

Paul Djakowski

Schulische politische Bildung in Deutschland und Polen

Paul Djakowski

Schulische politische Bildung in Deutschland und Polen

Eine kompetenzbasierte komparative Analyse der
Leitfächer für politische Bildung anhand von
Stundentafeln und Curricula allgemeinbildender
staatlicher Schulformen der Primarstufe sowie der
Sekundarstufen I und II im Schuljahr 2019/20



*Würzburg
University Press*

Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Graduate School of Law, Economics and Society, 2022
Gutachter: Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth, Prof. Dr. Stephan Ellinger

Impressum

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Würzburg University Press
Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg
www.wup.uni-wuerzburg.de

© 2024 Würzburg University Press
Print on Demand

Coverdesign: Holger Schilling

ISBN 978-3-95826-230-0 (print)
ISBN 978-3-95826-231-7 (online)
DOI 10.25972/WUP-978-3-95826-231-7
URN urn:nbn:de:bvb:20-opus-326799



This document – excluding the cover – is licensed under the Creative Commons License Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>
This CC license does not apply to third party material (attributed to another source) in this publication.



The cover page is licensed under the Creative Commons License Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Vorwort

Geschrieben wurde die vorliegende Forschungsarbeit an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg am Institut für Politikwissenschaft und Soziologie sowie an der Graduiertenschule Law, Economics and Society. Insbesondere meinen wissenschaftlichen Betreuern, Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth, Prof. Dr. Stephan Ellinger und Dr. Frank Schiefer, danke ich für ihre wertvollen Hinweise, Anregungen und Ideen, die einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen dieser Dissertation geleistet haben. Denn im Zuge einer effizienten Betreuungskommunikation konnten die Ziele und Inhalte der vorliegenden Arbeit sowie deren Struktur konstruktiv analysiert und dadurch im Gesamtkonzept immer wieder optimiert werden.

Im Rahmen meiner langjährigen Tätigkeit in Forschung und Lehre am Institut für Politikwissenschaft und Soziologie der Julius-Maximilians-Universität Würzburg wurde diese Dissertation begonnen, im Laufe der Jahre sukzessiv fortgesetzt und ausgebaut. Für die formelle und informelle Unterstützung sowie eine konstruktive Zusammenarbeit, die den Entstehungsprozess dieses Forschungsergebnisses begleitet hat, danke ich allen Mitarbeitern des Instituts. Darunter gilt mein Dank in erster Linie Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth und Dr. Frank Schiefer, die in mein Promotionsvorhaben von Beginn an ausdauernd involviert waren und es durch ihre herausragende Fachkompetenz stets bereicherten.

Des Weiteren wurde meine Promotion an der Graduiertenschule Law, Economics and Society der Julius-Maximilians-Universität Würzburg hervorragend wissenschaftlich begleitet. Der Austausch unter den Promovierenden im Rahmen von Studientagen und Klausurtagungen, fachlich unterstützt von den Professoren der Graduiertenschule, sorgte für Synergieeffekte unter den Doktoranden und eröffnete neue Forschungsperspektiven, immer geprägt von reger und konstruktiver Interaktion unter den Teilnehmenden. Die zahlreichen interdisziplinären Kolloquien, Vorträge, Workshops und Coachings, die den Doktoranden durch die Graduiertenschule angeboten werden, gaben der entstehenden Arbeit wichtige wissenschaftliche Impulse. Für diese ausgezeichneten Rahmenbedingungen danke ich dem Direktor der Graduiertenschule Law, Economics and Society der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Prof. Dr. Florian Bien, sowie den stellvertretenden Direktoren, Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth und Prof. Dr. Dirk Kiesewetter. Mein Dank gilt ebenfalls den Doktoranden der Graduiertenschule, die durch ihre Beiträge die disziplinäre und interdisziplinäre Interaktion ermöglichten.

Für wichtige methodische Ideen, deren Einfluss prägende Spuren in Teilen der vorliegenden Arbeit hinterlassen hat, bedanke ich mich ebenfalls bei Prof. Dr. Søren Ehlers und Dr. Shalini Singh. Denn im Rahmen des Qualifikationsprogramms für Promovierende an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg haben sich zentrale Erkenntnisse aus ihrem Seminar *Documents as sources in Comparative Studies* für meine Arbeit als empirisch richtungsweisend erwiesen, insbesondere die Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz als Vergleichsskala der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen.

Die intensive Arbeit an der vorliegenden Dissertation war ein Teil dienstlicher Aufgaben, die jedoch den außerdienstlichen Alltag in besonderem Maße beeinflussten. Dadurch entstanden promotionsbezogene Wechselwirkungen mit dem privaten Umfeld in Form von wichtigen Rückmeldungen aus dem Familien- und Freundeskreis. Für ihr Engagement beim wissenschaftlichen Austausch im privaten Rahmen danke ich vor allem Daniel Zehe, Eva Djakowski, Aike van Douwe, Christian Kippes und Prof. Dr. Artur Fabisch.

Auch wenn eine Universität ihren Doktoranden ein breites Spektrum an Entfaltungsmöglichkeiten anbietet, die sehr zeitintensive Forschungsarbeit muss letztendlich von jedem Promovierenden selbst durchgeführt werden. Dies geht mit der Investition eines jahrelangen Biografieabschnitts in die Wissenschaft und den gleichzeitigen Abstrichen in zahlreichen anderen Lebensbereichen einher. Vor allem der akute Zeitmangel ist dabei ein ständiger Begleiter, denn die Lehre an der Universität, die Arbeit als Prüfer für das Kultusministerium oder das Unterrichten an der Schule haben ebenfalls eine sehr hohe dienstliche Priorität, sodass die Arbeitstage besonders lang werden und die nächtlichen Ruhephasen zugleich außerordentlich schrumpfen. Vor allem mit zwei kleinen Kindern wird die Zeit im Zuge einer breit angelegten Forschungsarbeit, in Kombination mit beruflichen Verpflichtungen, ein sehr kostbares und nicht reproduzierbares Gut.

Deshalb danke ich ganz besonders meiner Frau, Silvia, dafür, dass sie über einen langen Zeitraum viele familiäre Aufgaben übernommen hat und mir dadurch die Möglichkeit eröffnet wurde, diese Forschungsarbeit fertigzustellen. Denn die vorliegende Dissertation hat über Jahre hinweg nicht nur meinen beruflichen Werdegang als Didaktiker der politischen Bildung begleitet. Auch privat musste sehr viel Zeit in Recherchen, Methodenentwicklung, Berechnungen, Übersetzungen, komparative Curriculaanalysen etc. eingeplant werden, sodass *das Schreiben der Doktorarbeit* auch zum festen Spielbegriff für unsere Söhne wurde, die als kleine Kinder oft auf Papas Schoß sitzend im wahrsten Sinne des Wortes in die Tastatur *reingehauen* haben, stets mit dem spielerisch-ernsten Hinweis, ebenfalls eine Dissertation zu schreiben. Vor diesem Hintergrund danke ich ganz herzlich meinen Kindern, Anton und Felix, für ihre unermüdliche direkte und indirekte Partizipation am Entstehungsprozess dieser Publikation, die das gemeinsame Spielen nicht selten verkürzen musste und gleichzeitig den organisatorischen Ablauf des Familienalltags prägend mitgestaltete.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	I
Abbildungsverzeichnis	VII
1 Einleitung: Deutschland und Polen im Kontext der schulischen politischen Bildung	1
1.1 Relevanz des Vergleichs schulischer politischer Bildung in Deutschland und Polen	3
1.2 Forschungsstand beim internationalen Vergleich in der politischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-polnischen Komparatistik.....	7
1.3 Bedeutung der Curriculumforschung für vergleichende Untersuchungen	14
1.3.1 Curriculare Inhalte im Spannungsfeld von Interessengruppen	17
1.3.2 Klassische Kritik an der Curriculumforschung	19
1.4 Kernaufgabe des Forschungsprojekts: Komparative Curriculaanalyse der Leitfächer für schulische politische Bildung in Deutschland und Polen.....	22
1.5 Untersuchungsrahmen beim Vergleich der schulischen politischen Bildung in den beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder	26
1.5.1 Forschungsfragen	28
1.5.2 Zusammenfassendes Forschungsdesign	29
2 Nationalhistorischer Hintergrund des Forschungsbedarfs in Deutschland und Polen	31
2.1 Nationaler Einfluss auf Inhalte eines Curriculums	31
2.2 Politische Spannungen zwischen Deutschland und Polen.....	33
2.3 Unterschiedliche nationale Wurzeln in Deutschland und Polen im Verhältnis zum Staat	37
2.3.1 Entstehung der modernen Nationalismen.....	38
2.3.2 Hintergründe des deutschen Nationalismus	40
2.3.3 Hintergründe des polnischen Nationalismus	41
2.3.4 Vergleich der nationalen Wurzeln in Deutschland und Polen	45
2.4 Historische Entwicklungslinien der schulischen politischen Bildung in Abhängigkeit vom politischen System und der Politik eines Staates oder Bundeslandes	46
2.5 Politische Bildung und Demokratie	50

3	Heterogene Bildungssysteme in Deutschland und Polen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für den internationalen Vergleich schulischer politischer Bildung.....	55
3.1	Schulformen in den Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder	55
3.1.1	Deutsche Schulformen.....	58
3.1.2	Polnische Schulformen.....	71
3.1.3	Vergleich der untersuchten deutschen und polnischen Schulformen...	77
3.2	Begriffliche Heterogenität der unterrichteten Leitfächer für politische Bildung.....	78
4	Theoretische Grundlegung	81
4.1	Politische Bildung als Gegenstand eines internationalen Vergleichs	81
4.2	Definitionen der politischen Bildung	82
4.3	Kompetenzen der politischen Bildung	88
4.4	Curriculum: Begriffliche Differenzierung.....	97
5	Quantitative Forschungsmethode: Umfang der Unterrichtszeit als Indikator für Investitionen in schulische politische Bildung.....	107
6	Qualitative Forschungsmethode: Inhaltsanalyse anhand von Kategorien der politischen Bildung	119
6.1	Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter	125
6.2	Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter	148
7	Quantitative Stundentafeln- und Curriculauntersuchung: Umfang der Unterrichtszeit für politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin	153
7.1	Primarstufe	157
7.2	Sekundarstufe I.....	161
7.3	Sekundarstufe II.....	169
7.4	Zusammenfassung: Vergleich der Unterrichtszeit in Deutschland und Polen.....	180
8	Qualitative Curriculauntersuchung: Politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin.....	183
8.1	Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter	187
8.1.1	Primarstufe	187

8.1.2	Sekundarstufe I	200
8.1.3	Sekundarstufe II	214
8.2	Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter	227
8.2.1	Primarstufe	227
8.2.2	Sekundarstufe I	230
8.2.3	Sekundarstufe II	234
8.3	Zusammenfassung des curricularen Vergleichs schulischer politischer Bildung in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II	238
8.3.1	Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter	238
8.3.2	Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter	245
9	Kernaussagen des vorliegenden Vergleichs zwischen Deutschland und Polen	253
10	Weiterführende Forschung	257
11	Quellen- und Literaturverzeichnis	259
11.1	Primärquellen	259
11.2	Sekundärliteratur	292
12	Anhang	333
12.1	Bemerkungen zu Sprache, Form und Zitierweise	333
12.2	Quantitative Stundentafeln- und Curriculauntersuchung: Umfang der Unterrichtszeit für politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin	338
12.2.1	Primarstufe	338
12.2.2	Sekundarstufe I	392
12.2.3	Sekundarstufe II	409
12.3	Qualitative Curriculauntersuchung: Politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin	440
12.3.1	Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter	440
12.3.1.1	Primarstufe	440
12.3.1.2	Sekundarstufe I	480

12.3.1.3	Sekundarstufe II.....	520
12.3.2	Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter	560
12.3.2.1	Primarstufe.....	560
12.3.2.2	Sekundarstufe I.....	571
12.3.2.3	Sekundarstufe II.....	583
12.4	Übersetzung polnischer Begriffe ins Deutsche	592

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	ISCED 2011, International Standard Classification of Education, Übersicht.....	56
Abbildung 2:	ISCED 2011, International Standard Classification of Education, Differenzierung der Bildungsniveaus 0 bis 3.....	57
Abbildung 3:	Das deutsche Bildungswesen.....	59
Abbildung 4:	Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Primarstufe im Schuljahr 2017/18.....	61
Abbildung 5:	Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2017/18.....	62
Abbildung 6:	Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2017/18.....	67
Abbildung 7:	Deutsche allgemeinbildende Schulformen.....	69
Abbildung 8:	Das polnische Bildungswesen.....	72
Abbildung 9:	Polnische Schülerzahl an Regelschulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Schuljahr 2017/18.....	75
Abbildung 10:	Polnische Schülerzahl an Regelschulen in der Sekundarstufe II am allgemeinbildenden liceum im Schuljahr 2017/18.....	76
Abbildung 11:	Polnische allgemeinbildende Schulformen.....	76
Abbildung 12:	Vergleich von Lehrplänen und Curricula.....	100
Abbildung 13:	Umfang der Unterrichtszeit in den Leitfächern für politische Bildung in Baden-Württemberg im Schuljahr 2008/09.....	108
Abbildung 14:	Abhängigkeit der durchschnittlichen Unterrichtszeit pro Woche in einer Schulform von der Anzahl an Jahrgangsstufen und Unterrichtsstunden.....	113
Abbildung 15:	Beispielrechnung zur Abhängigkeit der durchschnittlichen Unterrichtszeit pro Woche in einer Schulform von der Anzahl an Jahrgangsstufen und Unterrichtsstunden.....	114
Abbildung 16:	Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung.....	123
Abbildung 17:	Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018.....	130
Abbildung 18:	Beispiele der Aggregation von drei Untersuchungskategorien.....	139
Abbildung 19:	Aggregation von drei Untersuchungsergebnissen (e, a, n) aus Deutschland zu einer innerdeutschen Kategorie (e-Agg, a-Agg, n-Agg), entsprechend der einzelkategorialen Kodierungssumme ...	140
Abbildung 20:	Innerdeutsche Kategorien.....	141
Abbildung 21:	Klassifikation der kategorialen Gewichtung von EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen.....	142
Abbildung 22:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006.....	145

Abbildung 23:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018.....	147
Abbildung 24:	Bezeichnung des Leitfaches für politische Bildung in der deutschen Sekundarstufe I.....	154
Abbildung 25:	Unterrichtsstunden pro Woche in der Primarstufe an deutschen Schulen im Schuljahr 2019/20, alphabetisch gegliedert nach Bundesländern.....	158
Abbildung 26:	Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Primarstufe in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20.....	159
Abbildung 27:	Unterrichtsstunden pro Woche in der Sekundarstufe I an deutschen Schulen im Schuljahr 2019/20, alphabetisch gegliedert nach Bundesländern.....	162
Abbildung 28:	Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulformen.....	165
Abbildung 29:	Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Bundesländern und Staaten.....	167
Abbildung 30:	Unterrichtszeit pro Woche in Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe II deutscher Gymnasien am Beispiel von drei Bildungsniveaus im Schuljahr 2019/20.....	172
Abbildung 31:	Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf obligatorischem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20.....	176
Abbildung 32:	Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf grundlegendem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20.....	177
Abbildung 33:	Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf erweitertem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20.....	178
Abbildung 34:	Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20.....	179
Abbildung 35:	Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20.....	180

Abbildung 36:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	187
Abbildung 37:	Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	189
Abbildung 38:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	190
Abbildung 39:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	191
Abbildung 40:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	192
Abbildung 41:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	194
Abbildung 42:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	196
Abbildung 43:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	197
Abbildung 44:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20.....	198
Abbildung 45:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	199
Abbildung 46:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	201
Abbildung 47:	Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	202

Abbildung 48:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	204
Abbildung 49:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	204
Abbildung 50:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	205
Abbildung 51:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	207
Abbildung 52:	Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	209
Abbildung 53:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	210
Abbildung 54:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	211
Abbildung 55:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	212
Abbildung 56:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	214
Abbildung 57:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	216
Abbildung 58:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	217
Abbildung 59:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	218

Abbildung 60:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	219
Abbildung 61:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	221
Abbildung 62:	Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	223
Abbildung 63:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	224
Abbildung 64:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	225
Abbildung 65:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	226
Abbildung 66:	Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculum-spezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	227
Abbildung 67:	Schnittmenge deutscher und polnischer curriculum-spezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	229
Abbildung 68:	National curriculum-spezifische Kategorien der Primarstufe in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	229
Abbildung 69:	Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculum-spezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	230
Abbildung 70:	Schnittmenge deutscher und polnischer curriculum-spezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018	232
Abbildung 71:	National curriculum-spezifische Kategorien der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	233

Abbildung 72:	Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculum-spezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	234
Abbildung 73:	Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	236
Abbildung 74:	National curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	237
Abbildung 75:	Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	238
Abbildung 76:	Gewichtung von EU-Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	240
Abbildung 77:	Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	241
Abbildung 78:	Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20	242
Abbildung 79:	Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus den Jahren 2006 und 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	243
Abbildung 80:	Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	251
Abbildung 81:	Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	251
Abbildung 82:	Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	251

Abbildung 83:	Exemplarisch markantes Profilbild von national curriculumspezifischen Kategorien der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	252
Abbildung 84:	Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	252
Abbildung 85:	Exemplarisch markantes Profilbild von national curriculumspezifischen Kategorien der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018.....	252
Abbildung 86:	Übergeordnete Themenebene Nachhaltigkeit, Kategorie der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	255
Abbildung 87:	Beispiel einer Tabellenzeile mit langen Begriffen	336
Abbildung 88:	Beispiel einer Tabellenzeile mit kurzen Begriffen	336
Abbildung 89:	Unterrichtsstunden pro Woche an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	339
Abbildung 90:	Anzahl der Lernbereiche und der Themenblöcke an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20.....	340
Abbildung 91:	Themenblöcke an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Jahrgangsstufen und Lernbereichen.....	341
Abbildung 92:	Detaillierte Übersicht der Unterrichtsstunden pro Woche an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Heimat- und Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	342
Abbildung 93:	Vergleich der Anzahl von Lernbereichen und Themenblöcken in den Fächern des grundlegenden Unterrichts an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20	343
Abbildung 94:	Jahrgangsstufe 3 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Anteile der Einzelfächer am rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterricht	344
Abbildung 95:	Jahrgangsstufe 1 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Umrechnung der Ergebnisse aus Abbildung 93 auf die Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden des grundlegenden Unterrichts in den einzelnen Fächern	345
Abbildung 96:	Jahrgangsstufe 4 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Anteile der Einzelfächer am rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterricht	345

Abbildung 97:	Jahrgangsstufe 2 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Umrechnung der Ergebnisse aus Abbildung 95 auf die Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden des grundlegenden Unterrichts in den einzelnen Fächern	346
Abbildung 98:	Anzahl der Unterrichtsstunden an bayerischen Grundschulen des Schuljahres 2019/20 im Fach Heimat- und Sachunterricht	346
Abbildung 99:	Unterrichtsstunden pro Woche an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Heimat- und Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	347
Abbildung 100:	Anzahl der Lernbereiche und Themenblöcke an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20	348
Abbildung 101:	Themenblöcke an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Jahrgangsstufen und Lernbereichen	348
Abbildung 102:	Differenz im Lernbereich "Körper und Gesundheit" an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20	349
Abbildung 103:	Übersicht der Unterrichtsstunden pro Woche an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	354
Abbildung 104:	Anzahl der Themenfelder und Themen an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20	356
Abbildung 105:	Exemplarisches Themenfeld des Sachunterrichts an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20, mit Themen und Inhalten	357
Abbildung 106:	Inhalte der politischen Bildung an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20 in Relation zu anderen Fachdisziplinen des Sachunterrichts	359
Abbildung 107:	Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Brandenburg im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	361
Abbildung 108:	Unterrichtsstunden pro Woche an Bremer Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	364
Abbildung 109:	Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an Hamburger Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	365
Abbildung 110:	Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an hessischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	367

Abbildung 111: Inhalte der politischen Bildung an hessischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20 in Relation zu anderen Fachdisziplinen des Sachunterrichts, gegliedert nach Inhaltsfeldern.....	368
Abbildung 112: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	370
Abbildung 113: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an niedersächsischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung.....	372
Abbildung 114: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	374
Abbildung 115: Summen der Unterrichtsstunden pro Woche in den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik der Jahrgangsstufen eins bis vier in Bundesländern mit differenzierter Anzahl der Unterrichtszeit in diesen Fächern im Schuljahr 2019/20	376
Abbildung 116: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	378
Abbildung 117: Unterrichtsstunden pro Woche an saarländischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	380
Abbildung 118: Unterrichtsstunden pro Woche an sächsischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	382
Abbildung 119: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	384
Abbildung 120: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung	386
Abbildung 121: Unterrichtsstunden pro Woche an Thüringer Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung der Heimat- und Sachkunde als Leitfach für politische Bildung	388
Abbildung 122: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche in der polnischen Primarstufe im Schuljahr 2019/20.....	390

Abbildung 123: Gliederung des polnischen Curriculums für die Primarstufe in obligatorische Fachgebiete im Schuljahr 2019/20	391
Abbildung 124: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg im Schuljahr 2019/20	393
Abbildung 125: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Bayern im Schuljahr 2019/20	394
Abbildung 126: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Berlin im Schuljahr 2019/20	395
Abbildung 127: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Brandenburg im Schuljahr 2019/20	396
Abbildung 128: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Bremen im Schuljahr 2019/20	397
Abbildung 129: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Hamburg im Schuljahr 2019/20	398
Abbildung 130: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Hessen im Schuljahr 2019/20	399
Abbildung 131: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2019/20	400
Abbildung 132: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Niedersachsen im Schuljahr 2019/20	401
Abbildung 133: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/20	402
Abbildung 134: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2019/20	403
Abbildung 135: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der saarländischen Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20	404
Abbildung 136: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Sachsen im Schuljahr 2019/20	405
Abbildung 137: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2019/20	406

Abbildung 138: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2019/20	407
Abbildung 139: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Thüringen im Schuljahr 2019/20	408
Abbildung 140: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der polnischen Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20	409
Abbildung 141: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des sächsischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung	440
Abbildung 142: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des rheinland-pfälzischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung	442
Abbildung 143: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des schleswig-holsteinischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung	444
Abbildung 144: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung	446
Abbildung 145: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Polen, gegliedert nach Untersuchungskategorien und Curriculumquellen	448
Abbildung 146: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	450
Abbildung 147: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen ..	453
Abbildung 148: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006	454
Abbildung 149: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Polen	455
Abbildung 150: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	456

Abbildung 151: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	458
Abbildung 152: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018.....	458
Abbildung 153: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	475
Abbildung 154: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	478
Abbildung 155: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des mecklenburg-vorpommerischen Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung	480
Abbildung 156: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des nordrhein-westfälischen Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung	482
Abbildung 157: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des Hamburger Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung	484
Abbildung 158: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung	486
Abbildung 159: Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Polen.....	488
Abbildung 160: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	490
Abbildung 161: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	493
Abbildung 162: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006.....	494

Abbildung 163: Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Polen.....	495
Abbildung 164: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	496
Abbildung 165: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	498
Abbildung 166: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018.....	499
Abbildung 167: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	515
Abbildung 168: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen.....	518
Abbildung 169: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des Curriculums 2019/20 der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe	520
Abbildung 170: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des hessischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe	522
Abbildung 171: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des baden-württembergischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe	524
Abbildung 172: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der licealen Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung.....	526
Abbildung 173: Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen	528

Abbildung 174: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	530
Abbildung 175: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	532
Abbildung 176: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006	534
Abbildung 177: Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen	534
Abbildung 178: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten	536
Abbildung 179: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	538
Abbildung 180: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018	539
Abbildung 181: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	554
Abbildung 182: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen	558
Abbildung 183: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Sachsen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe	560
Abbildung 184: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Rheinland-Pfalz, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe	561
Abbildung 185: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Schleswig-Holstein, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe	562

Abbildung 186: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe.....	563
Abbildung 187: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Mecklenburg-Vorpommern, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I.....	571
Abbildung 188: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Nordrhein-Westfalen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I.....	572
Abbildung 189: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Hamburg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I	574
Abbildung 190: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I	575
Abbildung 191: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Sachsen-Anhalt, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II.....	583
Abbildung 192: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Hessen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II	583
Abbildung 193: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Baden-Württemberg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II	584
Abbildung 194: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der licealen Sekundarstufe II	585

1 Einleitung: Deutschland und Polen im Kontext der schulischen politischen Bildung

Politische Spannungen zwischen Deutschland und Polen kennzeichnen das Verhältnis beider Staaten mittlerweile wieder deutlich. Diese alte und neue binationale Politikkonstellation, in der jüngsten Vergangenheit trotz gemeinsamer Mitgliedschaften in der NATO und der Europäischen Union, ist nicht nur in der Außenpolitik sichtbar, auch innenpolitisch setzen die Nachbarländer nationalspezifisch konträre Akzente. Vor allem im Rahmen der Innenpolitik nimmt die Bildung im Allgemeinen und die politische Bildung im Besonderen einen festen Platz ein. Aus Sicht der politischen Bildung stellt sich im Zusammenhang des angespannten deutsch-polnischen Verhältnisses die dringende Frage nach bestehenden Differenzen und Gemeinsamkeiten in beiden Ländern im Hinblick auf das Unterrichtsfach, welches die junge Generation auf eine politische Teilhabe vorbereitet. Von Seiten der verantwortlichen deutschen Kultusministerien und des polnischen Bildungsministeriums sind zum Zweck einer Förderung von sozialer und politischer Partizipation die Leitfächer für politische Bildung vorgesehen, deren Inhalte in den jeweiligen Curricula festgehalten sind. Somit spiegeln Curriculuminhalte des Leitfaches für politische Bildung nicht nur die staatlichen Ziele in Bezug auf eine Interdependenz zwischen den jungen Bürgern und ihrem Staat wider. Vielmehr können den untersuchten Curricula grundlegende bildungspolitische Schwerpunktsetzungen entnommen werden, die den übergeordneten Herausgeber, den jeweiligen Staat, kennzeichnen.

Für einen Vergleich der schulischen politischen Bildung ist ein Untersuchen von nationalen Curricula prädestiniert und wird im Falle von Deutschland und Polen im Rahmen einer qualitativ basierten Forschung in der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Als internationale Vergleichsskala der politischen Bildung dienen zunächst Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), die an Deutschland und Polen gleichermaßen gerichtet sind. Bei diesem methodischen Vorgehen kann festgestellt werden, inwieweit Schnittmengen zwischen den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen und den curricularen Inhalten in Deutschland und Polen bestehen. Gleichzeitig werden Kompetenzen der politischen Bildung erkannt, die zwar durch die Europäische Union als Bildungsziele festgelegt sind, von deutscher und/oder polnischer Seite jedoch als solche nicht wahrgenommen werden, da sie in den untersuchten Curricula fehlen.

Weil die EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen aber nur einen Teil der curricularen Inhalte in den Leitfächern für politische Bildung in Deutschland und Polen abbilden, werden im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit bildungspolitische Schwerpunktsetzungen offengelegt, welche über die Ziele der Europäischen Union im Hinblick auf die politische Bildung hinausgehen.

Sofern Kompetenzen der politischen Bildung von der Europäischen Union nicht als primär erstrebenswert erachtet werden, da sie nicht explizit empfohlen sind, in Deutschland und Polen jedoch ein politisches Verfolgen dieser Bildungsziele zu beobachten ist, zeigt dies einen gemeinsamen bildungspolitischen Nenner. Dieser ergänzt und erweitert einheitlich die didaktischen Vorstellungen der Europäischen Union über die Kompetenzen der politischen Bildung. Durch ein solches Ungleichgewicht bei der Priorisierung von Bildungskompetenzen kann auf unterschiedliche Präferenzen in der politischen Bildung einerseits in der Europäischen Union, andererseits in den beiden untersuchten Mitgliedstaaten der europäischen Gemeinschaft geschlossen werden.

Anders verhält es sich im Falle von curricularen Inhalten politischer Bildung, denen die Europäische Union keine Beachtung in ihren Empfehlungen schenkt, sie aber nur in einem Staat, Deutschland oder Polen, als Bildungsziele festgehalten sind. In diesem Fall werden nationalspezifische Merkmale der politischen Bildung deutlich, die nur bedingt im Einklang mit den Bildungszielen der Europäischen Union und des Nachbarstaates, Deutschland oder Polen, stehen. Vor allem das Leitfach für politische Bildung zeigt in diesem Zusammenhang national bildungspolitische Präferenzen z. B. im Hinblick auf besondere gesellschaftliche Werte, den Staat, die Demokratie oder die Nation.

Der qualitativen Untersuchung geht die quantitative Forschungsarbeit voran, mithilfe der eine Auswahl von Bundesländern getroffen wird, deren Curricula mit dem jeweils polnischen Pendant verglichen werden. Dabei wird in allen deutschen Bundesländern und in Polen der zeitliche Unterrichtsumfang im Leitfach für politische Bildung untersucht, den die deutschen Kultusministerien und das polnische Bildungsministerium für Inhalte der politischen Bildung vorsehen. Bei den Leitfächern politischer Bildung in Form von Fächerverbänden muss dabei zunächst zwischen den curricularen Inhalten politischer Bildung und anderen Fachdisziplinen differenziert werden. Denn viele Leitfächer für politische Bildung decken gleichzeitig beispielsweise ebenfalls die Unterrichtsfächer Biologie, Geografie, Geschichte oder Wirtschaft ab, die es herauszufiltern gilt, sofern die curricularen Inhalte des Leitfaches für politische Bildung nicht zu den Inhaltsfeldern der untersuchten Disziplin gehören.

