung «Nachhaltigkeit» bei Weisseno et al. (2010, S. 179-183) unter dem Basiskonzept «Gemeinwohl»; in der Autorengruppe Fachdidaktik (2011, insbes. S. 168-171) erscheint der Begriff nicht, dessen Inhalt, Wirkung und Problematik im Hinblick auf politische Prozesse, Entscheidungen usf. analysiert und diskutiert werden kann (Overwien, 2014, insbes. S.380). Eine verbindliche Festlegung von Nachhaltigkeit als Zielsetzung von Politik wird damit aber nicht begründet, sondern müsste politisch festgelegt werden. Die kritische Politische Bildung hat sich mit dem spezifischen Ort von «Nachhaltigkeit» in ihren theoretischen Überlegungen nicht beschäftigt – es würde sich z.B. zeigen müssen, inwiefern die Nichtbeachtung von «Nachhaltigkeit» als demokratieschädigend und -gefährdend eingestuft werden würde. Am ehesten liesse sich die Zielsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung wohl mit dem Demokratielernen und der Menschenrechtserziehung verbinden, gerade weil es hier auch um den Aufbau von Überzeugungen und Einstellungen geht. Aber auch dabei müsste systematisch geklärt werden, welches Verhältnis zwischen «Nachhaltigkeit» und «Demokratiebewusstsein» etc. besteht. Ausserdem wäre zu klären, ob damit der «Beutelsbacher Konsens» in diesem Bereich verletzt würde, was wiederum einer gesellschaftlich akzeptierten Begründung bedürfte.

Fazit

Dass die *éducations à* mit der Politischen Bildung viele Berührungspunkte aufweisen und deshalb im konkreten schulischen Unterricht die gleichzeitige Thematisierung unterschiedlicher Aspekte möglich ist, wird sicher von niemandem negiert. Es ist aber einzuwenden, dass es fraglich ist, ob solcher Unterricht den Aufbau von fachlichen Kompetenzen und Wissen erreicht, und auch, dass er die Bildungsziele der beteiligten Perspektiven gleichzeitig bedient. Überfachlicher Unterricht birgt die grosse Gefahr, nicht klarzulegen, für welche Domäne nun tatsächlich ein Aufbau von Kompetenzen und Wissen erfolgt, wofür der Unterricht kompetent zu machen versucht. Aber nur wenn in den unterschiedlichen Domänen ein effektiver Kompetenzaufbau erfolgt, wird in vergleichbaren Situationen darauf in immer kompetenterer Weise zurückge-

griffen werden können. In jedem Fall ist aber eine Klärung der Funktion von Werten und der Umgang mit diesen in den jeweiligen Bildungsanliegen ein zentrales Anliegen einer Klärung der Voraussetzungen für einen fächerverbindenden Unterricht.

Die Tatsache, dass fächerverbindender Unterricht meist diffus angelegt ist, zeigt, dass der Anspruch je fragwürdiger wird, je ernsthafter das Vorhaben angegangen wird. Gleichzeitig steht aber mit der Didaktik der Politischen Bildung eine Domäne zur Verfügung, die trotz noch immer ungeklärter Fragen ein theoretisches Konstrukt für das Verständnis und das Handeln in der Gesellschaft und in der Politik zur Verfügung stellt. Deshalb wird hier vorgeschlagen, die Anliegen der *éducations à* als thematische Foki in handlungsbefähigender Absicht einer Politischen Bildung zu verstehen, die stark gemacht werden muss im Rahmen des Fächerkanons aller Stufen, um dem Anspruch näher zu kommen, junge Menschen für die gesellschaftliche Aushandlung von verbindlichen Regelungen gerade für die aktuellen Problemlagen kompetent werden zu lassen.