Sowohl im Rahmen der vorliegenden qualitativen als auch der quantitativen Forschungsarbeit werden in Deutschland und Polen alle drei schulischen Bildungsstufen, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, berücksichtigt. Dadurch entsteht eine methodische und thematische Pionierleistung auf drei übergeordneten Ebenen:

- Besondere Tiefe der Untersuchungen durch neu entwickelte und modifizierte Forschungsmethoden
- Große Breite der Forschungsarbeit durch ein sehr umfassendes quantitatives und qualitatives Untersuchungsfeld
- Eine spezifisch-ausführliche Erforschung der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen

Alle drei Aspekte stellen eine fachlich exemplarische Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dar, in Form eines Untersuchungsmusters, das bei anderen Unterrichtsfächern oder

Staaten angewandt werden kann. Die detailliert vorgestellten Untersuchungsschritte eröffnen dadurch folgenden Forschern die Möglichkeit, bestehende komparatistische Lücken in ihren Fachgebieten leichter schließen zu können.

Naturgemäß ist die schulische politische Bildung sowohl in Deutschland als auch in Polen Teil der jeweiligen Bildungssysteme. Dabei sind jedoch zum einen die Schulstufen, zum anderen die Schulformen in den beiden untersuchten Staaten unterschiedlich aufgebaut. Deshalb ist es vor Beginn der empirischen Forschungsarbeit erforderlich, die Bildungssysteme in Deutschland und Polen vergleichend zu analysieren, mit dem Ziel eine komparationsadäquate Vergleichsbasis herzustellen. Einen Orientierungsrahmen hierfür liefert die internationale Klassifizierung der Bildung durch das UNESCO Institute for Statistics (2012: 21, 25-42). Aus den Komparationsergebnissen der vorliegenden Arbeit und den o. g. bildungsdefinitorischen Richtlinien des UNESCO Institute for Statistics entsteht ein gemeinsamer Untersuchungsrahmen innerhalb der nationalen Bildungssysteme, auf dem die Leitfelder für politische Bildung in vergleichbaren Schulstufen und Schulformen in Deutschland und Polen erforscht werden können.

Eingebettet ist die vorliegende Forschungsarbeit in einen politisch-soziologischen Theorierahmen, in dem besondere historische Merkmale der deutschen und polnischen Nation im Kontrast zueinander herausgearbeitet werden. Im Zuge eines narrativen Aufgreifens dieser spezifisch nationalen Erfahrungen, u. a. durch politisch Verantwortliche, findet eine zum Teil besonders historisch geprägte Konstruktion der sozialen und politischen Gegenwart statt. Diese beeinflusst die deutsch-polnischen Beziehungen markant, trägt zur Bildung von nationalen Stereotypen bei und beinhaltet internationales Konfliktpotential.

Leider mangelt es immer noch sowohl in Deutschland als auch in Polen am Verständnis für die gegenseitigen Positionen, insbesondere deren Hintergründe, die eine wichtige Grundlage jeder langfristig kooperativen Nachbarschaft bilden. Sofern Teile der vorliegenden Arbeit einen Anreiz zur besseren Verständigung beider Nationen und Staaten liefern, wäre auch ein mögliches und wünschenswertes Nebenziel der vorliegenden Arbeit erreicht.

1.1 Relevanz des Vergleichs schulischer politischer Bildung in Deutschland und Polen

Bildung ist eine der wichtigsten Aufgaben moderner Staaten, denn die Zukunft ganzer Nationen hängt von dieser kostbaren und institutionell formbaren Ressource ab (Rauschenbach 2009: 224). Vor allem für rohstoffarme Länder, die bei Wirtschaftswachstum und Wohlstand auf Bildung bauen, kann die Zukunftssicherung gefährdet sein, wenn Bildung die Anschlussfähigkeit an die internationale Konkurrenz verliert (Busemeyer 2015: 11). Das betonte auch die deutsche Bildungsministerin Anja Karliczek (2019) im Hinblick auf die Ergebnisse der PISA¹-Studie 2018: „Durchschnitt darf nicht unser Anspruch sein. Wir brauchen einen Aufbruch in der Bildungspolitik. Mittelmaß – selbst gehobenes Mittelmaß – ist für ein Land wie Deutschland ohne nennenswerte Rohstoffe zu wenig“. Aus Gründen der

¹ Programme for International Student Assessment (OECD 2021: 10)

gestiegenen Bedeutung von Bildung und vor allem des hohen zwischenstaatlichen Wettbewerbs bei Bildungskompetenzen nimmt die Relevanz der Bildungspolitik, auch in Wahlkämpfen, seit den 1990er Jahren zu (Hepp 2011: 5).

Ein Teil der Ressource Bildung besteht aus der politischen Bildung. Im Hinblick darauf wurde beispielsweise im Rahmen von empirischen Erhebungen (Ziegler/Reinhardt 2012) deutlich, dass das Wissen der Bürger über Politik von der politischen Bildung an Schulen abhängt. Wie Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen konkret an öffentlichen Schulen umgesetzt werden soll, wird von staatlicher Seite in Curricula festgelegt. Zu ihrer Umsetzung sind Schulen und Lehrkräfte in unterschiedlichem Ausmaß verpflichtet (exemplarisch: Niedersächsisches Kultusministerium 2018d: § 122 Abs. 1; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: § 1 - § 3). Richtungsweisend für die Bildung in einem Staat sind somit curriculare Planungen, die „zu den wichtigsten Aufgaben von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung“ (Künzli et al. 2013: 14) zählen. Eines der Schulfächer, das nicht nur für die Bildung selbst von Bedeutung ist, sondern auch direkten Einfluss auf das Politikbewusstsein (Lange 2017) der jungen Generation ausübt und somit über die Zukunft eines Staates entscheidet, ist die politische Bildung. „Denn jede Gesellschaft muss eine politische Ordnung aufbauen und diese Ordnung den Gesellschaftsmitgliedern, insbesondere der jungen Generation, irgendwie vermitteln“ (Detjen 2013: 4). Dementsprechend fordert der Europarat (2010: 10) in der Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu auf, politische Bildung und Menschenrechtsbildung in ihre Bildungssysteme und Curricula zu integrieren.

„Die Mitgliedstaaten sollten Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen der formalen Bildung auf Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe, in der allgemeinen und beruflichen Bildung und in der Weiterbildung verankern. Die Mitgliedstaaten sollten weiterhin Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen unterstützen sowie laufend überarbeiten und aktualisieren, damit ihre Relevanz und Nachhaltigkeit gewährleistet ist“.

Weitere Forderungen nach neuen bildungspolitischen Impulsen (Anger/Plünnecke/Schüler 2018: 10) untermauern die Bedeutung und Notwendigkeit der vorliegenden Forschungsarbeit. Denn eine wichtige Grundlage von möglichen didaktischen Aktualisierungen und Optimierungen der Unterrichtsinhalte ist zunächst ein Feststellen der Ausgangslage, auch im Vergleich zu anderen. Um bei der Komparatistik mit verglichenen Staaten die eigene Bildung auf möglichst hohen Rängen zu finden, können curriculare Inhalte aus dem Ausland übernommen und in neue heimische Curricula implementiert werden (Ziechmann 1979: 114-120). Eine der bekanntesten internationalen Untersuchungen, die grenzüberschreitend zu Bildungs- und Curriculaformen geführt haben, sind die PISA-Studien (Eversheim/Leineweber/Jumpertz 2016: 134). Wurden zu diesem Zweck beispielsweise in der PISA-Studie 2015 die Kompetenzen von 15-jährigen Schülern im „Schwerpunktbereich Naturwissenschaften sowie den untergeordneten Erhebungsbereichen Lesekompetenz, Mathematik und Problemlösen im Team“ (OECD 2016: 3) gemessen und international verglichen, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die seitens des Staates vorgegebene Grundlage für den Unterricht im Leitfach für politische Bildung: das Curriculum, welches von Lehr-

kräften in den jeweiligen Schulen und Klassen umgesetzt werden muss und so zum Erfolg oder Misserfolg bei der Bildung politikdidaktischer Kompetenzen beitragen kann.

Die wenigen vergleichbaren Forschungsergebnisse anderer Autoren zu ähnlichen Themen stoßen auf ein breites Medienecho, so z. B. in der Süddeutschen Zeitung (Günther 2018) oder im Spiegel Online (Töpfer 2018). Zum anderen besteht ein starkes Interesse der Fachwelt (Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. 2018; Politische Bildung Bayern 2011) an Forschungsdaten zur politischen Bildung. Das an dieser Stelle dokumentierte Projekt geht weit über den Umfang und die Tiefe der bisherigen vergleichbaren Untersuchungen hinaus, sodass auch hier eine bedeutende Anzahl von Interessenten erwartet wird. Grundsätzlich sind Ergebnisse dieser Forschungsarbeit für folgende Fachdisziplinen und Arbeitsfelder relevant: „Curriculumforschung, Fachdidaktik, Unterrichtspraxis, Aus- und Fortbildung von Pädagogen“ (Eschenauer 1989: 15).

Die gewonnenen Ergebnisse können neben der domänenspezifischen Nachfrage auch politisch und dabei vor allem bildungspolitisch relevant sein. So wird beispielsweise von der OECD die Bedeutung ihrer Forschungsergebnisse für die Zukunft im Allgemeinen und die Politik als deren Gestalter im Besonderen, hier in einer Publikation zur PISA-Studie 2015, im Untertitel zum Namen der Organisation ausgedrückt: „Bessere Politik für ein besseres Leben“ (OECD 2016: 1). Im Zusammenhang mit den veröffentlichten PISA-Forschungsergebnissen (OECD 2016) wird daraus deutlich, dass Politik einen bedeutenden Einfluss auf Bildung hat und diese wiederum die Zukunft und die künftige Lebensqualität der Menschen bestimmt. Forschungsergebnisse über Bildung, insbesondere komparative Studien, üben wiederum Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungsträger aus, deren Zielsetzungen curriculare Inhalte bestimmen. Diese allgemein gefassten Aussagen lassen sich in fachspezifischer Form auf die schulische politische Bildung übertragen, von der aus staatliche Impulse zur Demokratiebildung und damit der politischen Zukunft einer Nation ausgehen. Was PISA als Output auf breiter internationaler Ebene bei den Naturwissenschaften, dem Lesen, Rechnen und der Problemlösung im Team untersucht (OECD 2016), erforscht die vorliegende Arbeit in stark abgewandelter Form beim Input des Leitfaches für politische Bildung, fachspezifisch zunächst in einem ausgewählten innerdeutschen Vergleich, gefolgt vom Hauptteil der bipolaren Komparatistik.

Ein Vergleich der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen kann schulpolitische und curriculaspezifische Änderungen dieser Disziplin anregen, um fachbezogene Optimierungen zu realisieren. Im Zusammenhang des Vergleichs von Daten zur politischen Bildung in Deutschland betont Lange (2010: 11): „Die Erkenntnisse sind politisch relevant, da sie im Kontext der Politikberatung eingesetzt werden können. Sie verweisen auf Tendenzen, Lücken und Entwicklungen der politischen Bildung und zugleich auf potentielle Förderbedarfe“. Langes Ziele für das Fach im Hinblick auf Deutschland lassen sich anhand von Ergebnissen der vorliegenden Dissertation auf die internationale Ebene heben, was in Zukunft zu Vorteilen für die politische Bildung an Schulen führen kann. Denn Bildung, Bildungspolitik und damit Curricula werden stets von einer „reflexiven Vergewisserung über die Voraussetzungen für Verbesserung“ (Ahnen 2004: 8) geprägt.

Internationale Einflüsse haben im Laufe der Geschichte die politische Bildung sowohl in Deutschland als auch in Polen wesentlich geprägt. Im Nachkriegsdeutschland entstanden die Schulfächer der Fachdisziplin zum Teil unter Einfluss der US-amerikanischen Social Studies, die sich im Laufe der Umstrukturierung deutscher Schulsysteme zu den Leitfächern der politischen Bildung mit den heute bekannten Namen, wie beispielsweise Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde, entwickelten (Gagel 1998: 109). Polens Bruch mit der sowjetischen Vorherrschaft nach 1989 und die folgende Neugestaltung der politischen Bildung wurden z. B. von der *Polnisch-Amerikanischen Stiftung für die Freiheit* begleitet. Von deutscher Seite kamen ebenfalls Impulse zur Orientierung beim Gestalten der neuen demokratischen politischen Bildung. An diesen Prozessen waren die *Konrad-Adenauer-Stiftung*, die *Friedrich-Ebert-Stiftung* oder die *Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit* beteiligt (Ćwiek-Karpowicz 2008: 58). Daran wird deutlich, dass politische Bildung vor allem in jungen Demokratien nicht isoliert innerhalb von Staatsgrenzen entsteht, sondern Einflüssen ausländischer Erfahrungen unterliegt. Diese zwischenstaatlichen Synergieeffekte können in Ländern mit etablierten Demokratiestrukturen fortgesetzt werden und dadurch zur Weiterentwicklung der politischen Bildung an Schulen beitragen. Grundlage dafür sind komparative Forschungsergebnisse zur Fachdisziplin, wie beispielsweise die hier vorliegende Arbeit.

Außerdem eröffnet ein curricularer Vergleich der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen die Möglichkeit zum Untersuchen zahlreicher weiterer Forschungsthemen, auch außerhalb von den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, dazu zählen beispielsweise Kinder als Konsumenten, politisches System des eigenen Staates, Kirchen und Glaubensgemeinschaften, soziale Sicherungssysteme/Sozialversicherung oder Jugendkriminalität.

Ein weiteres Beispiel für untersuchungsrelevante Themen der politischen Bildung in Deutschland und Polen ist das interkulturelle Lernen, exemplarisch verdeutlicht es den fachdidaktischen Wandel der letzten Jahrzehnte. Historisch bedingt, beginnend mit der verstärkten Arbeitsmigration in den 1960er Jahren in die Bundesrepublik Deutschland, entwickelte sich aus der zunächst entstandenen Ausländerpädagogik das interkulturelle Lernen (Schulte 2017: 652; Auernheimer 1998: 18), welches sich „in gleicher Weise an Kinder und Jugendliche aus den Zuwandererfamilien und an die der Mehrheitsgesellschaft“ (Holzbrecher 2007: 395) richtet. Damit sucht das interkulturelle Lernen nicht nur nach Lösungen für Herausforderungen, die im Zuge der gestiegenen Migrationsbewegungen entstanden sind (Schulte 2007), sondern hat ebenfalls das Ziel der politischen Bildung, die national-, kultur-, und religionsheterogene Schülerschaft zum gemeinsamen politischen Handeln zu befähigen (Rinke 2000: 107-109). Im Gegensatz zu dieser Vielfalt in Deutschland (Rühle 2015: 51-53) ist die Sozialstruktur Polens stärker ethnisch, kulturell und religiös homogen geprägt. Das betonte der polnische Präsident Andrzej Duda (2016): „Polen ist ein homogener Staat, in unserem Land gibt es keine nationalen Konflikte“. Nicht unerwähnt dürfen in diesem Zusammenhang jedoch die vergleichsweise quantitativ kleinen nationalen Minderheiten bleiben, zu denen beispielsweise Deutsche, Litauer, Ukrainer oder Weißrussen gehören (Steier-Jordan 2003: 57). Derartige Unterschiede in der Sozialstruktur beider Staaten werfen die Frage auf, inwieweit die politische Bildung auf solch different gesellschaftliche Rahmenbedingungen reagiert.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die curricularen Inhalte und kann auf Grundlage der Ergebnisse zur Verbesserung der politischen Bildung an Schulen beitragen. Sollten die gewonnenen Forschungsergebnisse wider Erwarten keinen direkten Einfluss auf künftige Entscheidungen in den Bildungsministerien haben, so werden sie unabhängig davon den Erkenntnisstand in der Fachdidaktik bereichern und eine Grundlage für weitere Forschungsarbeiten auf diesem Fachgebiet liefern. Außerdem wird durch diese Dissertation ein Beitrag zum besseren Verständnis zwischen Deutschen und Polen geleistet. Es entsteht eine fachwissenschaftliche Brücke zwischen beiden Nachbarländern, durch die bestehende Stereotype und Vorurteile (Leuerer 2005) aufgrund von Kenntnissen über die andere Seite abgebaut werden können.

1.2 Forschungsstand beim internationalen Vergleich in der politischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der deutsch-polnischen Komparatistik

Ein detaillierter Vergleich der staatlichen Vorgaben zur schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen in Form von Curricula wurde bislang noch nicht durchgeführt, weder in der deutsch-, noch in der polnisch- oder englischsprachigen Literatur. Auch Forschungsergebnisse zu unmittelbar verwandten Themen, auf denen diese Dissertation aufbauen kann, sind rar. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit lassen sich bisherige Publikationen, die in einem thematisch engen Zusammenhang mit der hier durchgeführten Untersuchung stehen, in sechs Kategorien zusammenfassen:

- Forschung zu komparatistischen Inhalten der politischen Bildung in Deutschland und Polen auf allgemeiner Ebene (Jun 2005; Siellawa-Kolbowska 2008a: 23), ohne detailliert auf curriculare Inhalte in beiden Staaten einzugehen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008a).
- Allgemeine internationale Untersuchungen, in denen Deutschland und Polen zwar Teil der übergeordneten Fragestellung sind, der Forschungsfokus allerdings nicht explizit auf die beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder gelegt ist (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017; OECD 2016; Pilz/Berger/Canning 2014). Bezogen auf Deutschland und Polen im Vergleich bleiben dementsprechend die Ergebnisse an der Oberfläche. Viele Inhalte der politischen Bildung innerhalb der beiden Staaten werden in der Masse einer Vielzahl untersuchter Länder nicht oder nicht im Detail analysiert.
- Publikationen zur politischen Bildung, in denen die Möglichkeit eines Vergleichs der deutschen und polnischen Curricula angesprochen oder angerissen, aber nicht weitergeführt oder ausgebaut wird (Dürr 2014: 577; Dürr 2017: 505).
- Forschungsergebnisse zur politischen Bildung, die sich nur auf die nationale Ebene beziehen, ohne einen Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Polen durchzuführen (Lange 2010; Bacia/Pazderski/Żmijewska-Kwiręg o. J.; Kopińska/Solarczyk-Szwec 2017b).

- Wissenschaftliche Untersuchungen der Curricula in anderen Disziplinen, beispielsweise Sport (Eversheim/Leinweber/Jumpertz 2016), oder Erforschung von fächerübergreifenden Teilaspekten der Curricula, wie z. B. der Medienpädagogik (Eschenauer 1998).
- Publikationen zur allgemeinen Curriculumforschung (Frey 1969; Schirp/Haenisch 1984).

Bei der inhaltlichen Tiefe und Breite dieser Publikationen besteht eine große Heterogenität zwischen einzelnen Quellen. Ein Teil der Forschungsergebnisse ist sowohl in der Qualität als auch Quantität der erhobenen und ausgewerteten Daten sehr tiefgründig und umfangreich (Eschenauer 1998), das andere Pendant dazu konzentriert sich auf einen kurzen und allgemeinen Überblick über die Thematik (Büchner 2001), was sich auch im Umfang der einzelnen schriftlichen Quellen widerspiegelt. Die Bandbreite reicht hier von einigen wenigen (Büchner 2001) bis einigen hundert Seiten (Eschenauer 1998).

Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland gibt es drei richtungsweisende Untersuchungen, die das Thema *Anzahl der Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung* behandeln (Trommer 1999: 75-95; Lange 2010: 46-69; Gökbudak/Hedtke 2018).

Gökbudak und Hedtke setzten ihre Untersuchung fort und liefern neben den Zahlen für die Schuljahre 2017/18 (Gökbudak/Hedtke 2018) aktualisierte Forschungsergebnisse aus den Schuljahren 2018/19 (Gökbudak/Hedtke 2019) und 2019/20 (Gökbudak/Hedtke 2020).

Trommer (1999: 75-95) konzentriert sich bei seiner Forschungsarbeit auf die Sekundarstufe I. Neben der Unterrichtszeit werden auch Lerninhalte der Curricula miteinander verglichen. Ende der letzten Dekade im 20. Jh. wurde politische Bildung an deutschen Hauptschulen und Gymnasien ungefähr 34 Minuten wöchentlich im dafür vorgesehenen Leitfach unterrichtet. An Realschulen fällt die geplante Unterrichtszeit etwas höher aus, sie beträgt etwa 45 Minuten. Zwischen den Bundesländern bestehen dabei relativ große Unterschiede. Bayerische Realschüler hatten Sozialkunde nur in der zehnten Jahrgangsstufe mit einer Unterrichtsstunde pro Woche. Anders sah es in Baden-Württemberg aus, wo das Leitfach für politische Bildung in den Curricula der siebten, achten, neunten und zehnten Klassen vorgesehen war. In den Jahrgangsstufen sieben und neun erfolgte der Unterricht zweistündig pro Woche, Schüler der achten und zehnten Klassen wurden im gleichen Zeitraum einstündig unterrichtet (Trommer 1999: 104).

Lange (2010: 46-68) untersucht die Primar- und die Sekundarstufe I in den 16 Bundesländern. Leider geht aus dieser Publikation nicht genau hervor, auf welches Schuljahr sich die Forschungsarbeit bezieht, denn es tauchen widersprüchliche Quellenangaben im Hinblick darauf auf, ob es sich dabei um die Zahlen für das Schuljahr 2007/08 oder 2008/09 handelt. Wird beispielsweise bei Sachsen-Anhalt im Fließtext vom Schuljahr 2007/08 gesprochen (Lange 2010: 68), so beziehen sich die Abrufdaten auf Stundentafeln des Schuljahres 2008/09 (Lange 2010: 96). Somit ist es evtl. zu nicht korrekt zugeordneten Zahlen gekommen, sofern sich die Anzahl der Unterrichtsstunden zwischen dem Schuljahr

2007/08 und 2008/09 geändert hat, was jedoch die Bedeutung der Forschungsergebnisse als Ganzes in keiner Weise schmälern darf.

Trommers (1999: 75-95) und Langes (2010: 46-69) Untersuchungen bringen die Komparistik in der deutschen politischen Bildung einen großen und wichtigen Schritt nach vorne. Bei der aktuellen Forschung kann jedoch mit diesen Ergebnissen nicht direkt gearbeitet werden, da sich in den vergangenen 20 bzw. neun bis zehn Jahren die Schul- und Curriculumlandschaft stark gewandelt hat, einhergehend mit neuen Stundentafeln. Deshalb ist es erforderlich, auf aktuelle Daten zurückzugreifen bzw. die Daten neu zu erheben.

Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) liefern aktuelle Zahlen, auf die in den quantitativen Kapiteln 7.2 und 12.2.2 der vorliegenden Arbeit, den Vergleich von Stundentafeln im Leitfach der politischen Bildung in Deutschland und Polen, zurückgegriffen werden kann. Die Autoren untersuchen die Anzahl der Unterrichtsstunden in den 16 Bundesländern an Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I. Auf die Primarstufe und die Sekundarstufe II wird nicht eingegangen. Im erforschten Rahmen der Sekundarstufe I fehlt die Hauptschule. Eine Begründung, warum die Sekundarstufe I unvollständig untersucht wurde, sowie Gründe für die Auswahl der erforschten Schulformen erfolgen jedoch nicht. „Neben dem Gymnasium wurde mindestens eine weitere Schulform der Sekundarstufe I erfasst, nicht eingegangen ist die Hauptschule“ (Gökbudak/Hedtke 2018: 8/2019: 41/2020: 22). Detaillierte Angaben zu den Gründen für diese Entscheidungen wären wünschenswert und für weiterführende Forschungen von Vorteil. Wahrscheinlich liegt die Ursache für den Verzicht der Autoren auf eine Berücksichtigung der Hauptschule bei den seit Jahren zurückgehenden Schülerzahlen dieser Schulform. Gekoppelt ist diese Entwicklung an einen Imageverlust (Rösner 2007: 143) der Hauptschule, beides zusammen hinterlässt seine Spuren ebenfalls in Publikationen der politischen Bildung: „Viel bedenklicher ist der Umstand, dass kaum noch über diese Schulform publiziert wird, weder in den wissenschaftlichen noch in den populären Medien“ (Frank 2019: 96). Veröffentlichungen auf dem Fachgebiet der politischen Bildung (Gökbudak/Hedtke 2018: 8/2019: 41/2020: 22) scheinen diesen Trend zu bestätigen.

Die quantitative Datenerhebung in der politischen Bildung betreffend erwähnen die Autoren Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) weder Trommers (1999: 75-95) noch Langes (2010: 46-69) Untersuchung, obwohl die Publikationen aus den Jahren 2018/2019/2020 in ihren Grundsätzen stark den 1999 und 2010 veröffentlichten Forschungsarbeiten ähnelt. Alle drei Konzepte überschneiden sich sowohl thematisch als auch methodisch. Dennoch konstatiert Hedtke (2018: 0:00-0:03) in einem Interview: „Wir haben erstmals ein bundesweites Ranking politische Bildung gemacht“.

Schließlich scheinen die Forschungsergebnisse von Gökbudak und Hedtke (2018) an mindestens einer Stelle sprachlich subjektiv dargestellt. Die Anzahl der vorgesehenen Stunden für ein Schulfach muss nicht unbedingt eine Aussage über die Qualität des Unterrichts oder dessen Erfolg treffen, was die Autoren selbst feststellen (Gökbudak/Hedtke 2018: 1). Und dennoch erfolgt an anderer Stelle eine subjektive Wertung in gut oder schlecht: „Der Unterschied zwischen dem schlechtesten und dem besten Land in nicht gymnasialen Schulen [...]“ (Gökbudak/Hedtke 2018: 4). Eine Einteilung der Bundesländer in gute oder

schlechte ausschließlich anhand der Anzahl von Unterrichtsstunden, vor allem ohne auf die Inhalte des Unterrichtsfaches und den kompetenzbasierten Schülererfolg einzugehen, scheint verfrüht. Diese Kritik darf jedoch keinesfalls die Bedeutung der Forschungsergebnisse (Gökbudak/Hedtke 2018/2019/2020) schmälern, die gewonnenen Daten liefern eine solide Grundlage, an welche die quantitativen Kapitel 7.2 und 12.2.2 der vorliegenden Arbeit anschließen. Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) konzentrieren sich bei ihrer Datenerhebung auf die Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland. Deshalb müssen für die vorliegende Arbeit weitere Ergebnisse, aus der Primarstufe sowie der Sekundarstufe II, sowohl für alle deutsche als auch polnische untersuchungsrelevante Schulformen neu gewonnen werden. Vergleichbare Untersuchungen der schulischen politischen Bildung für Polen sind nicht präsent, weil das polnische Schulsystem in seiner Grundstruktur anders als dessen deutsches Pendant aufgebaut ist. Die curriculare Schullandschaft in der Republik Polen ist nicht föderalistisch, sondern zentral konzipiert, weshalb es im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland nur ein nationales Bildungsministerium, *Ministerstwo Edukacji Narodowej*, gibt, dem die Verantwortung für die Bildung im gesamten Staat obliegt (Steier-Jordan 2003: 73). Geführt wird das nationale Bildungsministerium vom Bildungsminister (Prezes Rady Ministrów 2019). Zwar ist Polen administrativ in 16 Woiwodschaften gegliedert (Chojnicki/Czyż 2000: 267), innerhalb des Staates besteht jedoch keine bildungspolitische Heterogenität, wie sie in Deutschland zu finden ist. Die polnischen Curricula (exemplarisch: Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018) gelten im gesamten Staat. Somit ergibt sich eine Fragestellung, wie sie von Lange (2010) oder Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland erforscht wurde, ein bundesweiter Vergleich der Heterogenität an Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung, für Polen nicht.

Auf europäischer Ebene wird die schulische politische Bildung in einem gemeinsamen Projekt der Institutionen Europäischen Kommission, EACEA² und Eurydice³ (2017) gegenübergestellt. Ergebnisse zum direkten Vergleich zwischen Deutschland und Polen sind jedoch teilweise nur ungenügend oder bleiben ganz aus. Beim internationalen quantitativen Vergleich der Unterrichtszeit in der schulischen politischen Bildung werden beispielsweise Zahlen für Polen ermittelt, Ergebnisse zu Deutschland fehlen jedoch. Auch andere Staaten sind entweder nicht oder nur teilweise untersucht. Bei der präsentierten Unterrichtszeit fehlen neben Deutschland beispielsweise die Tschechische Republik, Dänemark oder Italien, obwohl alle der genannten Staaten zum Forschungsrahmen der Studie zählen. Im Falle von u. a. Bulgarien, Kroatien oder Luxemburg werden nur Zahlen einer Schulstufe erhoben, obwohl insgesamt drei allgemeinbildende Schulstufen untersucht werden: Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Damit sind die erhobenen Daten sehr lückenhaft. Argumente über den Verzicht auf einen Großteil der Daten aus Gründen fehlender Angaben seitens der Staaten oder die Entscheidung politische Bildung in Fächerverbänden nicht zu berücksichtigen (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 7, 29, 38), sind wenig überzeugend. Denn wie die vorliegende Arbeit am Beispiel Deutschlands und Polens zeigt, können und sollten die Daten trotz empirischer Herausforderungen vollständig erhoben

² European Education and Culture Executive Agency (2021: 50)

³ „The Eurydice Network’s task is to understand and explain how Europe’s different education systems are organised and how they work“ (European Commission/EACEA/Eurydice 2018: 32).

und verglichen werden, um eine brauchbare Gegenüberstellung der politischen Bildung an Schulen auf internationaler Ebene vorstellen zu können.

Der überwiegende Teil oben beschriebener Forschungsergebnisse der genannten Autoren und Herausgeber konzentriert sich auf die Analyse von Studentafeln des jeweiligen Leitfaches für politische Bildung. In dieser Dissertation wird der quantitative Zugang um weiterführende qualitative Forschung in Form einer komparatistischen Analyse der curricularen Inhalte in Deutschland und Polen erweitert.

National forschende Autoren beider Länder bewegen sich bei vergleichbaren Arbeiten in der Regel innerhalb der Grenzen ihrer Staaten. Trommer (1999: 79-100) beispielsweise untersucht die Lerninhalte in Deutschland, Korzeniowski und Machałek (2011: 25-31) listen die Kompetenzen der polnischen Curricula auf. Ein Vergleich der genannten Untersuchungen von Trommer (1999) einerseits sowie Korzeniowski und Machałek (2011) andererseits würde keine brauchbaren Ergebnisse liefern. Trommers (1999) Publikation ist für die Fachdidaktik zwar richtungsweisend, liegt aber schon über 20 Jahre zurück, die untersuchten Curricula sind mittlerweile historisch und repräsentieren nicht mehr den Stand der politischen Bildung an Schulen. Gleiches gilt für die Arbeit von Korzeniowski und Machałek (2011) auf polnischer Seite. Seit diesen Ergebnissen wurden bereits zwei Mal neue Curricula herausgegeben, im Jahr 2012 und 2018 (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2012; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018). Auch für einen historischen Vergleich zwischen Deutschland und Polen sind die Untersuchungen von 1999 und 2011 nur bedingt geeignet, beide Publikationen trennt ein Zeitraum von zwölf Jahren. In dieser Zeit hat ein curricularer Wandel von Lernzielen zu Kompetenzen stattgefunden, sodass die große Gefahr besteht, zwei unterschiedliche didaktische und pädagogische Ebenen miteinander zu vergleichen. Vor allem international würde ein solches Vorgehen zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen. Ein curricularer Vergleich zwischen Deutschland und Polen muss sich deshalb auf den gleichen Zeitraum beziehen. Bisher wurde eine solche detaillierte Untersuchung für das Leitfach der politischen Bildung nicht durchgeführt. Abgesehen von entscheidenden komparativen Lücken für Ergebnisse aus Deutschland und Polen bezieht sich die Untersuchung der Institutionen Europäische Kommission, EACEA und Eurydice (2017) im Hinblick auf einen Vergleich zwischen den Nachbarstaaten auf mittlerweile historische Curricula in Polen und untersucht ein dort nicht mehr bestehendes Schulsystem. Vergleichbare Forschungslücken bei der internationalen Komparatistik prägen die politische Bildung im Allgemeinen und führen zum weiteren Forschungsbedarf.

Eine Ursache für die relativ wenigen Untersuchungsergebnisse beim internationalen Curriculumvergleich sind auftretende Schwierigkeiten bei der qualitativen Komparatistik auf diesem Forschungsgebiet. „Es ist nicht einfach, eine systematische Analyse des Inhalts von Lehrplänen vorzunehmen“ (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 47). Eine Vereinfachung der Untersuchung durch das Einsetzen von Fragebögen (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 47) zieht mögliche Fehlerquellen und damit eventuelle Ungenauigkeiten der Ergebnisse nach sich. Denn die Forscher vergleichen und analysieren Antworten, die von unterschiedlichen Personen in jeweils anderen Staaten beantwor-

tet werden, dies vor dem Hintergrund der betonten Komplexität einer curricularen Komparatistik. Erhöht werden mögliche Fehlerquellen durch die Arbeit verschiedener Übersetzer. Trotz eines Vorgehens nach bestem Wissen und Gewissen ist davon auszugehen, dass curriculare Inhalte unterschiedlich übersetzt oder eingestuft werden und es dadurch zu einer Verzerrung im anschließenden Vergleich kommt. Dieser Nachteil kann umgangen werden, indem eine Person oder das gleiche Mitarbeiterteam die Daten erheben, auswerten, vergleichen und interpretieren. Bei großen Datenmengen, vielen Staaten und zahlreichen Sprachen können solche Aufgaben jedoch nicht von denselben Forschern geleistet werden, sodass in diesem Fall auf internationale Arbeitsteilung in Form von Fragebögen und externen Übersetzer zurückgegriffen werden muss. In der vorliegenden Arbeit werden durch solche Arbeitsweisen entstehende mögliche Fehlerquellen ausgeräumt, indem alle Arbeitsschritte aus einer Hand erfolgen. Das Ergebnis führt zu einem objektiven und unverzerrten Vergleich der schulischen politischen Bildung zwischen Deutschland und Polen.

Viele Phänomene der Politikwissenschaft „lassen sich erst durch einen Vergleich wirklich verstehen oder erklären“ (Lauth/Pickel/Pickel 2014: 17). Basierend u. a. auf der „klassischen politikwissenschaftlichen Trias von *Polity*, *Politics* und *Policy*“ (Lauth/Pickel/Pickel 2014: 18) lässt sich diese Aussage auf die politische Bildung übertragen. Auch wenn zwischen den beiden eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft und Politische Bildung eine thematische Schnittmenge besteht, werden die Unterschiede nicht nur im fachlich-inhaltlichen Vergleich von Politikwissenschaft und Politischer Bildung deutlich, sondern auch in der Forschungsintensität bzw. den Arbeitsmöglichkeiten dazu. Im Gegensatz zur Politikwissenschaft besteht in der Politischen Bildung auf dem Gebiet der Komparatistik ein großes Forschungsdefizit (Detjen 2013: XV). Grundsätzlich liegt das Forschungsfeld des Vergleichs von Bildungssystemen zwischen Staaten innerhalb der Europäischen Union zum großen Teil noch brach und ist unbearbeitet, die „Forcierung einer internationalen pädagogischen Komparatistik [...] liegt im Bereich des Wünschbaren“ (Mickel 2007: 638). Dies gilt nicht nur für Bildung im Allgemeinen, sondern auch für die politische Bildung im Besonderen. Denn viele Teilgebiete und Facetten der politischen Bildung sind großteils noch unerforscht, was die Folge unzureichender Finanz- und Personalkapazitäten in diesem Fachgebiet ist (Rothe 1993: 11). Davon betroffen ist auch die politische Bildung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland; es mangelt hier an „wissenschaftlichen Erkenntnissen ... zu den Inhalten und Methoden der politischen Bildung im Ausland“ (Carmeletto 2015: 11). Deshalb verwundert es nicht, dass die bestehenden Forschungsdefizite in der politischen Bildung immer wieder von Didaktikern angesprochen werden: Die „Forschungslage zur politischen Bildung fällt im Vergleich zu anderen Fachbereichen auch im deutschen Sprachraum eher schmal aus“ (Biedermann/Reichenbach 2009: 872). Die besonders großen Forschungslücken, die vor allem beim Vergleich der politischen Bildung einzelner Staaten klaffen, bringt Detjen (2013: XV) treffend zum Ausdruck:

„Auch wird der kundige Leser feststellen, dass bestimmte Sachverhalte fehlen oder nur am Rande erwähnt werden. [...] Bestimmte Facetten der politischen Bildung harren noch zukünftiger Forschung. So gibt es im deutschen Sprachraum kaum Studien über die Lage der politischen Bildung in anderen Staaten. Es existieren auch keine vergleichenden Länderstudien.“

Auf Grundlage der TIMSS⁴-Studien kommt Tenorth (2004b: 12) zum Ergebnis, dass schulische politische Bildung, die mit dem Unterrichtsfach Politik beschrieben wird, im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen wenig erforscht ist: „Vergleichbare Untersuchungen und Daten stehen für den Unterricht in der Geschichte und, noch weniger, in der Politik nicht zur Verfügung“ (Tenorth 2004b: 12). Vielmehr fehlt es in der schulischen politischen Bildung „an systematischer empirischer Forschung“ (Tenorth 2004b: 12). Die relativ wenigen Publikationen über Vergleiche der politischen Bildung in einigen Staaten (u. a. Carmele 2015; Kim 1988; Michie 2013; Oser 2003; Schmidt 2011; Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008; Biedermann/Oser/Konstantinidou/Widorski 2010; Pilz/Berger/Canning 2014; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017) erscheinen hier wie der berühmte Tropfen auf den heißen Stein. Ein Teil der Veröffentlichungen behandelt die politische Bildung oder ihre Facetten zwar international, jedoch ohne eine systematische und nationale Komparatistik zwischen Staaten, vielmehr in Form von Publikationen über politische Bildung in anderen Ländern oder Ländergruppen (Mickel 2007; Koopmann 2007; Fujita 2007; Yoo 2009; Im 2009; Chun 2009; Yang 2009; Hong 2009; Kim 2009; Hellmuth 2014; Ziegler 2014; Eis 2014; Dürr 2014; Hahn/Pinkney 2014; Kennedy/Hui 2014). Die ungenügende Forschungsintensität in der politischen Bildung, vor allem was die curriculare Komparatistik auf internationaler Ebene anbelangt, hat auch strukturelle Ursachen. Curricula sind von Kategorien geprägt, zu denen die Konfliktanalyse zählt (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004: 351). Zentrale konzeptionelle Kategorien, anhand derer die Curricula in Deutschland und Polen untersucht werden, sind im Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit beschrieben, dazu gehören z. B. Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft oder Wahlen. In dieser Hinsicht, vor allem was den Vergleich anbelangt, sind große Forschungslücken zu beobachten. So wird vor allem bei einer interdisziplinären Gegenüberstellung deutlich, dass Sozialwissenschaften im Vergleich zu Naturwissenschaften weit ins Hintertreffen geraten sind und bei den erstgenannten eine kohärente Forschungsentwicklung ausgeblieben ist (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004: 351-352). „Das Forschungsdefizit ist vor allem dadurch bedingt, dass es den sozialwissenschaftlichen im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken nicht gelungen ist, ihre disparaten Forschungsansätze konzeptionell wie institutionell zu bündeln“ (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004: 352).

Die naturwissenschaftlichen Didaktiker konnten im Vergleich zu ihren sozialwissenschaftlichen Kollegen ein deutlich größeres internationales Forschungsnetzwerk aufbauen. Seit mehr als einem halben Jahrhundert findet beispielsweise über das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (2019) eine intensive wissenschaftliche Forschungskoooperation statt. Eine solche Zusammenarbeit besteht derzeit in der politischen Bildung nicht. Weder die Bundeszentrale für politische Bildung noch die 16 Landeszentralen fördern fachbezogene Grundlagenforschung (Behrman/Grammes/Reinhardt

⁴ Trends in International Mathematics and Science Study (Stubbe/Kasper/Jentsch 2020: 316)

2004: 352-353). Zum Thema Forschung in der politischen Bildung heißt es in einer Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung: „An verschiedenen Fachbereichen von Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten wird zu Themen der politischen Bildung geforscht, aus unterschiedlichen Perspektiven und mit vielfältigen Methoden“ (Becker 2015). Verweise auf Forschungsarbeiten seitens der Bundeszentrale für politische Bildung bleiben hierbei aus.

Zur Forschung im Förderungsrahmen der Bundeszentrale für politische Bildung selbst wird seitens des Herausgebers über die eigene Position geschwiegen und auf andere Institutionen verwiesen. Sowohl die Bundeszentrale für politische Bildung als auch die 16 Landeszentralen haben die außerschulische politische Bildung im Fokus, schulische politische Bildung ist in den durchgeführten Projekten unterrepräsentiert. Insbesondere fehlt es auch hier an internationalen komparativen Analysen zur politischen Bildung an Schulen (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 353). Diese strukturell bedingten Versäumnisse führen zu großen Forschungslücken, da viele Fragestellungen und Problematiken im finanziell engen Rahmen nicht beantwortet und erarbeitet wurden, wie z. B. das Thema der vorliegenden Arbeit. Das Ziel dieser Dissertation ist ein Beitrag zur Schließung der klaffenden Forschungslücke in der schulischen politischen Bildung.

Bei einer internationalen Komparatistik von Curricula im Rahmen der politischen Bildung besteht durch gewonnene Ergebnisse die Möglichkeit einer künftigen curricularen Anpassung, sei es durch Adaption externer bewährter Strukturen und Inhalte oder dem Hervortreten interner Schwächen bzw. Lücken.

1.3 Bedeutung der Curriculumforschung für vergleichende Untersuchungen

Curriculumforschung ist vor allem dann zielführend, wenn die Untersuchungsergebnisse in die Bildungspraxis einfließen können, was gleichbedeutend mit der Möglichkeit zur Anpassung der Curricula und damit der Bildung einhergeht. „Forderungen nach bildungspolitischen Prämissen und Hinweise auf Wirkungen im Bildungswesen sind unausweichlich“ (Dauenhauer 1976: 32-33). Die curriculare Komparatistik ist für diese Zielsetzung prädestiniert, denn die Forschungsergebnisse können im direkten Vergleich die Stärken und Schwächen der Dokumente aufdecken und in einem späteren bildungspolitischen Verlauf Bewährtes untermauern und erkannte Lücken schließen.

Um den didaktischen, pädagogischen und in den Curricula fachwissenschaftlich verankerten Stand beobachten und den aktuellen Bildungsbedürfnissen anpassen zu können, ist eine immer wiederkehrende Bestandsaufnahme der Curricula Inhalte von großer Bedeutung. Das ist auch in der Bildungspolitik bekannt. Vertreter von Bildungsministerien möchten die Ergebnisse ihrer Arbeit im Vergleich zu anderen nicht abgeschlagen auf hinteren Rangplätzen sehen und bemühen sich darum, möglichst weit vorne auf publizierten Rankingskalen zu liegen. Denn Misserfolge in der Bildung schlagen medial hohe Wellen und

üben großen Druck auf politisch Verantwortliche aus. Bekannte internationale Bildungsvergleiche, welche regelmäßig politischen Einfluss ausüben, sind beispielsweise die PISA⁵-Studien (OECD 2019), die TIMSS⁶-Studien (Eversheim/Leineweber/Jumpertz 2016: 134; Kultusministerkonferenz 2019b) oder die IGLU⁷-Studien (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Aus solcher Forschungsarbeit wurde z. B. deutlich, dass Schulbildung an Oberstufen den Voraussetzungen „genereller Studierfähigkeit“ (Ahnen 2004: 8) angepasst werden müsse. Als Antwort darauf entstanden neue Konzeptionen für den Unterricht in höheren Jahrgangsstufen (Ahnen 2004: 8). Im Folgenden wird exemplarisch eine PISA-Studie und deren Beitrag zu Bildungsreformen sowohl in Deutschland als auch in Polen genannt, dazu zählen Anpassungen in den jeweiligen Curricula. Die erste PISA-Studie wurde im Jahr 2000 durchgeführt (Adams 2002: 15). Bis zu diesem Zeitpunkt fand in Deutschland und Polen eine curriculare Konzentration auf den schulischen Input statt, indem die Lerninhalte festgelegt waren. Als Reaktion auf die PISA-Studie wurde ein curriculärer Umschwung in Gang gesetzt, der weg von den Inputs hin zu Outputs des Unterrichts führte, wozu Kompetenzen zählen, die von Schülern erworben werden sollen. Dieser Prozess fand in beiden Nachbarstaaten statt, wobei es bei der curricularen Planung zu unterschiedlichen Entwicklungen in Polen und Deutschland kam. Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands fiel die Modifikation einzelner Curricula in ihrer Intensität und Zeitabfolge unterschiedlich aus. Im Jahr 2006 wurden in Teilen der Bundesrepublik noch keine curricularen Änderungen vorgenommen. In Polen fand die Curriculareform dagegen, die beiden Staaten in ihrer Gesamtheit betrachtend, deutlich zielstrebigere statt (Scheja 2006: 341-345), was auf die unterschiedlichen Bildungssysteme in den Nachbarstaaten zurückzuführen ist. Aufgrund des zentral angelegten Bildungssystems (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85) war ein bildungspolitisches Reformvorgehen in Polen einfacher umzusetzen als im föderalen Deutschland. Unabhängig davon hat der Bildungsvergleich langfristig zu nachhaltigem Einfluss auf die politische Bildung an Schulen geführt (Grajkowski/Ostrowska/Poziomek 2014: 10-11; Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008), dessen Inhalte in Curricula festgehalten sind. Am Beispiel der PISA-Studien und deren Ergebnissen wird die wichtige Aufgabe nationaler und internationaler Bildungsvergleiche deutlich, die in ihrer Folge die Bildungspolitik verändern können. Dabei ist der politisch fundierte und unterrichtsrelevante Bildungskern in Curricula verankert, weshalb ein analytischer Vergleich dieser staatlichen Vorgaben von großem didaktischen, pädagogischen, fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Interesse ist.

Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind meistens Momentaufnahmen, denn der Wandel, dem Bildungssysteme unterliegen, schreitet kontinuierlich voran. Von diesen Veränderungsprozessen sind miteinander konkurrierende Schulsysteme ebenso betroffen wie schulinterne Strukturen. So mussten beispielsweise zahlreiche Hauptschulen in Rheinland-Pfalz aufgrund des starken Schülerschwundes geschlossen werden. Ein ähnlicher bildungspolitischer Prozess fand in den 1980er Jahren im Saarland statt. Als Folge der niedrigen Schülerzahlen an Hauptschulen entstand in Rheinland-Pfalz ab dem Schuljahr 2009/10 ein neues

⁵ Programme for International Student Assessment (OECD 2021: 10)

⁶ Trends in International Mathematics and Science Study (Stubbe/Kasper/Jentsch 2020: 316)

⁷ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Bremerich-Vos/Wendt/Bos 2017: 80)

Schulkonzept, die Realschule plus, eine Schulform, an der Haupt- und Realschüler unterrichtet werden (DPA 2007). Bei aller Kritik an Schulformen, den damit verbundenen Abschlüssen und späteren Berufsaussichten für junge Menschen, wird oft die Grundlage übersehen, auf der jede Schule aufbaut: die Curricula einer Schulform. Curricula bestimmen:

- Inhalte, die unterrichtet und gelernt werden
- Kompetenzen, die von Schülern erworben werden
- Schulabschlüsse, die eine Folge des curricularen Lernstoffes sind

Alle drei Aspekte haben einen direkten Einfluss auf die Wahl einer Schulform, oft durch die Eltern der Schüler. Entsteht im Laufe der Zeit ein negatives Image einer Schulform, so korreliert damit auch die Anzahl der Eltern, die ihre Kinder unabhängig von der Empfehlung eines Grundschullehrers an der Schule mit einer besseren Reputation unterrichten lassen möchten. Ein zunächst schleichend beginnender Prozess kann über einen längeren Zeitraum hinweg zu einem drastischen Rückgang an Schülerzahlen führen, der einer Schulreform bedarf. Darauf muss ein Staat oder Bundesland bildungspolitisch reagieren. Möglichkeiten dazu bieten Konzepte neuer oder Modifikationen bestehender Schulformen, die in der Regel auf der Grundlage neuer oder angepasster Curricula aufbauen. Womit sich der Reformkreis schließt, dessen Ausgangsbasis stets ein Curriculum ist. Dabei muss nicht unbedingt jedes Mal eine Schul- oder Schulformkrise der Grund für eine Curriculareform sein. Die fachbezogenen Disziplinen, zu denen die Politikwissenschaft, Soziologie oder Politische Bildung zählen, befinden sich im ständigen Wandel. Dies gilt genauso für die Pädagogik oder Erziehungswissenschaften (Buhren/Meier/Ruin 2016: 19). Aufbauend auf dieser wissenschaftlichen sich wandelnden Basis ist es erforderlich, die Curricula den neuen Erkenntnissen anzupassen, dort wo erforderlich in didaktisch reduzierter Form, um Schüler nicht mit der Fachkomplexität zu überfrachten.

Würde ein solcher Prozess der Anpassung nicht stattfinden, entstünde im Laufe der Zeit eine immer größere Lücke zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen und den schulischen Curricula. Bewusst zugespitzt und über eine längere Zeitperiode betrachtet sollte in keinem aktuellen Curriculum die realbezogene Aussage enthalten sein, die Erde sei eine Scheibe, auch wenn ein solches Wissen in der Vergangenheit zur Allgemeinbildung zählte (Scherer 1872: 1) und noch im Mittelalter an Schulen gelehrt wurde (Bühler 2011: 245-246). Das gewählte Beispiel verdeutlicht die Notwendigkeit einer angepassten Entwicklung zwischen Erkenntnissen in der Wissenschaft und den schulischen Curricula, auch wenn diese Anpassung über kürzere Zeiträume weniger deutlich ausfällt als aus einer langfristigen Perspektive. Curricula sind historisch betrachtet keine starren Vorgaben, sondern unterliegen einem stetigen Wandel (Robinsohn 1972: 12), dessen Ursprung u. a. in technischen, sozialen, fachwissenschaftlichen, pädagogischen, wirtschaftlichen oder politischen Einflüssen auf das Bildungswesen und die einzelnen Schulfächer liegt. So wurden beispielsweise in den 1960er Jahren die deutschen Curricula scharf kritisiert, die „Lehrpläne seien stofflich überladen, veraltet und lebensfern in ihren Lerninhalten, diffus und lehrformelhaft in ihren Bildungszielen“ (Wiater 1994: 72), was schließlich zur Reform des Schulsystems führte. Im Zuge dieser Kritik und der damit einhergehenden Reformbestrebungen wurden die Curricula in Deutschland neu konzipiert. Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wichen

sie neuen curricularen Vorgaben, die offener als ihre Vorgänger waren und in Form von „rahmenhaften Festlegungen mit Lernzielkatalogen“ (Wiater 1994: 73) dem Schulunterricht dienen sollten (Wiater 1994: 73-74).

Die jüngste Bildungs- und Curriculareform in Polen fand ab dem Schuljahr 2017/18 statt. Ihr Ziel war zum einen, die Vorbereitung auf ein Studium zu intensivieren, zum anderen die berufliche Ausbildung und deren Stellung zu stärken. Die gezielte Bildung zum Abitur galt als zu kurz. Deshalb wurde das *liceum*, vergleichbar mit der deutschen gymnasialen Sekundarstufe II, um ein Jahr, auf insgesamt vier Jahrgangsstufen, verlängert. Absolventen der *technik* und Berufsschulen waren bisher von überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit betroffen, weshalb die Ausbildung an diesen Schulformen ebenfalls reformiert wurde. Außerdem waren Schulleiter aufgrund der Auswirkungen von niedrigen Geburtenraten bestrebt, Grundschulen und *gimnazjen* zu fusionieren. Für diesen Reformschritt des Bildungswesens fehlte jedoch die rechtliche Grundlage, da beide Schulformen, Grundschulen und *gimnazjen*, juristisch betrachtet, eigenständige und unabhängige Institutionen waren. Eine politische Reaktion auf diese Herausforderungen mündete in der o. g. Bildungsreform. Die Bildungsdauer in der Grundschule wurde um zwei Jahre verlängert und besteht aus acht Jahrgangsstufen. Das für alle Schüler obligatorische *gimnazjum* ist ausgelaufen. Am *liceum* werden Schüler in Zukunft ein Jahr länger unterrichtet, insgesamt in vier Jahrgangsstufen. Die Berufsschulen sind in zwei Bildungsstufen gegliedert, mit der Möglichkeit seine Qualifikationen in der zweiten Stufe auszubauen und die Hochschulreife zu erlangen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2016: 5-6; Eurydice 2017: 2-5).

An den Beispielen aus Deutschland und Polen wird deutlich, dass Bildung, Schulen und Curricula immer Kinder ihrer Zeit sind, die auf den voranschreitenden ökonomischen, demografischen, pädagogischen, wissenschaftlichen oder politischen Wandel reagieren. Um die Veränderungen messen und mit früheren Ergebnissen vergleichen zu können, ist eine kontinuierliche Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung. Dazu zählen beispielsweise die Evaluation von Curricula (Meyer 1972: 120-122) oder ihre komparative Analyse.

1.3.1 Curriculare Inhalte im Spannungsfeld von Interessengruppen

Verantwortlich für Inhalte der Curricula ist der Staat, er hat hierbei die größten direkten machtpolitischen Durchsetzungsmöglichkeiten und bestimmt damit maßgeblich den Schulunterricht, das trifft sowohl für die Bundesrepublik Deutschland (Weniger 1960: 37) als auch für die Republik Polen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 1) zu. Auf staatliche Entscheidungen wird jedoch Druck durch verschiedene Interessengruppen ausgeübt (Lengemann 1974: 65), zu denen „andere Bildungsmächte, Wissenschaft, Kirche, Wirtschaft oder Beruf“ (Weniger 1960: 37) gehören, gleiches gilt für internationale Organisationen und Institutionen, z. B. auf EU-Ebene (European Commission/EACEA/Eurydice 2016: 4). An der Entstehung von Curricula beteiligte Akteure versuchen ihre Positionen in die Bildung einzubringen (Weck 1980), dadurch spiegeln sich die Ergebnisse verschiedener Interessenskonflikte in Curricula wider (Zimmermann 1977: 35). Neben den Zielen und Interessen von

Gruppierungen spielen auch einzelne Personen und ihre persönlichen Präferenzen eine bedeutende Rolle bei der Einflussnahme auf curriculare Inhalte. Denn hinter Gremien und Institutionen, die Curricula konzeptionell und inhaltlich in direkter oder indirekter Form bestimmen oder für das Herausgeben von Curricula verantwortlich sind, stehen immer Menschen, von denen jeder in einem bestimmten Ausmaß durch mindestens eine „Anthropologie und Ideologie“ (Mickel 1971: 5) geprägt ist. Diese Prägung, vor allem wenn wichtige curriculare Entscheidungsträger oder eine große Anzahl von Personen des Gremiums gleiche Vorstellungen teilen, bestimmen die Ergebnisse der Arbeitsgruppe. Dadurch finden sich bestimmte Einstellungen, Überzeugungen und theoriegestützte Annahmen in einem Curriculum wieder. Zu anderen, unter den Gremiummitgliedern nicht vertretenen Grundvor- und Einstellungen, die kultur-, historisch- oder politikgebunden sein können, schweigen Curricula dagegen.

Durch diesen Prozess, mit dem Charakter eines bewussten oder unbewussten Entscheidungssiebs, gelangen soziale und politische Inhalte sowie Ideen auf ihrem Weg von einzelnen Personen und Personengruppen über Curricula in den Schulunterricht. Die junge aufwachsende Generation setzt sich in Schulen mit gefilterten und ausgesuchten Themen auseinander, die im Falle der politischen Bildung entweder politisch sind oder im Bezug zur Politik bzw. dem sozialen und gesellschaftlichen Zusammenleben stehen, auf das Schüler vorbereitet werden sollen. Diese fachliche Basis eröffnet ein breites Spektrum an unterschiedlichen Positionen, die Einfluss auf das Unterrichtsfach nehmen können. Durch eine mögliche Selektion und die Bewertung dieser Inhalte entsteht ein subjektiv politisches und/oder weltpolitisches Bild, das an Schüler weitergegeben wird. Als Beispiel kann hier die Stellung des Curriculums zum Patriotismus genannt werden. Dieses Thema tritt in Deutschland und Polen auf unterschiedliche Weisen in Erscheinung: Der Patriotismus ist fester Bestandteil des polnischen Curriculums (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 4), im bayerischen Pendant sind solche Inhalte nicht verankert (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010). Diese curriculare Diskrepanz wird durch unterschiedliche historische Erfahrungen in Deutschland (Müller 1996) und Polen (Davies 2002) begründet sein, die nicht losgelöst im Raum stehen, sondern die Entscheidungen von Mitgliedern der Curriculumkommissionen beeinflussen.