Anmerkungen

- 1 Während in der Schweiz die Bezeichnung «Politikdidaktik» wenig üblich ist, wird in Deutschland die universitäre Politische Bildung eher damit bezeichnet und politische Bildung als dem Bildungsbegriff zugeordnet und als Sammelbegriff für schulische und ausserschulische Politische Bildung verwendet. In der Schweiz wird eher von Politischer Bildung gesprochen. Wenn es explizit um theoretische Grundlegung, schulische und gesellschaftliche Bedingungen, Methoden der formalen Bildung geht, beginnt sich der Begriff der «Didaktik der Politischen Bildung» zu etablieren.
- 2 Den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften scheint es besser zu gelingen, den Konzeptaufbau im überfachlichen Unterricht zu konzipieren (Labudde, 2009), was auch mit dem konstruktivistischen Verständnis von Erkenntnis und «Wahrheit» der Gesellschaftswissenschaften zusammenhängt.
- 3 Dies war die Vorgehensweise bei der angestrebten Integration eines Anliegens «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» im Lehrplan 21, in das zudem «Politische Bildung» mit den Themen Politik, Demokratie und Menschenrechte eingeordnet werden sollte. Vgl. v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C4. Zugriff am 22.07.2019.
- 4 Es ist hier nicht möglich, diese geschichtsdidaktische Arbeit nachzuzeichnen. Einen guten knappen Überblick geben Trautwein et al. (2017). Einen Einblick in den Stand gegenwärtiger Forschung bieten Schreiber, Ziegler und Kühberger (2019), während Ercikan und Seixas (2015) den Stand der internationalen Diskussion zeigen.
- 5 Die systematische Verfolgung einer Didaktik der Politischen Bildung als eigenständige Wissenschaftsdisziplin muss, trotz wichtiger Vorläufer z.B. in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. Waldis, 2017), mit der Gründung des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau angesetzt werden, wo der Aufbau der wissenschaftlichen Domäne der Didaktik der Politischen Bildung zum erklärten Ziel wurde.
- 6 Monika Waldis, «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I». Schweizerischer Nationalfonds Nr. 166004, Laufdauer 9.2016-12.2019.
- 7 Vgl. dazu auch Lehrplan 21, Räume-Zeiten-Gesellschaften 8. Zugriff am 23.07.2019 unter v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|4.

- 8 Vgl. dazu die FRANKFURTER ERKLÄRUNG. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung vom Juni 2015. Zugriff am 29.07.2019 unter www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/.

Literatur

- Audigier, F. (2015). Les Éductions à...? Quel bazar!! In J.-M. Lange (Éds.), *Actes du colloque «Les “éductions à ...”, levier(s) de transformation du système éducatif?»* (pp. 8-24) (Rouen, France, 17-19 Novembre 2014). ESPE, Université de Rouen. Zugriff unter http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Actes_colloque/Actes%20du%20colloque_les%20%C3%A9ductions%20%C3%A0%20...%20Univ-Rouen-2014_JML.pdf
- Autorengruppe Fachdidaktik. (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung: eine Streitschrift* (Politik und Bildung 64). Schwalbach: Wochenschau.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les éductions à, un changement de logique éducative? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50, 197-209. Doi: 10.3406/spira.2012.1100
- Biedermann, H., Oser, F., Konstantinidou, L., & Widorski, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. ICCS – International Civic and Citizenship Education Study*. Fribourg: Universitas Friburgensis. Zugriff am 29.07.2019 unter edudoc.ch/record/87080/files/zu10096.pdf
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2011). *Beutelsbacher Konsens*. Zugriff am 22.07.2019 unter www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens.
- Bürgler, B., & Hodel, J. (2010). «Political Perspectives» in the Classroom – Results of Video Analyses in History and Civic Education. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 26-34.
- Bürgler, B., & Reuschenbach, M. (Hrsg.). (2013). *mit WELT bestimmen. Politische Bildung im Geografieunterricht*. Zürich: PH Zürich.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weissen G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: 10.1007/978-3-658-00785-0
- Eis, A., & Salomon, D. (Hrsg.). (2013). *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Ercikan, K., & Seixas, P. (Hrsg.). (2015). *New Directions in assessing Historical Thinking*. New York, NY: Routledge.
- Gesellschaften im Wandel*. (2017). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. Zugriff am 22.07.2019 unter www.lmvz.ch/schule/gesellschaften-im-wandel
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. (GPJE). (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach: Wochenschau. Zugriff unter <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>
- Hedtke, R. (2014). Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 42-52). Bonn: bpb.
- Hellmuth, T. (2014). Politische Bildung in Österreich. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 541-551). Bonn: bpb.
- Henkenborg, P. (2011). Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In Autorengruppe Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 111-132). Schwalbach: Wochenschau.
- Kerneis, J., Marquat, Ch., & Diemer, A. (2015). Les éductions à, enjeu et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information. In J.-M. Lange (Éds.), *Les éductions à: un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?* (pp. 225 – 240) (Rouen, France, 17-19 Novembre 2014). ESPE, Université de Rouen. Zugriff am 30. März 2020 unter