Eine weitere curriculare Herausforderung, aus Sicht der politischen Bildung, betrifft die Frage nach dem Spannungsfeld zwischen politischer Stabilität und Dynamik. Einerseits ist das Ziel der curricular verankerten politischen Bildung, die bestehende politische Ordnung zu stabilisieren. Ohne eine solche Intension würde der Staat gegen seine eigenen Interessen handeln und Curricula der politischen Bildung sind eine Form dieser Interessenvertretung. Andererseits benötigt vor allem ein demokratisches politisches System Innovationsimpulse und politische Dynamik. Fehlt dieses Moment oder wird es als ein Mangel wahrgenommen, kann es zu Bestrebungen führen, aus der starren oder als starr empfundenen politischen Struktur auszubrechen. Ein Beispiel dafür ist die studentische Protestbewegung in der Bundesrepublik Deutschland der Jahre 1967 bis 1970. „Sie [die studentische Protestbewegung] gründet sich auf die gesellschaftlich-politische Immobilität der etablierten Mächte und wendet sich gegen deren Verwurzelung in autoritären Herrschaftsstrukturen, die die bestehende

Ordnung stabilisieren, aber nicht dynamisieren ...“ (Mickel 1971: 7). Die Ziele der studentischen Protestbewegung werden an dieser Stelle weder analysiert noch gewertet. Entscheidend ist deren Auftreten und ihre wahrgenommene Ursache: laut Mickel (1971: 7) eine zu wenig ausgeprägte politische Progressivität der politisch Verantwortlichen. Dieser Annahme folgend kann aus didaktischer Sicht sowohl Politik als auch schulische politische Bildung und ihre Curricula die politische Handlungsfähigkeit eingrenzen, was dem Fehlen einer wichtigen Kompetenz der politischen Bildung (GPJE 2004: 13, 17) gleichkommt. Um es zu einer solchen Schwäche nicht kommen zu lassen, muss in Curricula eine schmale Gratwanderung zwischen dem Vermitteln von politischer Stabilität einerseits und politischer Progressivität andererseits erreicht werden. Bezüglich der o. g. Protestbewegung ist anzunehmen, dass deren Teilnehmer an Konzeptionen der 2019/20 geltenden Curricula beteiligt sein dürften und damit ihre Einstellungen die heutige politische Bildung an Schulen mitbestimmen haben. Damit schließt sich der Argumentationskreis und führt zurück zum Ausgangspunkt des vorhergehenden Kapitels: Erfahrungen von Individuen und deren Einfluss auf Curricula.

Vor diesem Hintergrund muss vertiefend festgestellt werden, dass die Qualität der Zusammensetzung von Curriculumkommissionen nicht nur einen bedeutenden Einfluss auf an Schulen unterrichteten Inhalte haben, sondern ganze Bevölkerungsschichten bevorzugen oder benachteiligen. Denn die „schichtspezifische Ausprägung des Bildungskanon“ (Zimmer 1969: 35), der in den Curricula festgehalten ist, benachteiligt Kinder der Unterschicht (Hesse 1974: 25), die in den Curriculumkommissionen keine oder nur wenige Vertreter ihrer Schicht vorfinden. In Verbindung mit Bourdieu (1987: 98) Habitus entstehen auf diese Weise, theoriegeleitet, Bildungsgräben zwischen Schülern aus verschiedenen Schichten.

1.3.2 Klassische Kritik an der Curriculumforschung

Ein Ziel der Curriculumforschung ist es, anhand gewonnener Ergebnisse einen Beitrag zur Verbesserung der Curricula, einhergehend mit einer möglichen Anpassung dieser, zu leisten (van den Akker 2002: 39-40). Das Potential wissenschaftlich fundierte Ziele im Kontext der Curriculumkonzeption befriedigend zu erreichen, wird jedoch in Frage gestellt (Zimmermann 1977: 36). „The linkages between curriculum research and curriculum development are usually weak“ (van den Akker 2002: 37). Historischen Zufällen wird dabei ein größerer Einfluss auf Entscheidungen über Curriculuminhalte zugeschrieben als der Wissenschaft (Blankertz 1970: 118). Als Beispiel für diesen Standpunkt kann „das hohe Ansehen, das die alten Sprachen im deutschen Gymnasium über hundert Jahre genossen“ (Zimmermann 1977: 36), genannt werden, als Folge des weiterhin beständigen Einflusses vom Neuhumanismus auf die Gegenwart. Konkret heißt es, dass tote Sprachen nicht aufgrund von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen weiterhin an Schulen unterrichtet werden, sondern sie sich traditionsbedingt im Laufe der Zeit einen festen Platz unter den Unterrichtsfächern gesichert haben. Auch die Aufnahme von neueren Sprachen in die Curricula und somit den Unterricht beruht nicht auf Ergebnissen der Curriculumforschung, sondern auf „maßgeblichen Einfluß [sic] der stürmisch sich entwickelten empirischen Wissenschaft, der Wirt-

schaft und der Technik“ (Zimmermann 1977: 36). Da jedoch empirische Wissenschaft Bestandteil der Curriculumforschung sein kann, ist das letzte Argument nur zum Teil plausibel.

Außerdem muss der sich widersprechende Charakter einiger kritischer Stimmen im Hinblick auf die Curriculumforschung betont werden. Die oben genannten Einflüsse auf Curricula wurden erst durch Ergebnisse der Curriculumforschung aufgedeckt. Und auch wenn Forderungen aus der Wirtschaft curriculare Inhalte stärker beeinflussen mögen als die Curriculumforschung, so ist dies kein überzeugendes Argument gegen die Curriculumforschung, denn curriculare Defizite und Reformnotwendigkeiten werden vor allem durch die Curriculumforschung erkannt. Für die Umsetzung und somit Verbesserung der Curricula ist jedoch nicht die Curriculumforschung zuständig, sondern die Bildungspolitik, die von unterschiedlichen Interessengruppen beeinflusst wird. Vertreter der Wissenschaft, die an der Curriculumforschung beteiligt sind oder deren Ergebnisse kennen bzw. kennen sollten, sind Teil der Curriakommissionen und üben somit Einfluss auf curricular-inhaltliche Entscheidungen aus. Der Bedeutungsgrad dieses Einflusses hängt allerdings von der Durchsetzungskraft einzelner Personen, Fraktionen und Interessengruppen innerhalb der Curriakommission ab.

Ein weiteres kritisches Argument bezogen auf die Curriculumforschung hebt den unangepassten Einfluss anderer Fachdisziplinen hervor. Die Curriculumforschung mündet oft in eine Krise, weil auf Herausforderungen in der Forschungsarbeit zu häufig mit Antworten und Lösungsversuchen aus anderen Fachgebieten reagiert wird. Auf die Sozialwissenschaften bezogen, kann dieses Vorgehen beispielsweise zu „unreflektierter Übernahme behavioristischer Ansätze“ (Moser 1974: 42) führen, sofern ein entscheidender Schritt ausgelassen wird. Ein Teil der Autoren versäumt es nämlich, die Kompatibilität zwischen der sozialwissenschaftlichen Ausgangsargumentation und ihrer Anwendung auf die Curriculumforschung zu prüfen. Eine solche fehlende Verbindung kann aber die zu bewältigende Krise in der Curriculumforschung nicht lösen, da die sozialwissenschaftlichen Lösungsvorschläge nicht unbedingt befriedigende Antworten auf curriculumspezifische Probleme liefern. Neben den Sozialwissenschaften wurde beispielsweise seitens der Psychologie und der Biologie unmodifizierter Einfluss auf die Curriculumforschung ausgeübt, mit krisenbehafteten Folgen (Moser 1974: 42). Deshalb müssen sowohl theoretische als auch methodische Ansätze, sofern sie anderen Disziplinen entliehen sind, unbedingt und explizit auf die Forschungsarbeit mit Curricula zugeschnitten sein.

Ein weiterer Kritikpunkt gilt der Legitimation von Curricula durch künstlichen Diskurs. Um einen Rückhalt für ihre curricularen Ziele zu erhalten, ist ein reger Austausch unter den Interessenvertretern zu beobachten, was auf den ersten Blick keine negativen Folgen nach sich zu ziehen vermag. Ein Diskurs ist aber nur dann sinnvoll und notwendig, wenn entgegengesetzte Positionen aufeinandertreffen. Im Laufe der Zeit hat sich allerdings die Notwendigkeit eines Diskurses zu einer Diskurspflicht gewandelt. Mit dem Ziel der Legitimation stehen deshalb Inhalte auf der Diskursagenda, über die Konsens besteht. In dieser Situation werden konstruierte Curriculumdebatten provoziert, die keine Probleme lösen, sondern

neue kreieren. Eine solche diskursive Konstellation fördert nicht die konstruktive Curriculumarbeit sondern bremst sie aus oder verhindert sie. Denn zuerst müssen die geschaffenen, in der Realität aber nicht existenten Probleme überwunden werden, durch „die Entwicklungsarbeit vor lauter Legitimationsdruck zum Erliegen kommt, weil man sich zuerst mit der Frage der Legitimationsstrategie befaßt [sic] und so nicht zur Curriculum-Arbeit kommt“ (Ziechmann 1979: 52). Deshalb ist es von zentraler Bedeutung curriculare Entscheidungen dort zu legitimieren, wo ein Dissens oder ein Legitimationsbedarf besteht. Ein Legitimieren des reinen Legitimierens wegen, ohne sachlichen, fachlichen oder theoretischen Diskurshintergrund, hat sich bei der Curriculumarbeit als kontraproduktiv erwiesen und sollte vermieden werden.

Der letzte und gleichzeitig zusammenfassende Kritikpunkt bezieht sich auf das Spannungsfeld zwischen den gewünschten Zielen von Forschungsarbeiten und den Reaktionen darauf: „Viele an die Curriculumforschung gestellten Erwartungen haben sich nicht erfüllt“ (Eigenmann/Schmid 1978: 168). Auf dieser Aussage aufbauend muss neben der konstruktiven Auseinandersetzung damit ein Ansporn geweckt werden, in Gegenwart und Zukunft realistische Erwartungen an curriculare Forschungsarbeiten zu wecken und die gesteckten Ziele verstärkt bildungspragmatisch anzugehen. Eine Möglichkeit dies umzusetzen besteht in verstärkt durchgeführten komparativen Inhaltsanalysen internationalen Charakters. Dadurch können Synergieeffekte zwischen den Curricula verschiedener Staaten entstehen (Tütken 1972). Entschärft wird die Kritik an der Curriculumforschung durch Kelly (2009: 234-235). Er sieht die Ursache für zu geringe Berücksichtigung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse im Zuge der Curriculakonzeptionen im Handeln der politisch Verantwortlichen, die wissenschaftliche Erkenntnisse zu Curricula in zu geringem Ausmaß in den curricularen Entstehungsprozess einfließen lassen.

Das bisher unausgeschöpfte Potential von curricularen Forschungsarbeiten wird auch auf den stark überproportionalen Anteil von Lehrern in Curriculumkommissionen zurückgeführt, zu Lasten des geringen Anteils von Curriculumwissenschaftlern. „Es sind fast ausschließlich Lehrer, die in Lehrplankommissionen arbeiten. Ihre überwiegende Tätigkeit ist das Unterrichten, dazu kommen dann noch Ausbildung von angehenden Lehrern und Verwaltung“ (Menck 1987: 377). Ausgeprägte Kenntnisse der Curriculumtheorie und -forschung gehören nicht zu den täglichen Aufgabenfelder der Lehrer, wodurch curriculare Forschungsergebnisse meist unberücksichtigt bleiben. Es entsteht ein vom Staat regulierter „Regelkreis: Schule–Schule“ (Menck 1987: 378), in den curriculare Forschungsergebnisse kaum einfließen.

Auf diese Defizite können Curriculumforscher mit einer höheren Anzahl an bildungsrelevanten Forschungsergebnissen reagieren, verbunden mit intensiveren Kommunikationskanälen zur Politik und zu Lehrern, in Kombination mit einer deutlichen Betonung der Vorteile curricularer wissenschaftlicher Erkenntnisse bei ihrer Einbettung in Curricula. Ergänzt durch einen höheren Anteil an Curriculumtheorie bei der Lehrerbildung kann die bestehende Lücke zwischen Curriculumforschung und dem Wissensstand der Lehrer darüber verringert werden. Dadurch wird sowohl seitens des bildungspolitischen Rahmens als

auch durch erhöhte Lehrerkompetenzen im Hinblick auf die Curriculumforschung eine größere Bedeutung der curricularen Forschungsergebnisse für neue Curricula möglich. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einer nicht repräsentativen, dafür aber sehr offensiven Kritik. Sie bezieht sich nicht direkt auf die Curriculumforschung, macht sie aber im Endeffekt redundant, denn die Daseinsberechtigung für Curricula wird in Frage gestellt.

„Eine Bildungsrevolution ist erforderlich! Bildungsziele müssen die Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen, physischen und geistigen Handeln, zur selbstorganisierten Bewältigung von Herausforderungen werden. Diese Lernziele können nicht mehr zentral als Curricula vorgegeben werden“ (Erpenbeck/Sauter 2016: 250).

Inwieweit die Vision einer curriculumfreien Schulbildung in Zukunft umgesetzt wird, bleibt abzuwarten. Sicher ist jedoch, dass postindustrielle Staaten ihre Kontrolle darüber nicht abgeben werden, in absehbarer Zeit ist dies weder in Deutschland noch in Polen zu erwarten. Der bevorstehende berufliche und gesellschaftliche Wandel kommender Jahrzehnte fordert förmlich eine Instanz, die Anforderungen an die Schulbildung laufend überprüft und sie neuen Herausforderungen anpasst. Da die Finanzierung der Schulbildung sowohl in Deutschland als auch in Polen überwiegend vom Staat getragen wird, werden seine Institutionen, vor allem die Bildungsministerien, auch weiterhin den Anspruch erheben, die Zukunft der Bildung mitzugestalten. Dazu braucht es staatliche Vorgaben, die zum Zeitpunkt der Untersuchung ausnahmslos in allen Bundesländern und in Polen in Form von Curricula vorliegen.

1.4 Kernaufgabe des Forschungsprojekts: Komparative Curriculaanalyse der Leitfächer für schulische politische Bildung in Deutschland und Polen

Curricula sind publizierte Dokumente, die durch den Staat herausgegeben werden, um Schulbildung kontrollieren und steuern zu können. Sie haben zudem einen Informationscharakter für alle am Bildungsprozess Beteiligten. Vor allem dienen Curricula Lehrern als Leitfaden der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung. Als Untersuchungsmaterial für komparative Analysen stellen Curricula den Forscher jedoch vor große Herausforderungen:

„Lehrpläne unter welchen Aspekten auch immer zu untersuchen ist ein schwieriges Unterfangen. Die unterschiedliche methodische Anlage und didaktische Struktur sowie deren Intentionen, das inhaltliche Anforderungsprofil und die stark divergierende Spannweite der Hinweise zur Unterrichtsgestaltung machen eine vergleichende Analyse sinnvoll nahezu unmöglich“ (Gauger/Margedant 1999: 45).

Deshalb ist eine klare inhaltliche Struktur des Untersuchungsgegenstandes in Kombination mit einer auf Curricula zugeschnittenen Forschungsmethode umso wichtiger. Gleichzeitig sollte der curriculare Inhalt für Leser der Untersuchungsergebnisse nach Möglichkeit in eine verbal anschauliche Form gebracht werden, den curriculare Quellen selten liefern. Denn Infotainment gehört nicht zu den Aufgaben, die Curriculaautoren für ihre Leser eingeplant haben. Auf analytische Arbeiten mit Curricula abgeleitet, wie die hier vorliegende,

bringt Eschenauer (1989: 15) einen möglichen trockenen Inhalt der gewonnenen Ergebnisse treffend zum Ausdruck: „Eine Lehrplananalyse zu lesen ist nichts für Freunde spannender Lektüre. [...] Lehrpläne erfüllen selbstverständlich andere Funktionen als Belletristik oder Sachliteratur und sind für einen klarer abgrenzbaren Leserkreis bestimmt“. Auch wenn inhaltliche Spannung und Unterhaltung in anderen Schriften als einer komparativen Curriculumanalyse zu finden sein mögen, so sind die Ergebnisse einer solchen Untersuchung umso bedeutender. Alle an der schulischen politischen Bildung Partizipierenden können aus den Forschungsergebnissen Schlüsse für ihre Arbeit oder die Bildungspolitik ziehen, sowohl in Deutschland als auch in Polen.

Ein Zwischenziel dieser Dissertation ist das Herstellen einer Basis von möglichst repräsentativen und miteinander vergleichbaren allgemeinbildenden Schulformen. Nur auf einem solchen stabilen Fundament kann eine spätere Untersuchung effizient durchgeführt werden und aussagekräftige Ergebnisse liefern. Das erfordert gleichzeitig eine Konzentration der vielen und vielfältigen Schulformen nach dem Vorbild einer didaktischen Reduktion. Aus diesem Grund fließen in die Untersuchung keine Daten aus Schulformen ein, die nur eine vergleichsweise geringe repräsentative Stellung im Bildungssystem haben, von verhältnismäßig wenigen Schülern besucht werden oder vom klassischen allgemeinbildenden Charakter abweichen.

Diese Auswahlkriterien sind vor allem für die Bundesrepublik Deutschland erforderlich, denn ein einheitliches Bundesschulsystem ist hier nicht präsent. Die jeweilige Schulstruktur wird durch die Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer bestimmt (Hepp 2011: 166). So können Schüler z. B. in Bremen eine Werkschule besuchen. Das Ziel dieser Schulform ist es, junge Menschen zu fördern, deren Stärken nicht im theoretischen Lernen liegen. Insgesamt gibt es zehn dieser Schulen mit weniger als 500 Schülern (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2014: 16). Vor dem Hintergrund des Vergleichs eines möglichst repräsentativen Bildes in Deutschland und Polen fließen Daten der Werkschule in Bremen nicht in die Untersuchung ein. Auch die bayerische Wirtschaftsschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018c), an der ca. 18.500 Schüler unterrichtet werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018b), befindet sich außerhalb des Untersuchungsrahmens, allerdings aus einem anderen Grund als die Werkschule in Bremen. Die bayerische Wirtschaftsschule „zählt gemäß Art. 14 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen zu den beruflichen Schulen (Berufsfachschule)“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018b). Damit erfüllt dieser Rechtsrahmen nicht das Kriterium des Untersuchungsgegenstandes, der aus allgemeinbildenden Schulen besteht. Der klassisch repräsentative Charakter allgemeinbildender Schulen wird nicht nur von Berufsschulen, sondern auch von Förderschulen lediglich bedingt erfüllt. Deshalb werden diese beiden Schulformen im Hinblick auf die traditionelle Allgemeinbildung als Schulen mit „vom allgemeinbildenden Schulwesen abweichenden Bildungstraditionen“ (Eschenauer 1989: 21) bezeichnet und sind nicht Teil der Untersuchung. Allerdings scheint durch gezielte Förderung von Inklusion die Abgrenzung zwischen dem Unterrichten an Förder- und Regelschulen zu verschwimmen.

Der rechtliche Ursprung dieses Prozesses kann auf das Jahr 2009 zurückgeführt werden, als seitens der Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen unterzeichnet wurde. Daraus resultiert die Verpflichtung zum inklusiven Unterrichten der Schüler, mit und ohne Behinderung. Seitdem steigt der Anteil an Schülern und Klassen, die das inklusive Unterrichtsmodell übernehmen. Im Schuljahr 2008/09 besuchten in Deutschland 18,4 Prozent der Schüler mit Förderbedarf eine Regelschule (Klemm 2018: 7, 9), im Schuljahr 2013/14 betrug dieser Anteil bereits 31,4 Prozent (Dräger/Kober 2015: 6), um drei Jahre später, im Schuljahr 2016/17, auf 39,3 Prozent (Klemm 2018: 7-9) weiter anzusteigen. Am Beispiel Bayerns lässt sich ein Fortsetzen dieses Trends erkennen: „Wir bauen das Netz der Schulen mit dem Profil Inklusion in ganz Bayern weiter aus“ (Sibler 2019). Ähnlich sieht es in Polen aus: Eltern haben das Recht ein Kind mit Behinderung an die Schule ihrer Wahl zu schicken. Im Falle einer Entscheidung die nächste Regelschule zu besuchen, kann mit staatlichen Fördermitteln für das Unterrichten der Schüler mit Behinderung gerechnet werden. Nach einem Antrag durch den Schulleiter finanziert das polnische Bildungsministerium in Bedarfsfällen das Einstellen von weiteren Lehrkräften, die Schüler mit Behinderung zusätzlich unterstützen (Tarwacki 2015: 1-2). Aufgrund der in beiden untersuchten Staaten verstärkt praktizierten inklusiven Bildung an Regelschulen könnte eine explizit breit angelegte Differenzierung zwischen Regel- und Förderschulen in Frage gestellt werden. Denn Schüler mit und ohne Förderbedarf sind Teil der Regelschulen, unter Berücksichtigung einer möglichen schulinternen Differenzierung.

Andererseits darf in diesem Zusammenhang die Kritik an einer intensiv betriebenen inkludierenden Bildungspolitik nicht außer Acht gelassen werden, denn das Unterrichten in stark heterogenen Schülergruppen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zieht auch Nachteile nach sich. So zeigt sich beispielsweise, dass im Hinblick auf die soziale „Akzeptanz und soziale Integration [...] Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten einen schlechten Integrationsstatus in Regelklassen haben und auch von Regelschullehrern erheblich Ablehnung erfahren“ (Ellinger/Stein 2012: 97). Außerdem übt integratives Unterrichten einen negativen Einfluss auf partielle kognitive Schulleistungen der Schüler mit Förderbedarf aus, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden (Ellinger/Stein 2012: 95). Dies kann eine Folge der nur bedingten Vereinbarkeit von schulischer Leistungsorientierung mit Inklusion sein, denn beide Ansätze nehmen Gegenpositionen ein und schließen sich in ihren Ausgangslagen aus (Sturm 2015: 29), was zur Frage nach der größeren Bedeutung von Schulleistung oder Inklusion führt. Vor diesem Hintergrund ist eine skeptische Haltung seitens der Lehrkräfte bezüglich einer Abschaffung von Förderschulen nahvollziehbar. Daraus wird deutlich, dass einer Vermischung von Förder- und Regelschulen Grenzen gesetzt sind. Deshalb muss zwischen diesen beiden Schulformen weiterhin differenziert werden, was die besondere Form der Förderschulen untermauert und gleichzeitig die Regelschulen von ihnen abgrenzt. Deshalb konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Regelschulen. Die bedeutende Stellung der Förderschulen in den Bildungssystemen verlangt nach einer eigenständigen Untersuchung, die ihren Fokus in erster Linie auf diese Schulform und Schüler mit Förderbedarf richtet. Gleiches gilt für die Berufsschulen. Auch hier sollte sich die curriculare Forschung auf diesen besonderen Bildungszweig konzentrieren.

Des Weiteren werden bildungspolitische Pilotprojekte, wie z. B. die Gemeinschaftsschule in Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2016) in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Zum einen ist nicht bekannt, ob sich diese Schulformen zum festen Bestand des Schulsystems etablieren werden, zum anderen nehmen an solchen Pilotprojekten vergleichsweise wenige Schulen und Schüler teil, sodass auch hier die Repräsentativität für ein Bundesland nicht gegeben ist. Die Ergebnisse eines internationalen Vergleichs würden durch Einfließen der oben beschriebenen oder vergleichbaren Schulformen unnötig verzerrt werden, wofür ein weiteres Beispiel die Realschule im Saarland ist. „Die Realschule wird 6- oder 4-stufig nur noch an drei Standorten in privater Trägerschaft angeboten“ (Staatskanzlei des Saarlandes 2011), heißt es im Jahr 2018 auf den Informationsseiten des Saarlandes. Damit liegt diese Schulform aufgrund von zwei Kriterien außerhalb des Forschungsrasters: sie gehört weder zur öffentlichen Trägerschaft, noch erfüllt sie eine vergleichbare Repräsentativität. Was jedoch im Rahmen der offiziellen staatlichen Bekanntmachungen seitens des Saarlandes unerwähnt bleibt, ist die Geschichtslastigkeit des Dokuments. Die Realschule wird als Schulform des Bundeslandes mit letztem Stand der Aktualisierung aus dem Jahr 2011 (Statistisches Amt Saarland) aufgeführt, was zugleich heißt, dass in den letzten acht Jahren das Statistische Amt des Saarlandes auf eine Aktualisierung der Angaben zum eigenen Schulsystem verzichtet hat, obwohl das Schulsystem in der Zwischenzeit reformiert wurde. Seit dem Schuljahr 2012/13 besteht für Schüler die Möglichkeit, entweder das Gymnasium oder die Gemeinschaftsschule zu besuchen (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2019). Real- sowie Erweiterte Real- und Gesamtschulen sind kein Bestand des saarländischen Bildungssystems mehr (Sol.de 2012), sie wurden im Rahmen der Umstrukturierung zur Zweigliedrigkeit abgeschafft (Tillmann 2015: 7), was von Seiten des Bundeslandes Saarland auf dessen offiziellem Informationskanal jedoch nicht berücksichtigt ist.

Vergleichbare Fehler und Lücken gelten nicht nur für das Saarland, sondern sind in den meisten deutschen Bundesländern zu beobachten (Hurrelmann 2013). Falsche oder ungenügende Informationen seitens der Bildungsministerien beziehen sich außer auf nicht mehr existierende Schulformen ebenfalls auf geplante Projekte, die im Schuljahr 2019/20 in Betrieb hätten sein müssen. Zum Teil fehlen hierfür grundlegende Informationen, so beispielsweise in Sachsen-Anhalt. In einer Publikation des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2013 heißt es: Mit „Beginn des Schuljahres 2013/14 starten die ersten Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt“ (Dorgerloh 2013: 2). Im Jahr 2018 stellt das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt jedoch keine ausreichenden Informationen zu seinen Gemeinschaftsschulen bereit (Ministerium für Bildung 2018d). Das mag ein Grund dafür sein, warum Gökbudak und Hedtke (2018: 24) die Gemeinschaftsschule in ihrer Untersuchung nicht berücksichtigt haben, ohne den Grund für dieses Fehlen zu benennen. Aufgrund der ungenügenden öffentlichen Datenlage von Seiten der dafür verantwortlichen Institution, dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, kann die Analyse der Gemeinschaftsschule in Sachsen-Anhalt auch in dieser Forschungsarbeit nicht durchgeführt werden. Gleiches gilt für andere Schularten, sofern untersuchungsrelevante Kriterien nicht erfüllt sind.

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit muss neben der inhaltlichen Vergleichbarkeit auch die horizontale Zeitachse unverzerrt bleiben. Zeitlich zu weit auseinanderliegende Datenquellen würden dem Anspruch einer komparativen Momentaufnahme, die im Laufe der Zeit an historischer Bedeutung gewinnen wird, nicht gerecht werden. Deshalb bedarf es für den Untersuchungszeitraum aktueller Zahlen und Quellen, in der Regel aus dem Schuljahr 2019/20. In Polen wurden beispielsweise ab September 2017 nicht nur das Schulsystem (Eurydice 2017), sondern auch die Curricula (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a) geändert. Ältere Publikationen, die sich explizit auf das *alte* Schulsystem beziehen, sind somit mittlerweile historisch und für einen Vergleich der Schulformen und Curricula aus dem Schuljahr 2019/20 nur bedingt relevant.

1.5 Untersuchungsrahmen beim Vergleich der schulischen politischen Bildung in den beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder

Zentrale Daten für diese Forschungsarbeit liefern Umfang der Unterrichtszeiten und Curricula des Schulfaches Politische Bildung. Es werden staatliche Vorgaben analysiert und vor folgendem Hintergrund miteinander verglichen: Wie sieht politische Bildung exemplarisch in Deutschland und in Polen aus? Um den Untersuchungsrahmen in seiner Bedeutung hervorzuheben, ist es sinnvoll diesen von möglichen verwandten Fragestellungen abzugrenzen. Zu diesem Zweck bietet sich an zu betonen, was nicht untersucht wird: Dazu gehört die Frage, inwieweit die staatlichen Vorgaben in den Klassenzimmern umgesetzt werden.

Schlussfolgernd muss an dieser Stelle zwischen den staatlichen Zielen und dem Unterricht selbst differenziert werden, denn zwischen beiden kann die Übereinstimmung variieren. Konkret heißt das: Was im Curriculum gefordert ist, muss nicht unbedingt im Schulunterricht umgesetzt werden. Genauso verhält es sich entgegengesetzt: Nicht alles, was im Klassenzimmer unterrichtet wird, findet man zwangsläufig im Curriculum wieder. Somit kann ein Defizit in der Umsetzung des Curriculums entstehen, indem darin enthaltene Inhalte ihren Weg nicht zu den Schülern finden. Das widerspricht jedoch dem staatlichen Ziel, die Inhalte des Unterrichts und die zu vermittelnden Kompetenzen zu bestimmen. Um genau diese Lücke möglichst gering zu halten, werden Curricula durch den Staat herausgegeben. Denn im oben letztgenannten Fall würde ein Lehrer selbst bestimmen, um welchen Unterricht die politische Bildung seiner Meinung nach ergänzt werden sollte. Im oben erstgenannten Fall entscheidet der Lehrer eigenmächtig darüber, ob bzw. welche Teile der staatlichen Vorgaben aus seinem Unterricht ausgeklammert werden. Übersteigt die Form des oben genannten Handelns einer Lehrkraft die dafür vorgesehenen Grenzen, so entspricht der Unterricht nicht mehr den staatlichen Vorgaben, sondern nimmt die Gestalt eines subjektiven und eigenmächtigen Lehrens und Lernens an. Diese beschriebenen Unterrichtsphänomene können nicht nur bei einzelnen Lehrern auftreten, abhängig von der Schulleitung ist es möglich, dass ganze Schulen sich mehr oder weniger an Curricula halten oder diese an subjektiv gewünschte schulinterne Vorgaben angepasst werden. Inwieweit die staatlichen

Vorgaben in Form von Curricula durch Lehrer oder ganze Schulen verletzt und gegebenenfalls inoffiziell in ihrer Umsetzung gekürzt, modifiziert oder erweitert werden, kann Gegenstand weiterführender Forschungsarbeiten sein. Diese Dissertation konzentriert sich auf die offiziellen staatlichen Vorgaben in Form von Curricula und Stundentafeln, die durch Bildungsministerien als politische Institutionen an ihre Mitarbeiter adressiert sind. Denn darin werden Weisungen oder Richtlinien an Lehrkräfte und Schulen erteilt, wie das Unterrichtsfach Politische Bildung aussehen soll bzw. muss. Damit untersucht der Autor die Positionierung der beiden Staaten zum Schulfach Politische Bildung exemplarisch in der Bundesrepublik Deutschland und in Polen.

Analog zur Abgrenzung der Curricula vom Unterricht selbst, muss eine Differenzierung zwischen dem Unterrichtsfach Politische Bildung und fächerübergreifenden Inhalten der politischen Bildung in anderen Schulfächern getroffen werden. Das Untersuchungsfeld der Dissertation ist das Schulfach Politische Bildung, unabhängig davon ob es eigenständig oder in einem Fächerverbund unterrichtet wird. Somit steht im Fokus der Untersuchung *das* Unterrichtsfach, welches vom Staat konzipiert wurde, um primär Inhalte der politischen Bildung zu vermitteln. Weitere Unterrichtsfächer, in denen teilweise bzw. sekundär Inhalte der politischen Bildung vermittelt werden, bilden eine andere Fragestellung und gehören deshalb nicht zum Forschungsrahmen dieser Arbeit. Ein Beispiel kann hier das Unterrichtsfach Englisch sein, in dem unter anderem die politischen Systeme der USA und Großbritanniens als Lerninhalte vorgesehen sind (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004: 21). Ebenfalls in Curricula des Unterrichtsfaches Geschichte sind politische Themen verankert, die eine Schnittmenge, wenn auch aus historischer Sicht, zur politischen Bildung haben. Dazu zählt beispielsweise der Kommunismus und dessen Einflüsse auf Polen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 133-135). Für ein mögliches Untersuchen anderer Curricula, z. B. in den Unterrichtsfächern Englisch oder Geschichte, bedarf es einer anderen Fragestellung. In einem solchen Fall würde aber nicht das Leitfach für politische Bildung untersucht und zwischen Deutschland und Polen verglichen werden, was das Ziel dieser Arbeit ist.

Neben einer klaren fachlichen Eingrenzung des Themas muss ein zeitlicher Untersuchungsrahmen festgelegt werden. Bei insgesamt 17 verschiedenen Ministerien, 16 Kultusministerien in der Bundesrepublik Deutschland und einem Bildungsministerium in Polen, besteht die schulpolitische Gegenwart aus einem ständigen Wandel. In Polen wurden z. B. im Laufe der Forschungsarbeit nicht nur die Curricula ersetzt, sondern auch das Schulsystem umgebaut, was weitreichende Konsequenzen und Herausforderungen für die Analyse- und Auswertungsarbeit des Untersuchungsgegenstandes nach sich zog. Jedes Kultus- bzw. Bildungsministerium ist für verschiedene Schulformen und deren Curricula zuständig, in Niedersachsen bestehen beispielsweise sechs untersuchungsrelevante Schulformen: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Oberschule und Gymnasium (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a/b), wobei für das Gymnasium und die Gesamtschule zwei gleiche Curricula des Leitfaches für politische Bildung Anwendung finden, eines für die Mittelstufe (Niedersächsisches Kultusministerium 2015), das andere gilt für die Oberstufe

(Niedersächsisches Kultusministerium 2018c). Somit entspricht die Anzahl der untersuchten Curricula dem Vielfachen der 17 Kultus- bzw. Bildungsministerien. Fast jedes Schuljahr verlieren deshalb Curricula ihre Geltung und werden durch neue ministerielle Vorgaben ersetzt. Die festgelegte Zeitspanne der vorliegenden Forschungsarbeit ist aus diesem Grund eine wichtige Voraussetzung der erfolgreichen und aussagekräftigen Untersuchung. Analysiert und verglichen werden deshalb in der Regel Stundentafeln und Curricula, die im Schuljahr 2019/20 die Unterrichtsgrundlage in den jeweiligen Schulformen im Leitfach für politische Bildung stellten. In einigen Fällen kommt es jedoch zu Sondersituationen, beispielsweise bei Übergangsphasen, in denen alte Curricula schrittweise ihre Geltung verlieren und durch neue ersetzt werden. Gleiches betrifft auslaufende Curricula, für die im Untersuchungszeitraum neue bildungsministerielle Vorgaben bereits feststehen. In diesen Sonderfällen muss über die Relevanz der jeweiligen Datengrundlagen für einen analytischen Vergleich zwischen Deutschland und Polen im Einzelfall entschieden werden.

1.5.1 Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist das Beantworten der folgenden übergeordneten Forschungsfrage: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Leitfach für politische Bildung an hochfrequentiert besuchten allgemeinbildenden Schulen in Deutschland und Polen? Adäquate Antworten darauf bedürfen einer Fragedifferenzierung in Hinsicht auf Möglichkeiten zu einer empirisch komparativen Datenanalyse. Eine Option dazu liefert der Unterrichtsumfang und die folgende daraus resultierende untergeordnete Forschungsfrage: Wie viel Zeit investieren die Staaten Deutschland und Polen in ihre schulische politische Bildung im Leitfach dieser Disziplin?

Diese Untersuchung findet quantitativ statt, indem die staatlichen Vorgaben zur Unterrichtsdauer innerhalb eines Schulabschnitts ermittelt und verglichen werden. Dieses methodische Vorgehen legt die Bereitschaft der Staaten zu zeitabhängigen Investitionen in die politische Bildung an Schulen offen. Auf einer solchen Grundlage kann aber keine Aussage über die vermittelten Inhalte getroffen werden. Deshalb bedarf es eines zweiten Arbeitsschrittes, der die curricularen Inhalte analysiert und vergleicht. Diese Untersuchung erfolgt qualitativ und bringt kompetenzbasierte Forschungsfragen mit sich: Welche Kompetenzen der politischen Bildung werden im Leitfach dieser Disziplin an deutschen und polnischen Schulen vermittelt?

Auf Basis dieses Forschungsziels können die präsenten Inhalte untersucht und verglichen werden. Es wird deutlich, auf welche Kategorien politischer Bildung der staatliche Fokus in Deutschland und Polen gerichtet ist. Doch Ergebnisse über fehlende Kompetenzen können auf diese Weise nur bedingt gewonnen werden, was zur nächsten Forschungsfrage führt: Welche wichtigen Kompetenzen der politischen Bildung werden im Leitfach dieser Disziplin an deutschen und polnischen Schulen nicht vermittelt?

Um Antworten darauf zu erhalten, ist es für die gesamte qualitative Untersuchung erforderlich ein Vergleichsinstrument anzuwenden, das einen international anerkannten Katalog

an Kompetenzen der politischen Bildung liefert. Außerdem müssen die gewählten Kompetenzkategorien den gleichen Bezug zu Deutschland und Polen haben, ohne auf nur einen der beiden Staaten zugeschnitten zu sein. Kompetenzmodelle aus Deutschland oder Polen sind vor allem an die staatsinternen Fachdidaktiken gerichtet und deshalb für einen internationalen und national unabhängigen Vergleich in der Regel nicht geeignet. Diese Voraussetzungen führen zu Bildungsinstrumenten der Europäischen Union, die ihre kompetenzbasierten Empfehlungen zur politischen Bildung sowohl an Deutschland als auch an Polen richtet.

Anhand der folgenden letzten qualitativen Forschungsfrage wird der umgekehrte Untersuchungsweg zum oben beschriebenen Vorgehen beschritten: Werden in Deutschland und/oder Polen Kompetenzen der politischen Bildung vermittelt, die nicht von Empfehlungen der Europäischen Union abgedeckt sind und damit über das internationale europäische Bildungsniveau hinausgehen? Sollte dies der Fall sein, würden die Nationalstaaten Deutschland und/oder Polen Wert auf Kompetenzen der politischen Bildung legen, welche für die Europäische Union weniger bedeutend, weil nicht genannt, sind.

Abhängig vom Ausgang der kompetenzbasierten Übereinstimmung zwischen den nationalstaatlichen Vorgaben und den Empfehlungen der Europäischen Union wird deutlich, wie groß die Schnittmenge und damit die gemeinsame Linie in Bezug auf Kompetenzen der politischen Bildung zwischen der Europäischen Union, Deutschland und Polen ist. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass im Zentrum der Untersuchung die politische Bildung an Schulen in Deutschland und Polen steht. Durch die Anwendung des Vergleichsinstrumentes können jedoch zusätzlich ergänzende Daten zur Position der Europäischen Union im Zusammenhang der Untersuchung gewonnen werden.

1.5.2 Zusammenfassendes Forschungsdesign

Die Gesamtuntersuchung besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Forschungsabschnitten, einem komparativ quantitativen Vorgehen und der daran anschließenden qualitativen Vergleichsanalyse. Die quantitative Methode wird detailliert im Kapitel 5 beschrieben, das Konzept der qualitativen Forschungsmethode ist ausführlicher Teil des Kapitels 6. Ergänzend zu den o. g. Kapiteln wird im Folgenden ein methodischer Überblick vorgestellt.

Anhand der quantitativen Vorgehensweise findet die Auswahl der deutschen Bundesländer statt, die anschließend qualitativ mit Polen verglichen werden. Zunächst zur quantitativen Methode: Es wird ein Ranking aufgestellt, das erkennen lässt, wie viel Unterrichtszeit die deutschen Bundesländer und Polen für die politische Bildung an Schulen einplanen. Dabei werden aus den quantitativen Ergebnissen schulstufenabhängig jeweils drei Bundesländer für den darauf aufbauenden qualitativen Vergleich mit Polen bestimmt: das Bundesland mit der höchsten Unterrichtszeit, das Bundesland mit der geringsten Unterrichtszeit und das Bundesland mit dem kleinsten Abstand zum Median. Jede der drei Bildungsstufen wird demzufolge durch jeweils drei Bundesländer vertreten. Die große quantitative Spanne unter

den exemplarischen Bundesländern ermöglicht eine empirisch objektive und gleichzeitig heterogenbestimmte Auswahl.

Auf die gewonnenen quantitativen Ergebnisse baut die qualitative Forschung auf: Die ersten und grundlegenden Vergleichsparameter bilden Empfehlungen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 16-17; Rat der Europäischen Union 2018: 10-11), die sowohl an die Bundesrepublik Deutschland als auch an die Republik Polen gerichtet sind. Aus diesen Empfehlungen werden Kategorien gebildet, anhand derer die Intensität der nationalen bzw. bundesstaatlichen Umsetzung geprüft wird. Ergänzt werden die EU-Kategorien um Inhalte, die zwar in den Curricula, aber nicht in den Empfehlungen der Europäischen Union enthalten sind. Damit findet nicht nur ein analytischer Vergleich darüber statt, was von Seiten der EU in Deutschland und Polen umgesetzt wird. Auch der umgekehrte Forschungsweg wird bestritten, indem eine Untersuchung nationaler Kategorien, sofern diese nicht von den EU-Empfehlungen abgedeckt sind, erfolgt. Dadurch werden vor allem Differenzen zwischen den bildungspolitischen Vorgaben in Deutschland und Polen deutlich.

Primäre Datenquellen für die quantitative Untersuchung liefern staatliche Vorgaben zum Umfang der Unterrichtszeit, die zum großen Teil erhoben und berechnet werden müssen. Mit dem Ziel genauer Forschungsergebnisse wurden dafür neue Berechnungswege entwickelt. Qualitativ wird mit curricularen Inhalten der Leitfächer für politische Bildung gearbeitet. Abhängig von der Schulstufe und Schulform gilt es bei Fächerverbänden zunächst die einzelnen Fachdisziplinen zu separieren, um eine Vermischung von beispielsweise Geschichte, Wirtschaft oder Geografie mit Sozialkunde zu verhindern. Für das qualitative methodische Vorgehen ist als Grundlage die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) prädestiniert, die methodisch um den Vergleich, die Mehrsprachigkeit und die Curricula als besondere Datenquelle modifiziert und im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde.

Sowohl quantitativ als auch qualitativ werden alle drei allgemeinbildenden Schulstufen untersucht: Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

2 Nationalhistorischer Hintergrund des Forschungsbedarfs in Deutschland und Polen

Curricula sind als „geschichtliche Gebilde zu betrachten“ (Zimmermann 1977: 121), deren inhaltlicher Ursprung in historisch entstandenen Zusammenhängen zu finden ist. Die deutsche und polnische Nation hat jeweils unterschiedliche, zum großen Teil konträre historische Entwicklungen durchlaufen, was das staatliche Handeln beeinflusst und sich in der Politik widerspiegelt. Die Politik gestaltet wiederum den Kern der politischen Bildung an Schulen (Massing 1995: 61), deshalb ist es wichtig zu prüfen, ob und inwieweit die zahlreichen politischen Differenzen zwischen Deutschland und Polen durch die Curricula in beiden Staaten abgebildet sind. Unterschiedliche politische und curriculare Positionen können das Ergebnis von differierenden Historien sein, die für ein Hintergrundverständnis über Inhalte der Politik und der politischen Bildung spezifiziert werden müssen.

2.1 Nationaler Einfluss auf Inhalte eines Curriculums

An polnischen Schulen wird das Fach *edukacja dla bezpieczeństwa*, Bildung für Sicherheit, unterrichtet. Schüler lernen in Krisensituationen zu handeln, die das Leben der Bürger und das Bestehen des Staates gefährden (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 21-22, 312-320). Eine Kenntnis über die grundlegende Ausstattung der polnischen Streitkräfte und die Verteidigungsstrukturen des Staates gehören genauso zu den Inhalten des Faches wie das Vorbereiten der Schüler auf ein mögliches Handeln nach einer nuklearen oder chemischen Kontamination (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 21-22, 312-314). Diese curricularen Inhalte haben ihre Wurzeln in der polnischen Geschichte und der daraus entstandenen Widerstandskultur der polnischen Nation. Durch vergangene, häufige und wiederkehrende Angriffe auf die polnische Nation und den polnischen Staat ist die Gefahr erneuter militärischer Konfrontationen nicht nur in Curricula oder der Politik präsent, sondern auch in der fachdidaktischen Literatur: „Der Friedenszustand, in dem sich Polen zurzeit befindet, wird nicht ewig dauern. Wir sind, genauso wie andere Mitglieder der NATO, der Gefahr verschiedener Formen von Aggression ausgesetzt“ (Wierzbicki 2004: 177). Obwohl auch Deutschland Mitglied der NATO ist, steht die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland und die daraus entstammenden Curricula nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit einer jahrhundertelangen Tradition der staatlichen Bedrohung, weshalb ein starker Akzent auf Verteidigung in deutschen Curricula nicht beinhaltet ist. Aber auch die deutschen Curricula und fachdidaktischen Inhalte sind an historische Erfahrungen geknüpft, die in der polnischen Bildung und Erziehung weniger stark im Vordergrund stehen. Dazu zählt beispielsweise die besondere Stellung der Prävention vor Autoritarismus (Bundschuh 2014), insbesondere Rechtsextremismus (Ahlheim 2007; Pfahl-Taughber 2000), als Reaktion auf historische Erfahrungen aus der ersten Hälfte des 20. Jh., vor allem dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg.

Zwar sind Deutschland und Polen militärische Verbündete in der NATO sowie politische und wirtschaftliche Partner in der Europäischen Union, bei ihrer Schulbildung setzen beide Staaten aber unterschiedliche Akzente, die ihren Ursprung vor allem im Nationalbewusstsein haben, das stark geschichtsgebunden ist.

Staaten bestimmen, verbindlich oder richtungweisend (Trommer 1999: 85-86), die Inhalte der Schulbildung in Curricula (Bilewicz 2016: 176-177; Pörtner 1997). „It is important to note first of all that education is essentially a political activity, that the education system is the device by which an advanced society prepares its young for adult life in the society“ (Kelly 2009: 187). Damit bekommt die Politik eines Staates einen doppelten Einfluss auf die politische Bildung an Schulen. Zum einen als Output, indem Schüler über politische Sachverhalte unterrichtet werden. Zum anderen bilden Curricula das Ergebnis eines politischen Prozesses ab, der insbesondere den Bildungsministerien unterliegt und den curricularen Input liefert. Damit ist Politik das Zentrum der schulischen politischen Bildung oder anders ausgedrückt: In der politischen Bildung spiegelt sich die Staatsstruktur wider. Gleichzeitig ist die Politik eines demokratischen Nationalstaates das Ergebnis des demokratischen Mehrheitswillens, der in Form von Wahlen an die politischen Entscheidungsträger delegiert wird. Eine zu große Dissonanz zwischen Politik und politischer Struktur einerseits, sowie der Nation andererseits, welche die politische Kultur verkörpert, würde zur Instabilität des Staates führen (Westle 1999: 87). Dies liegt nicht im Interesse der politischen Eliten und führt zur politischen Berücksichtigung des demokratischen Mehrheitswillens. Auch Curricula werden nach neuen Mehrheitsverhältnissen in den Parlamenten geändert, sofern Bildungspolitik im Zentrum angestrebter Reformen steht. Ein Beispiel hierfür ist die Bildungsreform in Polen (Solarczyk-Szwec 2017: 15) nach dem Wahlsieg der *PiS*⁸-Partei im Jahr 2015 (Jurkiewicz 2016: 10) und der anschließenden Koalitionsbildung mit den beiden Parteien *Porozumienie* und *Solidarna Polska*. Die neue Regierung änderte nicht nur die Curricula, sondern unterzog das ganze Schulsystem einem Wandel, indem beispielsweise eine ganze Schulform, das *gimnazjum*, abgeschafft und durch neue Schulstrukturen ersetzt wurde. Hervorzuheben ist dabei die bildungspolitische Konkurrenz vor allem zwischen den Parteien *PiS* und *PO*⁹. Das *gimnazjum* wurde im Jahr 1999 (Najwyższa Izba Kontroli - Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego 2019: 7) von der *PO*-Regierung eingeführt. Ohne Wahlerfolge wären diese Bildungsreformen nicht möglich gewesen.

Deshalb bestimmen die Wähler in Summe als Nation indirekt, aber entscheidend, die Politik eines Nationalstaates, der historisch aus dem Prozess nationaler „Individualisierung und Gleichheit“ (Roellecke 1994: 31) entstand. Nationale Erfahrungen fließen auf diesem Weg in politische Entscheidungen und Ergebnisse ein, von denen ein Teil Curricula sind. Wie die Geschichte und die Traditionen einer Nation ausgelegt werden, variiert allerdings unter den Parteien, sodass derselbe nationale Hintergrund zu unterschiedlichen politischen

⁸ Mit der Buchstabenkombination *PiS* wird der Parteiname *Prawo i Sprawiedliwość* abgekürzt, was der deutschen Übersetzung *Recht und Gerechtigkeit* entspricht. Die zum Teil EU-kritische Partei steht für eine nationalkonservative Politik.

⁹ Mit der Buchstabenkombination *PO* wird der Parteiname *Platforma Obywatelska* abgekürzt, was der deutschen Übersetzung *Bürgerplattform* entspricht. Die EU-freundliche Partei steht für eine liberalkonservative Politik.

Zielen führen kann. Deshalb muss unbedingt zwischen einem kurz- bis mittelfristigen politischen Handeln einerseits und den langfristigen Zielen eines Staates andererseits differenziert werden. Der nationale und im kulturellen Gedächtnis (Assmann 1999: 50) verankerte Kern und seine Identität bleiben allerdings zunächst unverändert. Um die Politik von Staaten und die daraus resultierenden Curricula zu verstehen, zu analysieren und miteinander vergleichen zu können, muss der Fokus deshalb auf die nationalen Eigenschaften gerichtet sein. Da Nationen und Nationalismen das Resultat einer historischen Entwicklung sind (Kunze 2005), ist deren geschichtlicher Hintergrund für das Verständnis von aktuellen nationalen Eigenschaften von zentraler Bedeutung. Dies trifft ebenfalls für die langfristige Politik von Nationalstaaten und die in diesem Rahmen entstehende schulische politische Bildung, die in Curricula dokumentiert ist, zu. Im Falle Deutschlands und Polens handelt es sich um zwei Nationen, die zum Teil im nachbarschaftlichen Gegensatz zueinander und im Kampf gegeneinander entstanden und gereift sind, was deren Verhältnis bis in die Gegenwart kennzeichnet.

Neben der unterschiedlichen nationalen Identität üben weitere Faktoren Einfluss auf Curricula in Deutschland und Polen aus. Einer davon ist die Religion. Vor allem die katholische Kirche bemüht sich partiell besonders stark Inhalte der Bildung mitzugestalten. Am Beispiel des energisch geführten Widerstandes der polnischen katholischen Kirche gegen eine Sexualerziehung an Schulen (Podgórska 2019) werden die Bemühungen einzelner Akteure auf Bildung und Curricula deutlich.

Des Weiteren bestimmen innenpolitische Transformationsprozesse (Pęczak 2019) die Bildung. Gleiches gilt für außenpolitische Interessen beider Staaten, z. B. das Verhältnis zur Europäischen Union, Russland oder den USA. Im Zuge der globalen Erwärmung spielt die Klimapolitik, in Form vom ökologischen Lernen, ein direkter Teil der politischen Bildung (Overwien 2014), eine immer wichtigere Rolle. In dieser Frage bestehen konträre politische Positionen zwischen Deutschland und Polen. Deutschland strebt beispielsweise den Kohleausstieg an (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019), Polen hält hingegen an der Energiegewinnung aus Kohle fest (Morawiecki 2018).

2.2 Politische Spannungen zwischen Deutschland und Polen

Von 1989 bis 2005 waren die deutsch-polnischen Beziehungen durch eine Entspannungspolitik gekennzeichnet. Zur Auswahl von Ereignissen, die diesen Zeitraum prägten, gehört beispielsweise die Erklärung zwischen dem deutschen Bundeskanzler Helmut Kohl und dem polnischen Ministerpräsident Tadeusz Mazowiecki. Demnach sollte das Verhältnis zwischen den beiden Nachbarstaaten kooperativ und freundlich fortgesetzt werden. In diesem Sinne folgten 1990 die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze, 1991 der Deutsch-polnische Nachbarschaftsvertrag (Jacobsen 2007: 99) oder ebenfalls 1991 die trilaterale Kooperation zwischen Deutschland, Frankreich und Polen, auch als Weimarer Dreieck bekannt. Aufgrund der engen und erfolgreichen Kooperation zwischen Deutschland und Polen in den 1990er Jahren wird dieses historische Zeitfenster als goldene Geschichtsphase bezeichnet (Stickler 2005: 29; Bingen 2009b: 12). Die gemeinsamen Mitgliedschaften in der NATO (ab

1999) und der Europäischen Union (ab 2004) konnten die anschließend aufkommenden unterschiedlichen Interessen der beiden Nachbarstaaten jedoch nicht auflösen (Jäger 2009). Unter dem großen Einfluss der rechtskonservativen *PiS*-Partei in den polnischen Regierungen verschlechterten sich die deutsch-polnischen Beziehungen, zunächst im Zeitraum 2005 bis 2007 (Bingen 2009b: 13), danach erneut ab dem Jahr 2015 (Jurkowicz 2016: 10). Daran wird die Abhängigkeit der bilateralen Beziehungsqualität von den regierenden Parteien deutlich. Mit künftig anderen Mehrheitsverhältnissen in den Parlamenten der beiden Staaten kann es deshalb in Zukunft zu einer Neuausrichtung des deutsch-polnischen Verhältnisses kommen. Die kulturellen Gedächtnisse (Assmann 1999: 50) beider Nationen bleiben von diesen kurz- bis mittelfristigen politischen Änderungen jedoch weitgehend unberührt.

In ihrer Gesamtheit betrachtet, gehörten in der deutsch-polnischen Geschichte (Bingen 2009a, Bingen 2009b, Borodziej 2007, Jacobmeyer 2007, Mix 2009, Müller 2007, Zernack 2007) partnerschaftliche und friedlich-kooperative Geschichtsphasen zu deutlich unterrepräsentierten Abschnitten in den Beziehungen der beiden Staaten und Nationen.

Das angespannte Verhältnis zwischen den beiden Nachbarn hat eine lange historische Tradition, was auch in den unterschiedlichen politischen Positionen der jüngsten Geschichte deutlich wird. Eine konträre Außenpolitik konnte beispielsweise im Zuge des Irakkriegs 2003 beobachtet werden. Deutschland, unter der Regierung von Bundeskanzler Gerhard Schröder, sprach sich nicht nur entschieden gegen eine militärische Intervention im Irak aus, sondern kritisierte diese auch scharf (Hacke 2003: 8). Polen dagegen, unter der Regierung von Leszek Miller als Premierminister, unterstützte die USA bei ihrem Einsatz. Die polnische Armee kämpfte an der Seite des amerikanischen Verbündeten, was für Unverständnis und Kritik aus Deutschland sorgte (Ćwieluch/Smoczyński 2008: 1) und dabei gleichzeitig die politische Verbindung Polens zu den USA außer Acht ließ. Als die polnische Nation 1917 keinen eigenen Staat hatte, war es US-Präsident Woodrow Wilson, der ein „gemeiniges, unabhängiges und selbständiges Polen“ (Bingen 2009: 7) forderte, was schließlich 1918, nach Ende des Ersten Weltkrieges (Krajewski 2010: 206), realisiert werden konnte.

Das angespannte Verhältnis zwischen Deutschland und Polen (Piskorski 2007) setzte sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten fort. Grundsätzliche Bedenken seitens Polens gegenüber Deutschland spitzte Jarosław Kaczyński (2018), Vorsitzender der federführend mitregierenden Partei *Prawo i Sprawiedliwość (PiS)* zu:

„Von Russland sind wir zu einem bestimmten Grad durch die Ukraine getrennt, durch Weißrussland weniger. Wir haben eine kurze Grenze mit Kaliningrad. Mit Deutschland haben wir dagegen eine offene Grenze. Und ich möchte sagen, dass es gut ist, eine offene Grenze zu haben, es ist sehr gut, dass wir zusammen in der Europäischen Union sind, es ist sehr gut, dass wir gemeinsam in der NATO sind, dass wir Verbündete sind. Aber denken Sie bitte daran, dass diejenigen, die geglaubt haben, die Geschichte sei beendet, falsch lagen. Die Geschichte setzt sich fort und niemand weiß in welche Richtung. Niemand weiß, was passieren wird. Und deshalb gibt es eine Antwort auf die Situation, die ich angesprochen habe: eben ein starkes Westpommern“.

Jarosław Kaczyński umschreibt die Möglichkeit eines in Zukunft liegenden militärischen Angriffs seitens Deutschlands auf Polen und fordert deshalb ein darauf vorbereitetes Grenzgebiet auf polnischem Territorium im Nordwesten des Landes. Solche Befürchtungen basieren auf Polens Erfahrungen mit seinen Nachbarn (Łepkowski 2003: 132).

Im Jahr 2005, zwölf Monate nach Polens Beitritt zur Europäischen Union, kam aus der EU-Perspektive eine Frage nach dem zukünftigen Verhalten des neuen Mitglieds in der Staatengemeinschaft auf:

„Wird Polen durch eine integrationsfreundliche Politik die Sache der europäischen Einigung dezidiert befördern und damit zum Gelingen des historisch einmaligen Experiments beitragen oder sich ins Lager jener EU-Staaten einreihen, die durch Zögerlichkeiten, Souveränitätsvorbehalte und Bündniserwägungen den weiteren Weg der EU eher behindern?“ (Müller-Brandeck-Bocquet 2005: 85)

Im folgenden Zeitraum von 15 Jahren wurde deutlich, dass der Grad an EU-Konformität nicht konstant, sondern stark von der parteipolitischen Mehrheit im *Sejm*¹⁰ abhängig ist. Donald Tusk beispielsweise, ehemaliger Ministerpräsident und Parteivorsitzender von *Platforma Obywatelska*, schaffte es durch seine EU-freundliche Politik bis an die Spitze der Europäischen Union. Von 2014 bis 2019 war er Präsident des Europäischen Rates (Europäischer Rat 2020). Führende Politiker, die der Partei *Prawo i Sprawiedliwość* angehören oder mit ihr assoziiert sind, letzteres trifft für den polnischen Präsidenten Andrzej Duda zu, verfolgen dagegen einen nationalkonservativen und gleichzeitig EU-skeptischen Politikkurs, der wiederholt zu Irritationen zwischen Polen und der Europäischen Union geführt hat. An den beiden unterschiedlichen Politikrichtungen zwischen *Platforma Obywatelska* und *Prawo i Sprawiedliwość* wird die Linie zwischen Befürwortern der bisherigen EU-Politik und deren Kritikern deutlich. Seit 2015 überzeugt wieder *Prawo i Sprawiedliwość* die Wähler. Der Partei gelingt es die Widerstandskultur der Polen narrativ zu aktivieren und in Wahlergebnisse umzusetzen. Als Folge werden politische Schritte unternommen, um „die fragile Souveränität der heutigen Nationalstaaten“ (Goll 2005: 103) wieder zu stärken, was zu Spannungen zwischen Polen und der Europäischen Union führt. Eine Ursache dafür kann ein starker politischer Bezug zur nationalen Geschichte im Zusammenhang mit der Gegenwart und Zukunft eines Staates sein (Andrychowicz-Skrzeba 2017: 63), was die *PiS*-Partei als ein Ziel ihrer Politik verfolgt (Malicki 2017: 288).