- http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Actes_colloque/Actes%20du%20colloque_les%20%C3%A9ducatons%20%C3%A0%20...%20Univ-Rouen-2014_JML.pdf
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bildungsforschung 1.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff unter www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(2), S. 163-173. Zugriff am 30. März 2020 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4341/pdf/ZfPaed_2008_2_Koeller_Bildungsstandards_Messinstrumente_D_A.pdf
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5-14. Zugriff unter www.nibis.de/uploads/2medfach/files/Krammer-Kompetenzmodell.pdf
- Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. et al. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: BM:UK. Zugriff unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/learnmaterial-unterricht/methodik-didaktik-1/Kompetenzmodell%20Politische%20Bildung%20Kurz-Langversion%202008-03-18.pdf/view>
- Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 2). Innsbruck: Studienverlag.
- Labudde, P. (2009). Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 331–336). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lange, D. (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In Autorengruppe Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 95-109). Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, D. & Himmelmann, G. (2007a). Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung* (S.15-25). Wiesbaden: VS Springer.
- D. Lange & G. Himmelmann Hrsg.). (2007). *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*, Wiesbaden: VS Springer.
- Lösch, B., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau.
- Lötscher, A. (2014). Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012»* (S. 56-73). Zürich: Rüegger.
- Lötscher, A., Schneider, C., & Ziegler, B. (2016). *Reader Was soll Politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute*. Bern: hep.
- Massing, P. (2007a). Politik. In G. Weissenso, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 281-290). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2007b). Politikdidaktik. In G. Weissenso, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 290-299). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2007c). Demokratie. In G. Weissenso, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 75-84). Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M. (2017). Politikdidaktische Interventionsforschung. In G. Weissenso, R. Nickolaus, M. Oberle, & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven* (S. 103-117). Wiesbaden: Springer.

- Oser, F., & R. Reichenbach (2000). *Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht*. Bern: EDK. Zugriff unter <https://edudoc.ch/record/465/files/STUB11A.pdf>
- Overwien, B. (2014). Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 375-382). Bonn: bpb.
- Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements? *Spirale : revue de recherches en éducation*, 50. Zugriff am 30. März 2020 unter <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114&lang=fr>
- Petrik, A. (2011). Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertbezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basis-konzepte am Beispiel «politische Grundorientierungen». In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 69-93). Schwalbach: Wochenschau.
- Pohl, K. (2018). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt, & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie* (S. 181-192). Wiesbaden: Springer. Zugriff am 30. März 2020 unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-24529-0_12.
- Reinhardt, S. (2010). Was leistet Demokratie – Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (S. 125-141). Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, W. (2007). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (2. Aufl., Reihe Politik und Bildung). Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, W. (2011). Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In Autorengruppe Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 9-25). Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, W. (2013). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Marburg: Schüren,
- Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 15-30). Bonn: bpb.
- Schreiber, W., Ziegler, B., & Kühberger, C. (Hrsg.). (2019). *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung «Kompetenz machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» in Eichstätt vom November 2017*. Münster: Waxmann.
- Thyroff, J., Hedinger, F., & Waldis, M. (2019). Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Perspektiven in Einstiegssequenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 93-112.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K. ... Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Waldis, M. (2017). Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 75-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Waldis, M., Schneider, C., Hedinger, F., & Thyroff, J. (2017). Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 12) (S. 38-48). Innsbruck: Studienverlag.
- Waldis, M., & Scheller, J. (2019). Das Thema Schweiz - Europa im kompetenzorientierten Unterricht vermitteln – eine vergleichende Fallanalyse. In D. Kübler, A. Glaser & M. Waldis (Hrsg.), *Waldis Brennpunkt Demokratie. 10 Jahre Zentrum für Demokratie Aarau*. (S. 154-169) Baden: hierundjetzt.