Noch vor Polens Beitritt zur Europäischen Union hielt Wagner (2003: 191) aufgrund der Widerstandskultur der polnischen Nation neue Spannungen innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft für wahrscheinlich. Diese Prognose hat sich im Laufe der Jahre bestätigt. Zwei Beispiele dafür sind das Vertragsverletzungsverfahren (Europäische Kommission 2018) der EU-Kommission gegen Polen sowie kritische Stellungnahmen hochrangiger polnischer Politiker gegenüber Deutschland und der Europäischen Union. Der polnische Präsident Andrzej Duda (2018b: 15:52-15:57) bezeichnete die Europäische Union als eine „imaginäre Gemeinschaft, die uns [Polen] nicht viel bringt“. In einer anderen Rede, hundert Jahre nach Wiedergründung des polnischen Staates im Jahr 1918, zieht Andrzej Duda Parallelen

¹⁰ Erste Kammer des polnischen Parlaments

zwischen der Europäischen Union und den Besatzern Polens im 18. und 19. Jh., die den polnischen Staat unter sich geteilt haben:

„Heute haben wir ein souveränes und unabhängiges Polen, das, davon bin ich überzeugt, sich zu einem Staat entwickeln wird, in dem unser Lebensstandard immer höher werden wird. Erzählen Sie das Ihren Kindern, weil Leute sehr oft sagen: Warum brauchen wir Polen? Die Europäische Union ist das Wichtigste. Sie wissen, dass es solche Meinungen gibt. Aber, meine Damen und Herren, all diese Leute sollten sich an die 123 Jahre der Teilungen erinnern, als Polen damals, Ende des 18. Jh., seine Souveränität verloren hat und von der Landkarte verschwunden ist. Es gab auch solche Leute, die sagten, dass es so besser sei: Die Streitigkeiten werden endlich beendet, dieser Aufruhr, all diese Aufstände, die Kriege, dieser Zank, diese Konföderationen, endlich werden wir Ruhe haben. Doch in kürzester Zeit haben alle gemerkt, dass es weiter Krieg gibt, dass es weiter Streit gibt, nur dass wir keinen Einfluss mehr darauf haben und nicht mehr über uns selbst bestimmen können, weil jetzt irgendwo weit entfernt, in fernen Hauptstädten über unsere Angelegenheiten entschieden wird. Dorthin fließt das Geld, das wir erarbeiten. In Wirklichkeit arbeiten wir für andere. Und [im Gegensatz dazu] bedeutet der eigene Staat, dass du fühlst für dich zu arbeiten, dass du fühlst genau hier dein Vaterland aufzubauen, dass es deine Zukunft ist, dass die Entscheidung in deinen Händen liegt, dass du entscheidest, wer regieren wird und wer nicht. Und darauf beruht das Wesen von Freiheit, Unabhängigkeit und Souveränität, dass du über dich und deine Zukunft bestimmst. Deshalb muss man die Souveränität und Unabhängigkeit verteidigen, um jeden Preis“ (Duda 2018a: 16:17-18:00).

An diesen Beispielen wird die Bedeutung der Souveränität für Polen bzw. Bedenken gegenüber einem möglichen Verlust der erst 1989 wiedererlangten Unabhängigkeit deutlich.

Für sein politisches Handeln ist Polen in deutschsprachigen Medien wiederholt in die Kritik geraten (Wileński 2018). Gleiches gilt für die Haltung der polnischsprachigen Berichterstattung gegenüber Deutschland (Towarzystwo Dziennikarskie 2017), was das bis ins Jahr 2021 reichende angespannte Verhältnis zwischen den beiden Nachbarstaaten aufrecht erhält. Weiter angeheizt wird die politische und in den Medien präsenste Spannung zwischen Deutschland und Polen durch gegensätzliche geopolitische Interessen beider Länder sowie konträre nationale Positionen zu den USA und Russland in Kombination mit damit zusammenhängenden wirtschaftlichen Vor- und Nachteilen (Meiritz 2019) für beide Nachbarn.

Bei entstehenden Spannungen zwischen Deutschland und Polen wird der weit zurückgreifende historische Hintergrund dieser politisch internationalen Konstellation meist außer Acht gelassen, sodass es in beiden Nachbarstaaten zu Haltungen kommt, die beidseitig auf Unverständnis stoßen. Solche politisch und daraus resultierend sozial angespannten Situationen ließen sich vermeiden oder zumindest in ihrer Intensität reduzieren, wenn das Verständnis für die historischen Erfahrungen der Nachbarnation größer wäre. Denn das politische Handeln einer Nation kann in seiner Tiefe nur durch die Kenntnis ihres nationalen Hintergrundes verstanden werden (Dann 1997: 81).

Gleichzeitig darf die Möglichkeit des Wandels von politischen und nationalen Stimmungen, Einstellungen und Interessen nicht unberücksichtigt bleiben. Antipathien und sogar

Feindseligkeiten zwischen Nationen können sich verändern und im Laufe der Zeit Sympathien oder Freundschaften entstehen lassen. Ein Beispiel dafür ist das Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich: Aus Erbfeinden (Lemettre 2009: 69-70) entwickelte sich beginnend in den 1950er Jahren eine binationale Freundschaft, die seit den 1960er Jahren intensiviert wurde (Delori 2009: 30-32; Gasteyger 2001: 213-221), bis heute andauert (Bloch 1981) und im Jahr 2019 (Bundesrepublik Deutschland/Französische Republik) mit einem weiteren Freundschaftsvertrag bekräftigt wurde. Eine vergleichbare Entwicklung der deutsch-polnischen Beziehung ist in Zukunft, trotz der angespannten historischen Erfahrung, ebenfalls möglich. Die grundsätzliche Einstellung sowohl zur eigenen Nation als auch zur Europäischen Union ist in Polen heterogen, was in einer qualitativen Untersuchung unter polnischen Parlamentariern (Adamczyk/Gostmann 2007) deutlich wurde.

Von Skeptikern, die in der EU-Mitgliedschaft Gefahren für Polen sehen (Djakowski/Gostmann 2007: 237-240), über Parlamentarier, die starke polnische Akzente in der Europäischen Union anstreben (Djakowski/Gostmann 2007: 234-237), bis zu Volksvertretern, die bereit sind, der Europäischen Union mehr Kompetenzen für innenpolitische Lösungen anzuvertrauen (Djakowski/Gostmann 2007: 231-234), sind zahlreiche nationale, europäische und internationale Überzeugungen vertreten. Inwieweit sich das Meinungsspektrum innerhalb des Sejms in Zukunft verschieben wird, hängt letztendlich von den Wählern ab mit ihren Reaktionen auf wahlentscheidende Ereignisse und Prozesse. Sicher ist dabei, dass jede Partei und jeder Kandidat versuchen wird, seine politischen Ziele zu erreichen, auch in Form einer narrativen „Konstruktion kollektiver Identität“ (Adamczyk/Gostmann 2007: 7-23), für die auf historische Erfahrungen der Nation und des Staates zurückgegriffen werden kann. Die narrative Auslegung der kollektiven Identität, samt ihres Geschichtshintergrundes, hat jedoch sehr weite, dehnbare und gleichzeitig sich wandelnde Grenzen, die je nach politischer Überzeugung anders interpretiert werden können.

2.3 Unterschiedliche nationale Wurzeln in Deutschland und Polen im Verhältnis zum Staat

Eine historische Gemeinsamkeit nicht nur der polnischen und deutschen, sondern aller europäischen Nationen war der „Drang zur kulturellen, politischen, sozialen und auch sprachlichen Differenzierung“ (Schieder 1985: 121). Ausgehend von dieser gemeinsamen Basis nahmen in Deutschland und Polen unterschiedliche nationale Entwicklungen ihren Lauf, vor allem hinsichtlich der nationalen Verhältnisse zum Staat. Der letzte entscheidende Wandel von Staat und Nation fand Ende des 18. und im Verlauf des 19. Jh. statt. Noch im 18. Jh. wurde die Nation durch politische und intellektuelle Eliten gebildet. Zu Beginn des 20. Jh. prägten Massen die Nation, dazwischen, im 19. Jh., entstand der moderne Nationalstaat (Schulze 2004: 150, 189). Deutsche und Polen bestritten in dieser historischen Entwicklung soziologisch und politisch unterschiedliche Wege, was im gegenwartsbezogenen Ergebnis eine Grundlage für nationale Differenzen liefert.

2.3.1 Entstehung der modernen Nationalismen

Um bedeutende Facetten und Eigenschaften der deutschen und polnischen Nation in der Gegenwart verstehen zu können, muss der Fokus auf ihre historische Entstehung und Entwicklung gerichtet werden. Auch wenn moderne Nationen zu Beginn des 21. Jh. einen differenzierteren Charakter als noch vor ca. 150 Jahren aufweisen, so bleiben grundlegende nationale Motivationen und Ideen bei einem Teil der Bevölkerung bestehen. Diese sind nicht nur im kulturellen Gedächtnis (Assmann 1999: 50) verankert, sondern werden durch Interessengruppen gegenwartsbezogen abgerufen und in narrativer Form u. a. politisch angewandt. Und obwohl es nicht *den* Deutschen oder *den* Polen gibt, so durchlaufen alle Deutschen und alle Polen einen Prozess der außerschulischen und schulischen Sozialisation, die in der Summe durch Bildung und Erziehung nationale Eigenschaften hervorbringt. Ein wichtiger Einflussfaktor darauf sind die historischen Erfahrungen einer Nation. Anfang des 21. Jh. nehmen Nationalismen eine erneut gestärkte Rolle in Europa ein, was sich in Wahlergebnissen widerspiegelt sowie politische Herausforderungen und Verwerfungen, sowohl national als auch in der Europäischen Union, nach sich zieht. Die in Polen federführend mitregierende *PiS*-Partei verfolgt ihre nationalkonservativen Interessen, ohne besondere Rücksicht auf die politischen Ziele und Forderungen der EU zu nehmen, ähnlich sieht es bei der regierenden *Fidesz*-Partei in Ungarn aus. Die *Conservative Party* Großbritanniens hat unter Boris Johnson das erste Mal in der Geschichte der Europäischen Union einen Staat aus der europäischen Gemeinschaft geführt, die Nation wurde in den Vordergrund gestellt und damit mögliche offene Fragen über die Zukunft der Europäischen Union aufgeworfen. Die vergleichsweise Stärke der *AfD*, von der sich die etablierten Volksparteien in Deutschland abgrenzen, erschwert Koalitionen, sowohl auf Bundesebene als auch in den Ländern. Das sind nur einige Beispiele für wiedererstarkende Nationalismen in Europa und ihre politischen Folgen. Die Wurzeln der modernen Nationalismen, welche die Gegenwart weiterhin beeinflussen, sind in der Geschichte der Nationen und Staaten zu finden.

Noch im Laufe des 18. Jh. war Europa durch Adelsnationen geprägt. Die Bauern arbeiteten je nach historisch-politischer Lage für den einen oder anderen Adeligen, waren aber nicht Teil der elitären Nation. Ende des 18. und im Verlauf des 19. Jh. entwickelte sich ein Wandel des Nationalverständnisses einhergehend mit einem neuen Nationalbewusstsein und den damit verbundenen Zugehörigkeitskriterien zur Nation. Aus den europäischen Adelsnationen entstanden Volksnationen (Schulze 1995: 117), zu denen nicht nur elitäre und privilegierte Gruppen, wie zuvor der Adel, gehörten, sondern auch bisher ausgeschlossene Menschen, z. B. Stadtbürger oder Bauern. Damit entstanden neue Nationen, welche „die Gesamtheit des Volkes“ (Schulze 1995: 117) in ihr Kollektiv einbezogen, die Schulze (1995: 189) als „Volksnationen“ beschreibt. Davies (2002: 130) oder Łepkowski (2003: 132) arbeiten mit einem anderen Begriff für denselben Inhalt: „moderne Nationen“. Diese neue nationale Identität entspringt keinem Zufall, sondern ist das Ergebnis einer identitären Konstruktionsarbeit, die es ermöglicht, große Bevölkerungsgruppen zu nationalen Kollektiven zu formen. Eine so entstehende nationale Identität ist „nichts Naturwüchsiges, sondern eine Konstruktion“ (Wagner 2004: 6). Nach Anderson (1996: 15) handelt es sich dabei um „eine

vorgestellte Gemeinschaft“, sie unterliegt ähnlichen sozialen Bildungsprozessen wie die „Erfindung“ (Gostmann 2005: 51) anderer Kollektive. Bei diesem Vorgang wurde die Volksnation zur gezielt konzipierten Massennation. Im Falle der idealtypischen und begrifflich fest etablierten „objektiv-kulturelle[n]“ (Schulze 1995: 171) Nationalzugehörigkeit war jeder Mensch ein Teil der Nation, der die gleiche Kultur und Sprache teilte (Schulze 2004: 170-171). Kunze (2005: 28) arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Begriff „Kulturnation“ und nennt als weitere Zugehörigkeitskriterien die Herkunft, Abstammung, Konfession und Geschichte. Bei den Ausführungen von Schulze (2004: 170-171) und Kunze (2005: 28) wird außerdem die verbindende Gemeinsamkeit von Kultur und Sprache hervorgehoben. In Summe untermauern die Ideen zu den genannten Facetten eines Kollektivs den inhaltlichen Kern der objektiv-kulturellen Nationalidee bzw. der Kulturnation. Das Konstrukt der deutschen und polnischen modernen Nation stützt sich konzeptionell auf das objektiv-kulturelle Entstehungsmuster, beide gehören zu den Kulturnationen.

„Die Kulturnation besteht – wie der italienische und deutsche Fall im 19. Jahrhundert zeigt – über politische Grenzen hinweg, ja sie kann sogar, wie das polnische Beispiel zwischen 1772 und 1918 eindrucksvoll belegt, auch lange Zeiten politischer Aufteilung und Unterdrückung überstehen“ (Kunze 2005: 28).

Was für Deutschland und Polen zutrifft, ist nicht selbstverständlich, denn Nationen können auch auf einer anderen Grundlage entstehen, die ein späteres Verhältnis zwischen Nation und Staat nachhaltig bestimmt. Um die Ausgangslage der Zugehörigkeit zur deutschen und polnischen Nation zu verstehen, muss das Pendant dazu erläutert werden. Vom objektiv-kulturellen Nationskonstrukt ist die idealtypische „subjektiv-politische“ (Schulze 1995: 171) Nationalidee zu unterscheiden. Zu diesem Typ der Volksnation konnte jeder dazugehören, der sich zur Nation bekannte, wofür Frankreich als Beispiel genannt werden kann. Das wichtigste Kriterium der subjektiv-politischen Nationszugehörigkeit war das Bekenntnis zum Dritten Stand, aus dem die neue Nation entstand. Schulze (2004: 169) und Kunze (2005: 28) nennen diese Form der Nationsbildung „Staatsnation“, bei der die Individuen über die Bildung und Zugehörigkeit zur Nation entscheiden: „Die Staatsnation entstehe durch den freien Willensentschluss des Individuums und der Individuen, mit dem gemeinsamen Interesse, Nation sein zu wollen“ (Kunze 2005: 28). Neben Frankreich (Jansen/Borggräfe 2007:120) zählen die USA oder England zu dieser Nationsform (Kunze 2005: 28).

Da in der vorliegenden Arbeit Deutschland und Polen im Fokus der Untersuchung stehen, richtet sich der Forschungsblick auf die Kulturnation, zu deren Kategorie beide Nationen zählen.

2.3.2 Hintergründe des deutschen Nationalismus

Die ersten Ideen des deutschen Nationalismus reichen bis zum Ende des 18. Jh. zurück. Zu dieser Zeit entstand das Ideenpotential, aus dem sich eine nationale Bewegung bilden konnte, mit den Folgen des anschließend tiefgreifenden sozialen und politischen Wandels (Giesen/Junge 1991: 261). Eine Minderheit aus der Intellektuellenschicht, zu der „die Humboldts und die Schlegels, die Schleiermacher, Jahn, Fichte und Arndt“ (Wehler 1994: 168) zählten, hielten trotz der Restauration an dem neu entstehenden deutschen Kollektivgedanken fest. Die Gesamtzahl der Verfechter der nationalen Idee war seinerzeit nicht Bestandteil einer Massenbewegung, sondern hatte eine zahlenmäßig unbedeutende Größe, bestehend vor allem aus Professoren, Gymnasiallehrern und einem Teil ihrer Studenten und Schüler (Wehler 1994: 169). Die Mitglieder dieser ideologischen Gruppierungen gehörten zu den Außenseitern der späten Ständegesellschaft (Wehler 1994: 168). Am Anfang des 19. Jh. werden ihre Vorstellungen von den Monarchen wahrgenommen und als Weg ins Verderben diskreditiert, was aus Sicht der Herrschenden seine Berechtigung hatte, denn ihre Privilegien stießen auf eine neue Bedrohung (Wehler 1994: 169). Zur öffentlichen Wahrnehmung der neuen Nationalidee haben Studentenbewegungen in Jena oder Eisenach beigetragen, die das Ziel der deutschen Einheit verfolgten (Streisand 1971: 162-163). Das Wartburgfest 1817 bildete den Höhepunkt des Wunsches nach deutschem Patriotismus (Streisand 1971: 162-163) und dem damit verbundenen Nationalismus.

Als Reaktion auf solche sozialen Bewegungen wurde deshalb der Nationalismus im Zuge der Restaurationspolitik ab 1819 zum Feind erklärt, was seine Verbreitung jedoch nicht aufhalten konnte, ganz im Gegenteil: Immer größere Gruppen teilten die neue nationale Idee (Wehler 1994: 169). Dieser Prozess fand in einem politisch und sozial heterogenen Umfeld statt. Bis Mitte des 19. Jh. waren die deutschen Gebiete stark föderal geprägt. Die Selbstverständlichkeit dieser politischen Struktur lässt sich am Begriff *Nationalstaat* erkennen, eine solche Bezeichnung war im Deutschen noch in der ersten Hälfte des 19. Jh. nicht gebräuchlich (Langewiesche 2000: 83). Während des Geschichtsprozesses vor 1871 entstand deshalb kein homogenes, sondern ein „föderatives Nationalbewusstsein“ (Langewiesche 2000: 84), welches das Deutschsein zunächst bestimmte. Mit Nation assoziierte man nicht einen einheitlichen deutschen Staat, sondern die durch Vielfalt bestimmte gemeinsame deutsche Kultur und Sprache. Diese deutsche Heterogenität stellt die Ausgangslage für den späteren deutschen Nationalstaat dar. Eine staatlich nationale Einheit, aus einer deutschen Vielfalt bestehend, birgt jedoch das Risiko auf soziale und politische Kompatibilitätsprobleme zu stoßen. Denn ein zentralistisch geprägter deutscher Staat, wie in Frankreich oder England, war mit dem Charakter der deutschen föderalen Besonderheiten nur schwer vereinbar. Im Bewusstsein der Menschen nahm der Erhalt der kulturellen deutschen Vielfalt eine wichtige Rolle ein, sodass die Idee eines rein homogenen Staates bei den meisten auf Ablehnung stieß. Das natürliche Ziel der Bildung eines deutschen Nationalstaates wäre somit ein politisches Konstrukt gewesen, das aus dem Verbund mehrerer deutscher Staaten besteht (Langewiesche 2000: 82-84). Eine solche politische Entwicklung ist aber nicht nur ausgeblieben, sondern nahm nach dem Deutsch-Französischem Krieg von 1870/71 (Moltke 2012) eine konträre

Gestalt an. Es entstand ein Nationalstaat, der bestrebt war, den föderativen deutschen Charakter zu reduzieren.

„Seit 1871 wollte die deutsche Nationalbewegung in der Regel von ihren föderativen Anfängen nichts mehr wissen. Im Angesicht des endlich erreichten Nationalstaates löschten die nationalen Organisationen die Erinnerung an ihre föderative Vergangenheit und verzerrten sie zur bloßen Vorgeschichte des neuen Nationalstaates“ (Langewiesche 2000: 82-84).

Im Verlauf dieses Prozesses bildete der Staat trotz des föderativen deutschen Ursprungs einen immer stärkeren Rahmen für die Nation. Die ursprüngliche Heterogenität wurde nationalhomogenisiert, wobei das allgemein Deutsche hierfür die Grundlage war (Fehrenbach 1992: 39). Der deutsche Nationalstaat war damit das Ergebnis einer politischen Entwicklung, die einerseits die Nation, andererseits einen gemeinsamen Staat zum Ziel hatte. Nachdem die „Nationalstaatsgründung im Revolutionsjahr 1848/49“ (Fehrenbach 1992: 39) gescheitert war, dauerte es weitere 22 Jahre bis zur Geburtsstunde des ersten deutschen Nationalstaates (Fehrenbach 1992: 39), der mit der Reichsgründung 1871 (Freund 1964: 755) entstand. Dabei formten sich die deutsche Nation und der deutsche Staat nicht als etwas Feindseliges oder Gegenläufiges zueinander, sondern als zwei sich ergänzende Teile, die eine Einheit bildeten.¹¹

Aus der gewünschten und geplanten föderalistischen deutschen Reichsnation, die noch Mitte des 19. Jh. breiten Bevölkerungsschichten als erstrebenswert erschien, wurde schließlich Ende des gleichen Jahrhunderts ein einheitlicher deutscher Nationalstaat, mit dem Ziel der Vergrößerung seines Territoriums (Langewiesche 2000: 82-84). Vor allem die Nationalsozialisten pervertierten diese politische Idee „zu einem Eroberungsprogramm, das andere Staaten und Kulturen vernichten wollte“¹² (Langewiesche 2000: 82-84).

Das objektiv-kulturelle Bewusstsein der deutschen Volksnation entstand im Einklang mit dem Staat. Die deutsche Nation war Teil des Staates und der Staat bildete den nationalen Rahmen. Die Idee des 19. Jh., „dass sich das Volk sein Reich schuf“ (Schneidmüller 1995: 77), konnte im Laufe der deutschen Geschichte verwirklicht werden.

2.3.3 Hintergründe des polnischen Nationalismus

In einer anderen Konstellation zwischen Nation und Staat als in Deutschland entstand der polnische Nationalstaat. Ende des 18. Jh. wurde Polen von seinen Nachbarn besetzt (Weichlein 2006: 75), was schließlich zum Niedergang der einst europäischen Großmacht (Jeratsch 1981: 277-278; Stickler 2005: 14) führte. Die meisten und größten schmerzhaften Erfahrungen der polnischen Nation gingen vom Osten und Westen des Landes aus, dem heutigen Russland und Deutschland. In den Jahren 1772, 1793 und 1795 wurde der polnische Staat unter seinen Nachbarn aufgeteilt und hörte für 123 Jahre auf zu existieren. An der Ersten

¹¹ Beim Vergleich zu Polen ist die Entstehungsgeschichte der deutschen Volksnation von zentraler Bedeutung.

¹² Die Prägung der kulturellen und kollektiven Gedächtnisse (Assmann 1999: 50) der deutschen und polnischen Volksnationen nahmen in diesem Zusammenhang sich ausschließende Positionen ein.

und Dritten Teilung Polens war neben Preußen und Russland auch Österreich-Ungarn beteiligt, die polnischen Staatsgebiete aller drei Teilungen gingen an Preußen und Russland (Łepkowski 2003: 132). Während der langen Besatzungszeit Polens, die vor allem von politischer Germanisierung (Kleßmann 1992: 496-497) und Russifizierung der polnischen Nation geprägt war (Łepkowski 2003: 76-79) und seinerzeit auch durch Autoren deutschsprachiger Medien als Entnationalisierung (Pleitner 2000: 56) der Polen erkannt wurde, entstanden in Europa die heutigen Nationen (Osica 1983: 7; Schulze 2004: 189). Die polnische Nation nahm ihre Gestalt unter fremden Besatzungsmächten an (Ruchniewicz 2005: 18) und überlieferte ihren Widerstandskampf gegen die Okkupanten von einer Generation zur nächsten (Łepkowski 2003: 151).

Besatzung und Krieg, wovon Polen stark betroffen war, wirkten in der Phase der Entstehung von Nationalstaaten wie ein Katalysator des neu aufkommenden Nationalgefühls (Schulze 2004: 190). In allen Besatzungsgebieten des ehemaligen polnischen Staates blieb das Zugehörigkeitsgefühl zur polnischen Nation nicht nur erhalten, sondern verstärkte sich zur nationalen Widerstandskultur. Das Bewusstsein zu einer großen und bedeutenden Nation zu gehören, bzw. gehört zu haben, blieb deshalb während der Besatzungszeit in breiten polnischen Kreisen omnipräsent (Ihnatowicz 1999: 537). Durch in der Öffentlichkeit jahrzehntelang sich wiederholende Aussagen wie beispielsweise: Es „kann auch eine große Nation fallen, aussterben aber nur eine niederträchtige“ (Ihnatowicz 1999: 537), fand eine Festigung des polnischen Nationalcharakters und Widerstandsbewusstseins gegen die Besatzer statt. Im Einklang mit dem Entstehen des neuen polnischen Nationalbewusstseins entwickelte sich parallel dazu die Abneigung gegenüber den Okkupanten, nach dem Muster des gemeinsamen Kollektivs nach innen und dem Feindbild nach außen, wovon der Alltag in den polnischen Gebieten gekennzeichnet war. „Nur dass ein Berufen auf die Größe der Nation und des Nationalstolzes wohl immer unter nicht alltäglichen und dramatischen Umständen stattgefunden hat, im Alltag hat sich das recht häufig in Verachtung anderer gewandelt, am häufigsten natürlich der Besatzer“ (Ihnatowicz 1999: 537). Für den historischen Bezug zur Untersuchung in der vorliegenden Publikation ist neben der allgemeinen Situation während der Besatzungszeit nach den Teilungen Polens vor allem das Verhältnis der polnischen Nation zu Preußen von Bedeutung.

Hier konnten bereits kurz nach den Teilungen Polens zahlreiche Aktivitäten beobachtet werden, die ein starkes polnisches Nationalbewusstsein erkennen ließen. Unter diesen Umständen waren die intensiven Bemühungen zur Germanisierung der Polen, vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jh., zum Scheitern verurteilt. Der deutsche Kulturkampf gegen die polnische Nation hat nicht nur Widerstand in den von Preußen besetzten Gebieten hervorgerufen. Dieser Widerstandsgeist wurde auch in die anderen Besatzungsgebiete getragen und hat damit die Bereitschaft, gegen die Besatzer aufzustreben, weiter befeuert (Ihnatowicz 1999: 539). Die Qualität der nationalgeprägten Widerstandsbewegung, welche die Massen erfasste, war im Vergleich zu vorhergehenden Jahrhunderten neu (Ihnatowicz 1999: 539). In ihren Grundlagen ist sie im weiteren Verlauf der polnischen Geschichte erkennbar:

„Das lebendige Geschichtsbewusstsein in der polnischen Nation, das jedem Besucher Polens auffällt, wenn es auch in der jüngsten Generation schwächer geworden sein mag, ist nicht nur ein Erbe der über hundertjährigen Teilungszeit, in der nur ein Geschichts- und Nationalbewusstsein den Fortbestand der Nation möglich machte. Es erwies seine Kraft auch während der Okkupation, die psychisch ohne ein solches Bewusstsein kaum zu überstehen war“ (Rhode 1981: 11).

Dieses widerstandsgeprägte Nationalbewusstsein der Polen unterlag einem qualitativen und vor allem einem quantitativen Wandel, dessen Wurzeln vor dem Beginn des 20. Jh. liegen.

Eine Nation kann zusammen mit dem Staat entstehen oder in Opposition zu ihm (Estel 2002: 61). Für Polen war der Staat gleichbedeutend mit feindlichen Besatzern und Gegnern der polnischen Volksnation (Łepkowski 2003: 132). In dieser Lage entstand ein widerstandsgeprägtes Verhältnis zwischen der polnischen Nation und dem fremdbestimmten Staat. Diese angespannte soziale und politische Gegenüberstellung (Bömelburg 2014: 112-113) setzte sich im 19. Jh. fort. Nachdem Polen nach 123-jähriger Fremdherrschaft 1918 seine Souveränität wiedererlangte, wurde das Land 21 Jahre später, im Jahr 1939, erneut besetzt, zunächst vom westlichen Nachbarn, dem Deutschen Reich. Anschließend griff Russland den polnischen Staat an und zwang ihn nach dem Zweiten Weltkrieg als Satellitenstaat die Interessen der Sowjetunion zu verfolgen, nachdem die Polnische und die Rote Armee zuvor gemeinsam gegen deutsche Truppen gekämpft hatten. Erst 1989, nach dem Zerfall der Sowjetunion, der seinen Beginn im Widerstand der polnischen Nation und der *Solidarność*-Bewegung genommen hatte (Gasteyer 2001: 320-321), konnten Polen ihren Weg zur politischen Selbstbestimmung aufbauen (Davies 2002: 1-3, 58-59, 105, 418-419; Gatter-Klenk 1981: 87-94). Aufgrund dieser historischen Erfahrungen ist die staatliche Souveränität für die polnische Nation ein kostbares Gut, auf dessen Eingrenzung oder Beschneidung sehr empfindlich reagiert wird. In Verbindung mit der starken historischen Identität der Polen (Rhode 1981: 11) ist die Widerstandskultur der polnischen Nation nicht nur in den Geschichtsbüchern präsent, sondern auch in der Gegenwart.

Deshalb prägt die historisch gewachsene Widerstandskultur der polnischen Nation das heutige politische Geschehen: „Polen ist in den letzten zweihundert Jahren so oft besetzt worden, dass passiver Widerstand und geheime Umtriebe der Bevölkerung zur zweiten Natur geworden sind“ (Davies 2002: 349). Diese nationale Charaktereigenschaft tritt vor allem in Fragen der staatlichen Souveränität oder einer möglichen Bedrohung des polnischen Staates durch ehemalige Besatzer zum Vorschein, denn der „störrische, wortlose Widerstandswille, die Weigerung, ‚seinen Nacken zu beugen‘ ist tief in die polnische Psyche eingegangen“ (Davies 2002: 167). Aus deutsch-polnischer Perspektive waren die staatlichen Existenzansprüche beider Nationen, seit der Ersten Teilung Polens 1772 bis zur Grenzziehung nach dem Zweiten Weltkrieg 1945, ausgeschlossen (Müller 2007: 31). Deshalb fand in den westlichen polnischen Gebieten der nationale Drang zum eigenen Staat gegen Preußen bzw. das Deutsche Reich besonders stark statt.

Die Widerstandskultur der polnischen Nation übt einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Politik der Gegenwart aus, was auf Seiten anderer Staaten und Nationen

aufgrund des direkt fehlenden Geschichtsbezugs auf Unverständnis stoßen mag. Erinnerungen an die Besatzer Polens im Zweiten Weltkrieg sind in der polnischen Bevölkerung omnipräsent (Szczeniński 2017: 307), wodurch eine einfache Verknüpfung der Vergangenheit mit der aktuellen Politik möglich wird. Möchte man beispielsweise Polens Widerstand gegen Nord Stream und Nord Stream 2 (Janoś 2019) verstehen, dürfen die historischen Erfahrungen mit Kooperationen zwischen den westlichen und östlichen Nachbarn des Landes (Hillgruber 1980: 351) nicht außer Acht gelassen werden, die verheerende Folgen für den polnischen Staat und seine Bevölkerung nach sich gezogen hatten. Der frühere polnische Außenminister Radosław Sikorski verglich „den Bau der Pipeline [Nord Stream 2] mit dem Hitler-Stalin-Pakt [...], in dem das Deutsche Reich und die Sowjetunion zu Beginn des Zweiten Weltkrieges Polen untereinander aufteilten“ (Kafsack 2015: 1). Kritik am Pipeline-Projekt Nord Stream 2, die auch von anderen Staaten, u. a. den USA und Frankreich geteilt wird, stößt in Deutschland dagegen auf Unverständnis, sodass die Bundeskanzlerin Angela Merkel nüchtern zum Ausdruck bringen kann: „Wenn wir im Kalten Krieg [...] russisches Gas in hohem Umfang eingeführt haben, dann weiß ich nicht, warum die Zeiten heute so viel schlechter sein sollen“ (Jarde 2019). Aus naturwissenschaftlicher Perspektive führte die Kanzlerin weiter aus: „Ein russisches Gasmolekül bleibt ein russisches Gasmolekül, egal, ob es über die Ukraine kommt oder ob es über die Ostsee kommt“ (Jarde 2019). Diese beiden Stellungnahmen, einerseits von Radosław Sikorski, andererseits von Angela Merkel, zeigen die große Kluft in Sicherheitsfragen und den ökonomischen Interessen beider Nachbarstaaten im Hinblick auf Nord Stream 2.

Gleichzeitig verdeutlicht das umstrittene Erdgas-Projekt leicht auszulösende und neu aufkommende Ängste in Polen, die ihre Wurzeln in der polnischen Geschichte haben, welche sowohl von Deutschland als auch von Russland negativ geprägt ist (Musiał 2004: 33; Kellermann 1973: 11-14) und in dieser Form in das kulturelle Gedächtnis der polnischen Nation eingeflossen sind. Im Falle einer möglichen Bedrohung des eigenen Staates oder der Nation führt ein solches historisch-politisches Verhältnis zwischen Nachbarn zum Widerstand gegen die drohende Gefahr von außen. Auch Forderungen nach der Umsetzung politischer Vorgaben von Seiten der Europäischen Union können im Zusammenhang mit der historisch bestimmten Widerstandskultur der polnischen Nation zu Spannungen zwischen dem polnischen Staat und staatsexterner Politik führen. Polnische Abgeordnete üben zum Teil scharfe Kritik an den Organen der EU und deren Demokratiedefizit (Chruszcz 2013a/b). Nach den Vertragsverletzungsverfahren seitens der EU gegen Polen (Gerichtshof der Europäischen Union 2018) haben Politiker des verklagten Landes immer wieder auf die Verletzung seiner staatlichen Souveränitätsrechte durch die Europäische Union verwiesen (Bartkiewicz 2018). Inwieweit die Urteile des Gerichtshofes der Europäischen Union oder die Begründungen polnischer Staats-, Regierungs- und Parteichefs treffender sind, wird an dieser Stelle nicht abgewogen. Entscheidend für den nationalhistorischen Hintergrund der Forschungsarbeit ist der beständige und entschiedene Widerstand Polens gegen die Europäische Union zugunsten der eigenen Souveränität.

2.3.4 Vergleich der nationalen Wurzeln in Deutschland und Polen

Im Zuge der Romantik (Hackmann/Kopij-Weiß 2014: 129-134) sind sowohl die deutsche als auch die polnische Nation entstanden, jedoch nicht als Staatsnationen (Kunze 2005: 28; Schulze 2004: 169), wie beispielsweise Frankreich oder die USA, sondern als Kulturnationen (Kunze 2005: 25; Schulze 2004: 170-171). Allerdings geschah dieser kollektive Prozess bei der deutschen und polnischen Nation im Rahmen anderer historischer Entwicklungen. Darin besteht ein Grund, weshalb ein großer Teil der deutsch-polnischen Geschichte von politischen Spannungen gekennzeichnet ist. Es ergaben sich unterschiedliche innen- und außenpolitische Ziele beider Staaten, die bis heute das nationale Bewusstsein der Wähler prägen, indem Geschichte narrativ wachgehalten wird. Maćków (2008: 19) sieht in den Teilungen Polens und dem Wiener Kongress einen Prozessbeginn, bei dem die Besatzungsmächte Polens, zu denen auf westlicher Seite „Preußen und das Habsburger Deutschland“ zählten, im Laufe der Zeit zu „Dauerfeinden der polnischen Staatlichkeit“ wurden. Die Fortsetzung und Manifestierung einer feindseligen Relation zwischen Deutschen und Polen erfolgte durch den Zweiten Weltkrieg (Maćków 2008: 19). Begleitet von Narration (White 1992; Somers 1994: 613-614; Polletta 2006) können solche historischen Ereignisse eine kollektive Identität formen und die Gegenwart zweier Nationen zueinander maßgeblich bestimmen. Im Verhältnis zwischen Deutschland und Polen entstand auf diese Weise eine gegensätzliche Position zu staatlichen Gebilden, vor allem wenn sie äußeren Einfluss auf den eigenen Staat und die eigene Nation ausübten. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zu seinen Nachbarn.

Eine jahrhundertelange Bedrohungslage der Nation und des Staates ist nicht Teil des deutschen kulturellen Gedächtnisses, denn von feindlicher Fremdherrschaft war die deutsche Nation in ihrer Entstehung nicht maßgeblich betroffen. Die polnische Volksnation hat sich hingegen unter solchen bedrohlichen Umständen entwickelt und wurde von ihnen fast bis zum Ende des 20. Jh. begleitet. Im Laufe der Geschichte bildete sich die polnische Volksnation gegen die staatliche Gewalt, durch die polnische nationale Interessen unterdrückt wurden. Deshalb zählt ein wachsameres und vorsichtigeres Verhältnis gegenüber der westlichen und der östlichen Großmacht zur Konsequenz der leidvollen nationalen Erfahrungen der polnischen Vergangenheit. Durch wiederholte Narration wird die historische Stellung Polens zu seinen Nachbarn ebenfalls für die Gegenwart und eine mögliche Zukunft aufgegriffen. Je nach politischer Gesinnung entsteht dadurch eine mehr oder weniger kritische Einstellung zur politischen Macht, vor allem wenn sie von außerhalb Polens auf den eigenen Staat und die Nation einwirkt oder einzuwirken versucht.

Was für die Nachbarstaaten Polens gilt, kann auch auf die Europäische Union übertragen werden, an die Teile der nationalen Souveränität übergehen. In Polen entstehen dadurch in historisch affinen Bevölkerungsgruppen Ängste des Souveränitätsverlustes und eines eventuellen Niedergangs des eigenen Staates. Diese Bedenken bieten Parteien die Möglichkeit, politische Haltungen der Wähler weiter auszubauen und mit parteipolitischen Zielen zu verbinden. Da derartige sozial-historische Grundlagen in Deutschland weit weniger ausgeprägt

als in Polen sind, können europakritische Parteien mit solchen Argumentationen östlich der Oder einfacher und schneller Wählerstimmen gewinnen als es auf diese Weise beim westlichen Nachbarn möglich ist.

Schließlich ist der religiöse Einfluss auf den Staat als Teil politischen und sozialen Handelns nicht zu vernachlässigen. Die größte Konfessionsgruppe bilden sowohl in Deutschland als auch in Polen Katholiken, ihre Relation zur Gesamtbevölkerung unterscheidet sich aber stark in den beiden Staaten. Im Jahr 2018 belief sich der Anteil an Katholiken in Deutschland auf 28 Prozent der Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt 2019b). In Polen war die gleiche Konfessionsgruppe 2015 verhältnismäßig mehr als dreimal so hoch und machte 93 Prozent der Bevölkerung aus (Główny Urząd Statystyczny 2015: 2). In ein dementsprechend unterschiedliches Verhältnis fallen andere Konfessionen in beiden Staaten. Die zweitgrößte Glaubensgemeinschaft bilden in Deutschland evangelische Christen, mit 25 Prozent (Statistisches Bundesamt 2019b). In Polen zählen russisch-orthodoxe Gläubige zur zweitstärksten Konfession, ihr Anteil beträgt 0,7 Prozent der Bevölkerung (Główny Urząd Statystyczny 2015: 2). Für die Bundesrepublik Deutschland reicht es in dieser Hinsicht jedoch nicht auf Bundesdaten zurückzugreifen, vielmehr muss das Konfessionsverhältnis des jeweiligen Bundeslandes herangezogen werden, denn die innerdeutsche Glaubenszugehörigkeit variiert regional stark. Betrug beispielsweise 2011 der Anteil von Katholiken im Saarland 63 Prozent, waren in Mecklenburg-Vorpommern nur drei Prozent der Menschen katholisch (Statista 2011).

Die unterschiedlichen historischen, nationalen, religiösen und politischen Entwicklungen in Deutschland und Polen werfen zahlreiche Forschungsfragen in Bezug auf die Gegenwart in den beiden Staaten auf. Eine davon bezieht sich auf die schulische politische Bildung, denn es ist anzunehmen, dass neben möglichen gemeinsamen bildungspolitischen Tendenzen nationalspezifische Besonderheiten bestehen. Inwieweit dies für das Schuljahr 2019/20 gilt, wird in der vorliegenden Arbeit anhand von staatlichen Vorgaben für die politische Bildung in Deutschland und Polen untersucht.

2.4 Historische Entwicklungslinien der schulischen politischen Bildung in Abhängigkeit vom politischen System und der Politik eines Staates oder Bundeslandes

Die Merkmale politischer Bildung sind stark vom politischen Regime abhängig, in dem das Fach, bzw. dessen Inhalte, unterrichtet werden (Mathews 1996: 266), was zu heterogenen Zielen der politischen Bildung führt. Sie sind oft nicht rein objektiv, sondern unterscheiden sich je nach politischer Richtung oder gesellschaftlichen Interessen der Befürworter und Kritiker (Rothe 1993: 160). Historische Beispiele auf deutscher und polnischer Seite verdeutlichen die Abhängigkeit der politischen Bildung von der Politik eines Staates bzw. Bundeslandes. Einer besonders starken Politisierung und ideologischen Manipulation waren Schüler während der NS-Zeit ausgesetzt (Deichmann 2017). Im Dritten Reich war politische Bildung an Schulen omnipräsent, ein besonderes Fach für diese Disziplin existierte deshalb

nicht, denn die Politisierung fand in allen Schulfächern statt. Die Grundlagen für einen politisch allumfassenden Unterricht waren die zwischen 1938 und 1942 erschienenen Curricula.

Damit einhergehend wurden die Stundentafeln mit einem starken Akzent auf die Leibeserziehung der Schüler zu Lasten der Bildung neu strukturiert (Sander 2013: 80-82), wodurch männliche Schüler auf einen bevorstehenden Kriegsdienst vorbereitet werden sollten. Vor allem aber lag der bildungspolitische und in Curricula festgehaltene Fokus im Dritten Reich auf der Erziehung zu einem nationalsozialistischen Menschen (Nyssen 1979: 83), dabei stand die „Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie“ (Nyssen 1979: 91), zu der die menschenverachtende Rassenlehre zählte, im Vordergrund des Schulunterrichts. Jede Fachdisziplin wurde dazu missbraucht, um auf dogmatische Weise so früh wie möglich den Geist der Schüler mit moralisch abstoßenden Ansichten zu infiltrieren. Selbst vor der als objektiv und rein fachbezogen unpolitischen Mathematik machten Nationalsozialisten nicht halt. Durch politisch motivierte und konstruierte Rechenbeispiele wurden Schülern einige Menschengruppen als Objekte präsentiert, die ausschließlich eine Belastung für die Gesellschaft darstellen sollten. Dieses Vorgehen mündete in einer ideologischen Hinführung zur Differenzierung zwischen wertem und unwertem Leben. Unter dem Deckmantel der Mathematik wird ein solches Vorgehen an folgendem Rechenbeispiel deutlich, mit dem bereits junge Schüler konfrontiert wurden.

„Ein Geisteskranker kostet täglich etwa 4 RM, ein Krüppel 5,50 RM, ein Verbrecher 3,50 RM. In vielen Fällen hat ein Beamter täglich nur etwa 4 RM, ein Angestellter kaum 3,50 RM, ein ungelernter Arbeiter noch keine 2 RM auf den Kopf der Familie.

(a) Stelle diese Zahlen bildlich dar. – Nach vorsichtigen Schätzungen sind in Deutschland 300.000 Geistesranke, Epileptiker usw. in Anstaltspflege.

(b) Was kosten diese jährlich insgesamt bei einem Satz von 4 RM?

(c) Wie viel Ehestandsdarlehen zu je 1.000 RM könnten – unter Verzicht auf spätere Rückzahlung – von diesem Geld jährlich ausgegeben werden?“ (Dorner in Nyssen 1979: 109)

Damit setzte der Nationalsozialismus „der Erziehung Ziele, die zuvor und danach nie wieder vertreten wurden“ (Detjen 2013: 87). Die Politisierung der Bildung erreichte während der NS-Herrschaft den traurigen und abstoßenden Höhepunkt einer politischen und ideologischen Einflussnahme des Staates auf die Schüler. In keiner Weise mit der verbrecherischen Ideologisierung der Nationalsozialisten vergleichbar, fand in der Bundesrepublik Deutschland eine politische Einflussnahme auf Schüler auch nach dem Zweiten Weltkrieg statt. An dieser Stelle muss ausdrücklich betont werden, dass die beiden Beispiele vor und nach dem Zweiten Weltkrieg weder aufeinander aufbauen noch einen direkten Bezug zueinander haben. Vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass eine Politisierung der politischen Bildung nicht nur in einer faschistischen Form, wie sie zwischen 1933 bis 1945 zu beobachten war, stattfinden muss. Eine gezielte politische Einflussnahme auf Schüler kann deutlich schwächere Züge, als die o. g. annehmen und damit trotzdem gegen die notwendige demokratische Neutralität des Schulfaches verstoßen.

Anfang der 1970er Jahre haben Landesregierungen verstärkt politisch motivierten Einfluss auf Schüler ausgeübt und dadurch die politische Bildung gezielt politisiert. Dabei

kommt auf zugespitzte Weise zum Vorschein, dass die politische Bildung an Schulen im politischen Rahmen eines Staates oder Bundeslandes entsteht. Um jedoch den Unterricht nicht nach dem Muster der 1970er Jahre zu politisieren, muss parteipolitisches Handeln an Schulen unterbunden sein. Vielmehr besteht das Unterrichtsziel darin, Schüler zunächst die Ausgangsfragen erkennen zu lassen, aus denen unterschiedliche Argumentationsstränge hervorgehen. Im Vordergrund dieses Unterrichts stehen grundlegende demokratische Strukturen, im Rahmen derer Politik stattfindet, kombiniert mit der Einsicht in die Motivation einzelner Gruppen für unterschiedliches politisches Handeln, das von Schülern in ihrem Ursprung verstanden werden soll (Rothe 1993: 163).

Eine differente innerstaatliche Politisierung der politischen Bildung, entsprechend den Negativerfahrungen in den deutschen Bundesländern, fand in Polen nicht statt, da das polnische Bildungssystem nationalstaatlich konzipiert ist. Bei einer Politisierung der politischen Bildung in Polen wurden damit nicht, wie in der Bundesrepublik Deutschland, nur Teile des Staates in unterschiedlichen Formen beeinflusst. Eine Anwendung derselben politischen Ziele fand in Polen im ganzen Land einheitlich statt, was an den Verhandlungsergebnissen während des politischen Umbruchs im Jahr 1989 beobachtet werden konnte. Anfang des historischen Jahres 1989 tagte nicht nur der große politische Runde Tisch mit Vertretern der kommunistischen Partei *PZPR*¹³ und dem Gewerkschaftsbund *NSZZ „Solidarność“*¹⁴, sondern es wurden auch politikspezielle runde Verhandlungstische der beiden Parteien eingerichtet. Einer dieser Tische hatte Bildung auf der Agenda. Die Gewerkschaft „*Solidarność*“ konnte für das besonders ideologisierte Leitfach politischer Bildung, *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre], eine freie Wahl der Schulbücher seitens der Lehrkräfte durchsetzen, curriculare Inhalte blieben vom gestiegenen Einfluss der „*Solidarność*“ 1989 zunächst noch unberührt (Herbst 2012: 60). Die Reform der entsprechenden Curricula fand erst Anfang der 1990er Jahre statt (Herbst 2012: 67). Zuvor politisierte Unterrichtsinhalte der politischen Bildung waren stark ideologisiert, sie unterlagen dem umfassenden Einfluss der regierenden kommunistischen Partei *PZPR* und führten zur Indoktrination der Schüler. Die Hauptziele dieser politischen Bildung setzten sich vor allem aus dem Unterricht zur politischen Kritiklosigkeit gegenüber dem Staat und der Partei zusammen (Ćwiek-Karpowicz 2008: 57).

In der Monatszeitschrift *Wychowanie Obywatelskie* [Politische Bildung], die vom Bildungsministerium der Volksrepublik Polen herausgegeben wurde, wird beispielsweise folgender Inhalt als Unterrichtsstoff der achten Grundschulklasse genannt: „Arbeiterklasse, als wichtigste Klasse im Sozialismus“ (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: I). Ein didaktisches Ziel besteht dabei darin, ein Verständnis über die Funktion der Arbeiterklasse als Träger der politischen Macht zu bilden (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: I). Als

¹³ *PZPR* ist die Abkürzung für *Polska Zjednoczona Partia Robotnicza*, mit deutscher Übersetzung als *Polnische Vereinigte Arbeiterpartei* (Pons 2019c).

¹⁴ *NSZZ* ist die Abkürzung für *Niezależny Samorządny Związek Zawodowy. NSZZ „Solidarność”* wird als *Unabhängige Selbstverwaltete Gewerkschaft „Solidarität“* übersetzt (Pons 2019d), dabei gehören die Anführungszeichen zum Namen der Gewerkschaft (Levitas/Herczyński 2012: 60). Die geläufige Bezeichnung der Gewerkschaft ist „*Solidarność*“, weshalb nach erstmaliger Nennung des vollständigen Namens im Folgenden wie üblich auf *NSZZ* verzichtet wird.

Bürgerpflichten werden u. a. die Landesverteidigung und die Arbeit gelehrt (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: XXIII). Die letztgenannte Bürgerpflicht kennt, im Gegensatz zum kapitalistischen Westen, zwangsläufig keine Arbeitslosigkeit, denn alle erwerbsfähigen Bürger werden zum Dienst für das sozialistische System gezwungen. Stets unerwähnt blieb jedoch ein Vergleich des materiellen Status von einerseits Arbeitenden und Arbeitslosen in kapitalistischen westlichen Staaten zu andererseits arbeitenden Menschen in sozialistischen Ländern, was die enorme wirtschaftliche Diskrepanz zwischen dem Ostblock und dem damaligen Westen hervorgehoben hätte. Das moralische Verhältnis zwischen Sozialismus und Kapitalismus wurde erwartungsgemäß zu Gunsten des Erstgenannten ausgelegt.

Anschließend folgt in der achten Grundschulklasse der Unterricht über das globale Wettrüsten, welches vom Kapitalismus angetrieben werden soll (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: XXV). Beim Thema Außenpolitik der Volksrepublik Polen wird die konträre Beziehung zu sozialistischen und kapitalistischen Staaten deutlich. Sozialistische Staaten sollen „Freundschaft, Zusammenarbeit und Einheit“ (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: XXV) anstreben. Die Außenpolitik der Volksrepublik Polen gegenüber kapitalistischen Staaten ist dagegen durch „friedliche Koexistenz und Zusammenarbeit“ (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: XXV) gekennzeichnet, Freundschaft wird dabei explizit nicht genannt. Ein Anstreben der ausgeprägten Nähe zwischen sozialistischen Staaten und ihre größere Distanz zu kapitalistischen Regimen folgt der ideologischen Logik, die in kapitalistischen Ländern vor allem während des Kalten Krieges ebenfalls omnipräsent, jedoch spiegelverkehrt zum Verhältnis der sozialistischen Kontrahenten erscheint. Im übertragenen Sinne ließe sich die politisch-historische Blocksituation und ihr Einfluss auf die politische Bildung sowohl östlich als auch westlich des Eisernen Vorhangs mit *gleich und gleich gesellt sich gern* vereinfacht beschreiben.

Doch nicht nur das Unterrichtsfach Politische Bildung war von den Ideen und Ideologien des Kommunismus und Kapitalismus mit ihren gegensätzlichen und miteinander konkurrierenden ökonomischen und politischen Ansätzen geprägt. Auch außerhalb des Leitfaches für politische Bildung spielte vor allem die gegenseitige Bedrohung der beiden Blockkontrahenten eine bedeutende Rolle, der sich Schüler nur schwer entziehen konnten. In der Volksrepublik Polen mündete ein drohender Atomkrieg zwischen der NATO und dem Warschauer Pakt in ein Schulfach, das Schüler auf militärische Gefahren vorbereiten sollte. *Przysposobienie obronne* [Wehrunterricht], vergleichbar mit dem entsprechenden Unterrichtsfach in der DDR (Rogg 2008: 195-199), verfolgte das Ziel die Bevölkerung auf eine mögliche militärische Aggression, auch einen atomaren Angriff, vorzubereiten (Bogusz/Kosyrz 1981; Połozzyński 1988; Rudnicki 2004). Dadurch sollte nicht nur das Überleben des Individuums, sondern auch ein Fortbestehen des Staates ermöglicht werden (Jeziorowski 1996: 261). Die mit dem Unterrichtsfach gleichnamige didaktische Zeitschrift für Lehrer konzentrierte sich auch nach dem Fall des Eisernen Vorhangs weiterhin auf Themen der Verteidigung, nun jedoch verstärkt fokussiert auf die Notwendigkeit eines polnischen Patriotismus zum Teil mit starkem historischem Bezug (Cwer 1996).

Nach Zusammenbruch des Ostblocks und in Folge der anschließenden Bildungsreformen wurde das Unterrichtsfach *przysposobienie obronne* [Wehrunterricht] umbenannt, im Jahr 2018 heißt es *edukacja dla bezpieczeństwa* (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 21) [Bildung für Sicherheit]. Die Ziele des Unterrichts bestehen weiterhin, wenn auch modifiziert, in einer Vorbereitung der Schüler auf mögliche Krisensituationen und die Verteidigung des Staates; einen wichtigen Teil der Bildung für Sicherheit nimmt die Erste Hilfe ein. Stark von den Kerninhalten des Unterrichtsfaches *edukacja dla bezpieczeństwa* [Bildung für Sicherheit] abgeleitet, finden Autoren aber vereinzelt auch thematische und didaktische Schnittmengen zu anderen Disziplinen, wie beispielsweise der ökologischen Bildung (Kozaczyński 1995: 130-132), was sich jedoch laut curricularer Vorgaben am *liceum* (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 21) nicht unmittelbar erschließen lässt.

Vor allem an Beispielen der o. g. historischen Bildungsziele, sowohl in Deutschland als auch in Polen, scheint nicht nur die Politisierung der politischen Bildung, sondern auch anderer Unterrichtsfächer schulprägend gewesen zu sein.

Trotz zahlreicher konzeptioneller und bildungspolitischer Differenzen zwischen den Curricula in beiden untersuchten Staaten besteht eine wesentliche Gemeinsamkeit: Sowohl östlich als auch westlich der Oder hat sich eine doppelte Abhängigkeit der politischen Bildung von der Politik herauskristallisiert. Die erste Abhängigkeit wird von zwei Gewalten getragen, der Legislativen und der Exekutiven. Nach Verabschiedung der gesetzlichen Regelungen für Bildungs- und Curriculumpläne durch die Legislative übernimmt die Exekutive die Ausführung, deren Aufgabe es ist, die gesetzlichen Bestimmungen umzusetzen. Zusätzlich dazu erfüllt die Exekutive den gesetzlichen Rahmen, beispielsweise durch Verwaltungsvorschriften. So entstammt politische Bildung direkt dem politischen Prozess, eine Politikunabhängigkeit ist nicht gegeben. Die zweite Abhängigkeit ist fachlich-inhaltlicher Natur: Politische Themen stellen zentrale Bestandteile der politischen Bildung an Schulen dar und die Kenntnis darüber ist eine wichtige Voraussetzung für die mögliche Partizipation der Bürger am politischen Geschehen sowie der Einflussnahme auf die Politik (Carmeletto 2015: 9), was den Kreis schließt und wieder zur Legislative führt. Auf diese Weise erschafft Politik das Unterrichtsfach Politische Bildung und motiviert die Bürger zur Partizipation, wodurch Einfluss auf die Legislative ausgeübt wird. Von dort aus werden Handlungen der Exekutive aktiviert, was schlussfolgernd zu einem direkten Bezug zum Unterrichtsfach Politische Bildung führt.

2.5 Politische Bildung und Demokratie

Grundsätzlich wird unter politischer Bildung die staatlich begleitete Hinführung der Bürger zu ihren Rollen als funktionierende Objekte in einem politischen System verstanden (Hildebrandt-Wypych 2013: 73; Carmeleto 2015: 6). Die politische Bildung in einem demokratischen Staat verfolgt das oberste Ziel, Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, denn Mündigkeit ist „für eine verwirklichte Demokratie unabdingbare Voraussetzung“ (Leser 2011: 43). Ohne mündige Bürger kann eine Demokratie nicht oder nur eingeschränkt funktionie-

ren, weshalb Demokratien auf die Erziehung zur Mündigkeit angewiesen sind und ihre politische Bildung dementsprechend ausrichten. Zwei demokratische Grundlagen schaffen die notwendigen Voraussetzungen für Demokratien und ihre politische Bildung: offene Gesellschaft und Partizipation. Demokratie kann nur in einer offenen Gesellschaft ent- und bestehen. Dazu gehört die Meinungsfreiheit mit ihren vielfältigen politischen Positionen und dem Resultat der miteinander konkurrierenden Denk- und Handlungsrichtungen. Das kognitive Abwägen zahlreicher Möglichkeiten mit dem Ziel einer subjektiv richtigen Lösung verlangt nach mündigem Handeln. Bei der zweiten demokratischen Grundlage, der Partizipation, wird dieser Handlungsspielraum des Individuums nochmals erweitert. Der Bürger muss nicht nur mündig Entscheidungen treffen können, sondern auch befähigt sein, sich politisch zu engagieren. Sind die beiden demokratischen Grundsätze, offene Gesellschaft und Partizipation, mittel- bis langfristig nicht erfüllt, ist eine Demokratie in ihrer Existenz bedroht (Detjen 2013: 213). Eine solche Bedrohung widerspricht dem demokratischen Ziel, sein bestehendes politisches System zu sichern. Deshalb ist die Hauptaufgabe der demokratischen politischen Bildung ein Hinführen ihrer Bürger zur politischen Mündigkeit (Detjen 2013: 211). Für nichtdemokratische Staaten stellen aktive mündige Bürger dagegen eine Bedrohung des bestehenden politischen Systems dar, somit zielt nichtdemokratische politische Bildung darauf ab zum einen Mündigkeit zu unterbinden, zum anderen ihre Bürger zu passiv angepassten und funktionierenden Objekten zu formen.