- Waldis, M., & Ziegler, B. (2019). Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie in der Schweiz. In N. Braun-Binder et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für direkte Demokratie 2019*, 2018 (S. 42-66). Baden-Baden: Nomos.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19-27). Bonn: bpb.
- Weisseno, G. (2017). Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In G. Weisseno R. Nickolaus, M. Oberle, & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven* (S. 21-37). Wiesbaden: Springer.
- Weisseno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: bpb.
- Weisseno, G., & Landwehr, B. (2018). Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 175-160). Wiesbaden: Springer.
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: bpb.
- Wyss, C., & Lötscher, A. (2012). Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of Social Science Education*, 11(3), 44-64.
- Wohnig, A. (2017). Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitreise*. (2017-2019). 3 Bde. Baar: Klett und Balmer.
- Ziegler, B. (2011). Outputorientierung und ergebnisoffene (politische) Bildung – ein Zielkonflikt? *International Journal for the Historiography of Education*, 1(1), 70-73.
- Ziegler, B. (2014). Politische Bildung in der Schweiz. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 552-559). Bonn: bpb.
- Ziegler, B. (2017). Politische Bildung in der Schweiz. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Basiswissen politische Bildung 1) (S. 473-484). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ziegler, B. (2017). Klassenrat zwischen politischer Sozialisation und demokratischer Deliberation – Die Befunde aus zwei empirischen Untersuchungen in der Schweiz. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik 12) (S. 23-37). Innsbruck: Studienverlag.
- Ziegler, B. (2018). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 35-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, B., Schneider, C., Sperisen, V., Zamora, P., & Kübler, R. (2012). *Kompetenzraster. Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau* (Im Auftrag des Departements für Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau). Aarau: Politische Bildung und Geschichtsdidaktik. PH FHNW. Zugriff am 30. März 2020 unter www.politischebildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_kompetenzraster.pdf

Schlagerworte: Politische Bildung, Kompetenzen, Konzepte, Normativität, Kontroversität

Apprentissage disciplinaire et orientation thématique – les éducations à comme sujets dans la “Politischen Bildung”

Résumé

L'article explique comment la «Politische Bildung» définit les capacités des individus à participer à la société (politique) de manière autodéterminée et compétente. Ainsi, la discussion sur les compétences et les concepts est présentée. En outre, les principes didactiques considérés comme indispensables sont exposés dans ce contexte. Sur cette base, des aspects de transversalité dans le contexte des *éducations à* seront discutés, pour finir en abordant les possibilités de développer des compétences disciplinaires dans ce cadre.

Mots-clés: Politische Bildung, Éducation à la citoyenneté, compétences, concepts, normativité, controverse

Apprendimento specifico dell'educazione alla cittadinanza e focus sui contenuti - éducations à come tematiche dell'educazione alla cittadinanza

Riassunto

L'articolo mostra come la civica / educazione alla cittadinanza possa definire la capacità degli individui di partecipare alla società (politica) in maniera competente e autodeterminata. Viene presentata la discussione sulle competenze e sui concetti, nonché sui principi considerati indispensabili. Di conseguenza, sono discussi diversi aspetti degli approcci interdisciplinari *éducations à* nell'ambito della civica / educazione alla cittadinanza. Viene fatto riferimento anche alla possibilità di ampliare le competenze.

Parole chiave: Civica / Educazione alla cittadinanza, competenze, concetti, normatività, controversie

Professionalism of political education and educations à

Summary

The paper shows how civic/citizenship education defines the abilities of individuals to participate in (political) society in a self-determined and competent way. The discussion about competencies and concepts will be presented. It will also explain which principles civic/citizenship education regards as indispensable. As a result, aspects of interdisciplinary approaches of civic/citizenship education within the framework of *éducations à* will be discussed, and the possibilities of building up competencies will be addressed.

Keywords: Civic/Citizenship Education, competencies, concepts, normativity, controversy

Autorin

Béatrice Ziegler, Prof. Dr., Historikerin, ehem. Leiterin des Zentrums PBGD, PH FHNW, am ZDA. Migrations-, Geschlechtergeschichte, Politische Bildung, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur.
E-Mail: beatrice.ziegler@em.fhnw.ch