Diese antidemokratischen Erfahrungen machten sowohl Deutsche als auch Polen im eigenen Staat in der ersten Hälfte des 20. Jh. Die deutsche Diktatur zwischen 1933 und 1945, die Europa ins Verderben des Zweiten Weltkriegs führte und unermessliches Leid auf dem alten Kontinent verursachte, ist international allgemein bekannt. Sie war bestimmt von der totalitären Herrschaft der Nationalsozialisten, dem Diktat eines Führers, der durch seinen Willen nicht nur den Staat unkontrolliert lenkte, sondern auch über Leben und Tod anderer, frei nach eigenem Ermessen, entschied. Getragen wurde dieses Staatssystem vom vorausgesetzten Gehorsam, das um die „beständig hohe Aktivität bei der Umsetzung von Anweisungen“ (Holzer 2007: 77-78) ergänzt wurde. In seiner Grausamkeit damit nicht vergleichbar und auch weniger international bekannt, erlebten auch Polen eine autoritäre Herrschaft im fast gleichen Zeitraum innerhalb der eigenen Staatsgrenzen. Die „faktische“ (Holzer 2007: 77) Diktatur zwischen 1926 und 1939 war zunächst auf eine Person zugeschnitten, Józef Piłsudski. Anschließend befand sich die Macht in der Hand einer Gruppe, den Nachfolgern Piłsudskis. Die Rolle der Bürger sah im autoritären System keine politische Aktivität ihrerseits vor. Vielmehr wurde ein rein passives Handeln gefordert, in Kombination mit „Unterwerfung unter die Anweisungen des Beamtenapparates“ (Holzer 2007: 77). Erfahrungen mit der totalitären Herrschaft, sowohl bei Polen als auch Ostdeutschen, setzten sich nach dem Zweiten Weltkrieg fort. In der Volksrepublik Polen und in der Deutschen Demokratischen Republik wurde die Herrschaft jedoch nicht primär innerhalb der eigenen Staatsgrenzen ausgeübt, sie kam zunächst von außerhalb, aus der Sowjetunion. Aus Sicht der politischen Bildung hatte ihre sekundäre Umsetzung im Inland jedoch gleiche Zielsetzungen wie die totalitäre Herrschaft vor dem Zweiten Weltkrieg: Unterbindung von Mündigkeit und passiver Gehorsam (Holzer 2007: 78).

An diesen Beispielen aus Deutschland und Polen wird das Ziel der politischen Bildung in nichtdemokratischen Staaten deutlich. Im Vordergrund steht ein Formen von Untertanen, die als Objekte das politische Geschehen passiv akzeptieren und dadurch den Herrschenden Legitimität für ihr politisches Handeln verleihen (Detjen 2016: 6). Anderenfalls würden nichtdemokratische Staaten demokratische Ziele vermitteln und dadurch ihre politisch strukturelle Existenz langfristig selbst unterlaufen. Historisch betrachtet hat politische Bildung die Aufgabe, bestehende politische Ordnungen innerhalb eines staatlichen Territoriums zu sichern, indem Bürger über ihre Rechte und Pflichten unterrichtet werden (Sander 2014b: 15). „Hierzu gehörte in der Vergangenheit, der Obrigkeit den schuldigen Gehorsam entgegenzubringen“ (Detjen 2013: 3). Im Zentrum der politischen Bildung autoritärer Monarchien zwischen dem 17. und 19. Jh. stand deshalb nicht Mündigkeit im Vordergrund, sondern neben dem Gehorsam auch „Unterordnung und Pflichterfüllung“ (Detjen 2013: 6). Die Unterdrückung mündiger Bürger wurde in totalitären Diktaturen nochmals verschärft. Jegliches politische Handeln soll mit der vorherrschenden Ideologie gleichgeschaltet sein, politische Bildung übernimmt dort deshalb eine indoktrinierende (Grevén 1996: 112) und dogmatische Aufgabe. Solche politische Bildung widerspricht naturgemäß den demokratischen Prinzipien und darf weder in der Bundesrepublik Deutschland noch in der Republik Polen durch Curricula vermittelt werden. Ein Drängen der Bürger zur Rolle passiv politischer Objekte ist mit demokratischen Grundsätzen nicht vereinbar, politische Bildung in Demokratien muss das Gegenteil anstreben: eine nach Möglichkeit aktive Einnahme politischer Positionen (Gagel 1983: 16-17).

Schließlich muss auf den inflationären Gebrauch des Begriffs Demokratie hingewiesen werden. Allein am Namen eines Staates oder dessen Bekundungen zu demokratischen Prinzipien kann keinesfalls auf eine tatsächlich bestehende Demokratie geschlossen werden (Sutor 1984: 124; Germ 2015: 61). In der Volksrepublik Polen beispielsweise wurde politische Bildung als Erziehung zur sozialistischen Demokratie definiert (Bodnar 1985: 602) und dementsprechend im Sozialkundeunterricht gelehrt. Schüler der achten Grundschulklasse lernten das Befolgen demokratischer Prinzipien durch die sozialistische Regierung (Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1986: VI). Forschungsmethoden und Datensätze zur Prüfung, ob bzw. inwieweit Staaten die Anforderungen erfüllen, um als Demokratien eingestuft werden zu können, sind aus diesem Grund umso wichtiger. Eine Messung der Demokratiequalität kann aus politikwissenschaftlicher Sicht beispielsweise anhand der Demokratie-matrix (Lauth 2015) erfolgen. Soll die grundsätzliche Frage beantwortet werden, ob ein Staat überhaupt demokratisch ist, kann ein Mindestmaß an Demokratie untersucht werden: „The minimal standard of democracy is that there exist institutions that permit citizens to exercise self-government via elections“ (Geissel/Kneuer/Lauth 2016: 574). Im Umkehrschluss heißt es, dass Staaten ohne freie Wahlen, deren Ergebnis die Politik bestimmt, keine Demokratien sind.

Im Rahmen der politischen Bildung ist eine Untersuchung der curricularen Inhalte auf ihre demokratische Qualität möglich, dadurch wird deutlich, inwieweit Staaten bestrebt sind demokratische Kompetenzen und Ziele, zu denen Mündigkeit zählt, zu vermitteln. Ein Fehlen der Förderung demokratischer Kompetenzen durch curriculare Vorgaben lässt entweder

auf einen nichtdemokratischen Staat oder eine verfehlte politische Bildung in einer Demokratie schließen. Letzteres wirkt langfristig demokratiegefährdend.

Anzunehmen, Demokratie sei selbstverständlich und sichert ihr Fortbestehen automatisch, ist weit gefehlt. Zusammenfassend lässt sich die notwendige Funktion demokratischer politischer Bildung mit folgendem mehrfach publiziertem Zitat prägnant zusammenfassen: „Demokratie braucht politische Bildung“ (Bundeszentrale für politische Bildung 1997: 36; Breit/Schiele 2004; Schiele 2004: 1; Maier 2004: 11).

3 Heterogene Bildungssysteme in Deutschland und Polen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für den internationalen Vergleich schulischer politischer Bildung

Die Schullandschaften in den 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland und in der Republik Polen unterscheiden sich deutlich voneinander, wobei das Ausmaß an Differenzen zwischen einzelnen Schularten stark variiert. Dies gilt für die Schulformen innerhalb Deutschlands und wird nochmals durch eine Gegenüberstellung der polnischen Schulen verstärkt. Die Differenzen in der Bildung zwischen einzelnen Bundesländern entspringen aber einer gemeinsamen Basis, die als deutsches Bildungswesen (Wiater 2009: 75) bezeichnet werden kann.

3.1 Schulformen in den Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder

In Hinblick auf die zahlreichen Schulformen in Deutschland und Polen, die sich nicht nur in ihren Bezeichnungen, sondern auch bei der Anzahl von Jahrgangsstufen unterscheiden, ist eine übergeordnete Kategorisierung innerhalb der unterschiedlichen Schulsysteme notwendig. So wird eine komparative Grundlage geschaffen, anhand derer in weiteren Schritten der Untersuchung vergleichbare Schulen analysiert werden können.

Als Gliederungsinstrument der deutschen und polnischen Schulstufen dient die für internationale Bildungsvergleiche prädestinierte Kategorisierung des UNESCO Institute for Statistics (2012: 21) ISCED, International Standard Classification of Education. Darin wird zwischen den folgenden neun Bildungsniveaus unterschieden:

Abbildung 1: ISCED 2011, International Standard Classification of Education, Übersicht

Bildungsniveau	Bezeichnung des Bildungsniveaus
0	Early childhood education
1	Primary education
2	Lower secondary education
3	Upper secondary education
4	Post-secondary non-tertiary education
5	Short-cycle tertiary education
6	Bachelor's or equivalent level
7	Master's or equivalent level
8	Doctoral or equivalent level
9	Not elsewhere classified

Eigene Darstellung

Datenquelle: UNESCO Institute for Statistics (2012: 21)

Für die vorliegende Untersuchung relevante Bildungsniveaus sind 1 bis 3. Da sie auf dem Bildungsniveau 0 aufbauen und dieses gleichzeitig in Polen teilweise der Bildungspflicht unterliegt, werden die ersten vier Bildungsniveaus unten tabellarisch vorgestellt. Die Übersetzung einzelner Begriffe des UNESCO Institute for Statistics (2012: 21) erfolgt im hier vorliegenden Text nicht wörtlich, sondern anhand üblicher Bezeichnungen in der Bildung und Bildungsforschung. Deshalb wird beispielsweise *Lower Secondary Education* nicht als *Niedrige Sekundarbildung* übersetzt. Ein solcher Begriff ist im Deutschen unüblich und steht *in keinem assoziativen Zusammenhang mit dem tatsächlichen Bildungsabschnitt, der als Sekundarstufe I bekannt und benannt ist*. Der Vollständigkeit halber sind die englischsprachigen Quellenbegriffe des UNESCO Institute for Statistics (2012: 21) in Klammern aufgeführt.

Das Bildungsniveau 0 wird bei einer weiterführenden Differenzierung in zwei Abschnitte unterteilt (UNESCO Institute for Statistics 2012: 21, 64):

01: Frühkindliche Bildung (Early childhood education development)

02: Vorschulische Bildung (Pre-primary education)

Die erste Bildungsphase, bezeichnet als Kategorie 01 der Ebene 0, ist statistisch für den Zeitraum ab der Geburt eines Menschen bis zum Beenden seines dritten Lebensjahres angesetzt. Anschließend beginnt die Bildungskategorie 02 der Ebene 0, sie fängt mit dem dritten Geburtstag an und endet bei Eintritt in die Primarstufe im Alter zwischen fünf und sieben Jahren (UNESCO Institute for Statistics 2012: 21, 64).

Abbildung 2: ISCED 2011, International Standard Classification of Education, Differenzierung der Bildungsniveaus 0 bis 3

Bildungsniveau	Definition des Bildungsniveaus	Merkmale des Bildungsniveaus	Alter der Schüler in Jahren	
			Beginn	Abschluss
0	Frühkindliche Bildung/ Vorschulische Bildung (Early Childhood Education)	Vorwiegend soziales Lernen	0	5-7
1	Primarstufe (Primary Education)	Grundlagen: Lesen, Schreiben, Rechnen	5-7	10-12
2	Sekundarstufe I (Lower Secondary Education)	Fachbezogener Unterricht, Basis für lebenslanges Lernen	10-13	14-16 ¹
3	Sekundarstufe II (Upper Secondary Education)	Vorbereitung auf tertiäre Bildung oder Vermittlung von berufsrelevanten Kompetenzen	14-16	17-18

¹ Eine Angabe zum Alter beim Abschluss des Bildungsniveaus 2 fehlt in der UNESCO Institute for Statistics (2012: 33, 38) Publikation. Die Dauer des Bildungsniveaus 2 wird mit durchschnittlich sechs Jahren genannt (UNESCO Institute for Statistics 2012: 33). Beim Bildungsniveau 1 beträgt die Abweichung zwischen einer langen und kurzen Bildungsdauer zwei Jahre (UNESCO Institute for Statistics 2012: 33). Zum einen davon abgeleitet, zum anderen anhand des Eintrittsalters in das Bildungsniveau 3, kann die Altersangabe der Schüler beim Abschluss des Bildungsniveaus 2 bestimmt werden.

Eigene Darstellung in Anlehnung an UNESCO Institute for Statistics (2012: 21, 25-42)

Innerhalb der Primarstufe findet keine weitere Differenzierung, vergleichbar mit der frühkindlichen und vorschulischen Bildung, statt. Es handelt sich um die erste Schulstufe, in der grundlegende Kompetenzen des Lesens, Rechnens und Schreibens erworben werden. Des Weiteren wird Schülern grundlegendes Wissen vermittelt, in Kombination mit der Förderung ihrer personalen und sozialen Kompetenzen. Die meisten Aufgaben übernimmt oft ein Klassenlehrer, breit angelegter Unterricht von Fachlehrern findet in der Regel nicht statt (UNESCO Institute for Statistics 2012: 30-31).

Sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II sind vom UNESCO Institute for Statistics (2012: 64, 69) in zwei Schulkategorien gegliedert: allgemeinbildende und berufliche. In der vorliegenden Untersuchung wird die allgemeinbildende Kategorie betrachtet.

Mit Beginn der Sekundarstufe I konzentrieren sich Bildungseinrichtungen verstärkt auf die spezifisch fachliche Bildung ihrer Schüler und das Fördern von Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen. Der Unterricht wird in der Regel nicht nur von einem Klassenlehrer

erteilt, wie in der Primarstufe, vielmehr übernehmen Fachlehrer die Bildungsaufgaben der unterschiedlichen Fächer (UNESCO Institute for Statistics 2012: 33).

Ein Hauptziel der Sekundarstufe II besteht im Abschluss der weiterführenden Schulbildung, indem Schüler entweder auf ein anschließendes Studium oder das Erlernen eines Berufes vorbereitet werden, eine Kombination beider künftiger Bildungsoptionen ist ebenfalls möglich. Im Vergleich zur Sekundarstufe I stehen Schülern nun mehr Möglichkeiten offen, sich auf einzelne Fächer zu spezialisieren und deren Inhalte vertieft zu lernen. Dementsprechend durchlaufen Lehrer der Sekundarstufe II eine intensivere fachspezifische Ausbildung als ihre Kollegen der vorhergehenden Schulstufen (UNESCO Institute for Statistics 2012: 33).

Sowohl das deutsche als auch das polnische Schulsystem kann anhand der vorgestellten internationalen Schulstufen des UNESCO Institute for Statistics (2012) differenziert untersucht werden, indem ein curricularer Vergleich in den Schulformen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II erfolgt. Sowohl zwischen den Schulsystemen als auch den Schulstufen und Schulformen bestehen jedoch in Deutschland und Polen bedeutende Unterschiede, gleichzeitig tauchen aber auch einige Gemeinsamkeiten in beiden Bildungswesen auf.

3.1.1 Deutsche Schulformen

Bedingt durch die föderalistische Staatsstruktur besteht in der Bundesrepublik Deutschland kein einheitliches Schulsystem (Trommer 1999: 69). Bildung fällt in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer, was zu unterschiedlichen Schulsystemen innerhalb des Bundesgebietes führt (Leschinsky/Cortina 2008: 27). Der politische Ursprung dafür ist im Grundgesetz verankert: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt“ (Art. 30 GG). Doch die Kultusministerien der Bundesländer handeln nicht unkoordiniert. Im Rahmen der Kultusministerkonferenz, bei der alle 16 Bundesländer vertreten sind, entsteht trotz einer Bildungskonkurrenz unter den Bundesländern eine gemeinsame Bildungsgrundlage für die Bundesrepublik Deutschland (Füssel/Leschinsky 2008: 157-163). Ein graphisch generalisierter Überblick des deutschen Schulsystems wird im Folgenden dargestellt. Demzufolge sind vor allem stark frequentierte Schulformen abgebildet. Weiter unten werden die untersuchungsrelevanten Schulformen erläutert und durch die statistische Entwicklung der letzten 15 Jahre ergänzt, was einen Wandel des deutschen Schulsystems erkennen lässt. Für diese Analyse greift der Autor auf Daten des Statistischen Bundesamtes zurück, die zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung vom Schuljahr 2002/03 bis 2017/18 reichen (Statistisches Bundesamt 2019a). Neben den beiden genannten Schuljahren, von denen die Datenquellen zeitlich umklammert werden, fließen Zahlen aus der Mitte dieser Zeitspanne ein, dem Schuljahr 2010/11. Damit kann anhand von drei Zeitrahmen der letzten 15 Jahre auf eine Entwicklung der Schülerzahlen einzelner Schulformen geschlossen werden.

Abbildung 3: Das deutsche Bildungswesen

Mindestalter						Bildungsjahre	
25 +	Universitäten und Fachhochschulen					20 +	Tertiäre Stufe
24							
23							
22							
21							
20							
19							
18	Gesamtschule	Gymnasium	Berufliche Vollzeitschule	Duales System, Lehre		Förderschule ²	Sek. II
17				Berufliche Teilzeitschule			
16			Realschule	Hauptschule	Schule mit mehreren Bildungsgängen		
15							10
14							9
13							8
12							7
11							6
10							5
9							4
8	Grundschule					3	Sek. I
7	Vorschulische Einrichtungen					2	
6						1	
5							
4							
3							Primarstufe
2							
1							

Eigene Darstellung in Anlehnung an Leschinsky/Cortina (2008: 26), Wiater (2009: 75) und Kultusministerkonferenz (2006)

Die untersuchungsrelevanten allgemeinbildenden Schulformen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sind in der Abbildung 3 hervorgehoben.

¹ Sekundarstufe

² Die von Leschinsky und Cortina (2008: 26) als Förderschule bezeichnete Schulform beinhaltet in der Sekundarstufe II die Weiterbildung in einer Werkstatt für behinderte Menschen sowie berufsbildende Integrationsfachdienste und Integrationsprojekte (Fornfeld 2013: 164-169). Frühförderung von Kindern mit Behinderung ist bereits vor dem ersten Lebensjahr an besonderen Einrichtungen möglich (Fornfeld 2013: 124), die an Förderschulen angebunden sein können (Böttinger 2017: 21).

Vorschulische Einrichtungen

Da es in Polen eine Vorschulpflicht für sechsjährige Kinder gibt, die eine Klasse Null besuchen, auf der die polnische Primarstufe aufbaut, müssen zu Vergleichszwecken mit dem deutschen Bildungssystem auch die deutschen vorschulischen Einrichtungen vorgestellt werden. Durch diesen Vergleich werden die Differenzen beim Beginn der Schul- bzw. Vorschulpflicht und der Zusammenhang zwischen vor- und schulischen Einrichtungen in beiden Staaten deutlich.

Deutsche vorschulische Einrichtungen werden in zwei Stufen unterteilt: Betreuung für Kinder unter drei Jahren sowie ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018: 6, 17; Fornfeld 2013: 124; Statistisches Bundesamt 2019c: 20, 90). In beiden Fällen wird Eltern ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ihres Kindes (SGB VIII § 24 Abs. 2 und 3) eingeräumt. Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird eine vergleichbare Möglichkeit eröffnet, sie können beispielsweise in Bayern vor dem Erreichen ihres sechsten Lebensjahres eine schulvorbereitende Einrichtung besuchen (Dorrance 2010: 237), die direkt „an Förderschulen angesiedelt“ (Böttinger 2017: 21) ist. Eine Pflicht vorschulische Einrichtungen zu besuchen, besteht nicht. Dies gilt sowohl für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch ohne. Im Schuljahr 2017/18 besuchten insgesamt 28.196 Kinder eine vorschulische Einrichtung (Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Das entspricht einem leichten Rückgang im Vergleich zum Schuljahr 2010/11, in dem insgesamt 28.733 Kinder im Vorschulbereich betreut wurden (Statistisches Bundesamt 2003: 12). Deutlicher fällt der Unterschied bei der Anzahl von Vorschulkindern zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2002/03 aus. Innerhalb von acht Jahren hat sich ihr Anteil fast halbiert, im Schuljahr 2002/03 besuchten noch 54.787 Kinder eine Einrichtung des Vorschulbereichs (Statistisches Bundesamt 2003: 12).

Primarstufe

Aus bildungspolitischer Sicht wird die Primarstufe in der Bundesrepublik Deutschland oft als *Primarbereich* definiert. Dabei soll der Primarbereich als Übergang vom spielerischen zum systematischen Lernen fungieren und sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler orientieren (Kultusministerkonferenz 2018a). Die Primarstufe der Regelschulen wird in Deutschland vor allem durch die Grundschule abgedeckt, ein kleiner Teil der Schüler (Absatz Grundschule) absolviert die reguläre Primarstufe an Gesamtschulen oder an Freien Waldorfschulen (Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Die Schülerzahlen an den beiden letztgenannten Schulformen sind im Vergleich zu den Grundschulen jedoch so gering, dass sie für Deutschland keinen repräsentativen Charakter haben, was aus der folgenden Übersicht deutlich wird.

Abbildung 4: Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Primarstufe im Schuljahr 2017/18

Schulform	Absolute Schülerzahl	Relative Schülerzahl in Prozent
Grundschulen	2.796.399	96,4
Integrierte Gesamtschulen	75.385	2,6
Freie Waldorfschulen	27.552	1,0
Gesamte Primarstufe	2.899.336	100

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Statistische Bundesamt (2018b: 10)

Grundschule

Sechsjährige Kinder sind in Deutschland schulpflichtig (Macha/Petermann 2016: 30; exemplarisch: Hessisches Kultusministerium 2019b), wobei je nach Bedarf unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, Kinder früher oder später einzuschulen (Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008: 338-342). Am Beispiel der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen wird das Verhältnis der Schülerzahlen zwischen dem fristgemäßen Beginn der Schulzeit und der vorzeitigen sowie verspäteten Einschulungen deutlich. Im Schuljahr 2017/18 wurden insgesamt 69.954 Mädchen und Jungen eingeschult. Die allermeisten von ihnen, 93 Prozent, begannen ihre Schullaufbahn fristgemäß. Ein Anteil von 6 Prozent der Schüler trat später in den Schulalltag ein. Noch weniger Eltern entschieden sich dafür, ihr Kind vor dem sechsten Lebensjahr einschulen zu lassen, dieser Anteil der Schüler betrug 1 Prozent (Statistisches Bundesamt 2018b: 547-548).

Die Bildung in der Primarstufe findet in der Regel an einer Grundschule statt, die sich in den meisten Bundesländern aus vier Jahrgangsstufen zusammensetzt (Kalyoncu 2002: 39). Eine Ausnahme stellen Berlin und Brandenburg dar, wo die Grundschule sechs Jahre lang dauert (Löffler 2010: 27; Kultusministerkonferenz 2018a). Die Gesamtanzahl der Schüler im Primarbereich hat zwischen dem Schuljahr 2002/03 und 2010/11 um 10 Prozent abgenommen, von 3.184.000 auf 2.877.061. Dieser Abwärtstrend scheint im Schuljahr 2017/18 gebrochen worden zu sein, als 2.899.336 Schüler die Primarstufe besuchten, 1 Prozent mehr im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 (Statistisches Bundesamt 2003: 12; Statistisches Bundesamt 2011: 12; Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Das aus demografischer Sicht erfreuliche Ende fallender Schülerzahlen an deutschen Grundschulen ist einer von mehreren Gründen für große Herausforderungen, vor allem im Primarbereich: ein bundesweit akuter Lehrermangel (Munzinger 2018). Ca. 40.000 Grundschullehrer fehlen, der „Markt ist absolut leergefegt“ (Dannenberger 2019), sodass beispielsweise Studierende an Grundschulen unterrichten, um die entstandenen Lücken an Lehrkräften zu schließen (Klein 2019).

Sekundarstufe I

Die Schulpflicht endet frühestens nach neun Schuljahren an Schulformen der Sekundarstufe I, die klassisch dreigliedrig unterteilt war und das zum Teil immer noch ist: in Hauptschule (Leschinsky 2008a), Realschule (Leschinsky 2008b) und Gymnasium. Als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem entstanden die Gesamtschule (Köller 2008: 438-440) und Schulformen mit zwei Bildungsgängen (Kultusministerkonferenz 2016: 1-2). Gleichzeitig muss der starke und mittlerweile jahrzehntelang andauernde Trend zur Zweigliedrigkeit betont werden (Rühle 2015: 99), dem die Hauptschule zum Opfer fällt bzw., abhängig vom Bundesland, bereits gefallen ist (Leschinsky 2008b: 407, 427-434). Im Zuge dieser Entwicklung entstanden Modelle zur Eingliedrigkeit (Leschinsky 2008b: 408), bei der alle Schüler die gleiche Schulform der Sekundarstufe I besuchen. Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I veranschaulicht die folgende Übersicht.

Abbildung 5: Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2017/18

Schulform	Absolute Schülerzahl	Relative Schülerzahl in Prozent
Gymnasien	1.442.162	34,8
Realschulen	816.088	19,7
Integrierte Gesamtschulen	798.063	19,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	528.347	12,8
Hauptschulen	387.395	9,4
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	106.699	2,6
Freie Waldorfschulen	41.373	1,0
Abendrealschulen	16.777	0,4
Abendhauptschulen	931	0,02
Gesamte Sekundarstufe I	4.137.835	100

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Statistische Bundesamt (2018b: 10)

Zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18 nahm die Anzahl von Schülern des Sekundarbereichs I deutlich ab. 2002/03 betrug sie 5.345.233, fiel im Schuljahr 2010/11 auf 4.420.689 und betrug 2017/18 noch 4.137.835. Das entspricht einem 23 prozentigen Rückgang innerhalb von 15 Jahren. Die miteinander konkurrierenden Schulformen sind davon unterschiedlich stark betroffen.

Hauptschule

Aufbauend auf der Grundschule umfasst die klassische Hauptschule die Jahrgangsstufen fünf bis neun, mit dem an Schüler gerichteten Ziel anschließend eine praktische Berufsausbildung anzustreben, die sich an „einfachen Ausbildungsberufen“ (Leschinsky 2008b: 435) orientiert. Qualifizierte Schüler haben die Möglichkeit eine zehnte Jahrgangsstufe zu besuchen und die mittlere Reife zu erwerben, was eine Weiterbildung in der Sekundarstufe II ermöglicht (Leschinsky 2008a: 382-386; Rösner 2007: 214). Dieser Weg der Weiterbildung steht in der Praxis jedoch nur wenigen Hauptschülern offen. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise erreichen nur 15 Prozent der Hauptschulabsolventen eine Zugangsberechtigung für die gymnasiale Oberstufe (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019a).

Aufgrund stets sinkender Schülerzahlen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 88-89) ist die Hauptschule ein Auslaufmodell, „eine Schulform in Abwicklung“ (Leschinsky 2008a: 377). Den drastischen Rückgang an Hauptschülern verdeutlichen Schülerzahlen in einer Zeitspanne von 15 Jahren. Lag die Zahl der Hauptschüler im Schuljahr 2002/03 noch bei 1.111.423, so fiel sie im Schuljahr 2010/11 auf 703.525, um im Schuljahr 2017/18 das quantitative Niveau von 387.395 Schülern zu erreichen. Das entspricht einem Rückgang von 65 Prozent zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18. Dementsprechend titelt Rösners (2007) Publikation „Hauptschule am Ende. Ein Nachruf“. Die Hauptschule scheint in einen reputativen Abwärtstrend geraten zu sein, der schwer zu stoppen sein wird. Publikationen über schwierige Hauptschüler und ihre bildungsdesinteressierten Eltern (Frank 2019: 40-41) verschärfen das negative Image dieser Schulform weiterhin, was in den Bundesländern zu ihrer Umbenennung, Umstrukturierung oder Abschaffung führt (Frank 2019: 23-24).

Realschule

Eine Schulform der Sekundarstufe I ist die Realschule. Die Stärken der Realschulen sind gekennzeichnet durch „ein akademisch fundiertes Basiscurriculum, das praxisorientiert angereichert wird, gemäß den sich wandelnden Bedürfnissen der Berufsausbildung, die unbestritten die Hauptabnehmerin der Realabsolventen ist“ (Leschinsky 2008b: 435). Inwieweit sich in Zukunft die Realschulabsolventen in Konkurrenz zu Gymnasiasten auf dem Ausbildungs- und dem weiteren Bildungsweg tatsächlich behaupten können, bleibt abzuwarten. Ebenso darf der steigende Elternwunsch nicht außer Acht gelassen werden, ihren Kindern durch Bildung möglichst viele Perspektiven für die Zukunft zu eröffnen. Nach dem starken Schwund von Hauptschülern und Hauptschulen fehlt nun den Realschülern eine deutliche differenzierende Abgrenzung nach unten. Nach oben bleibt sie zu den Gymnasiasten weiterhin bestehen. Im Zuge der Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulen (Leschinsky 2008b: 434) kann außerdem in den Augen einiger Eltern eine Degradierung der Realschulen erfolgt sein, was die Wahl der künftigen Schulform für ihre Kinder womöglich beeinflusst. Im Gegenteil zur Hauptschule konnte sich die Realschule in Konkurrenz zum Gymnasium aber zunächst behaupten. Von 1960 bis 2005 sind die Schülerzahlen fast durchgehend gestiegen, von 446.771 auf 1.324.683 (Leschinsky 2008b: 410). In den letzten Jahren besuchen jedoch deutlich weniger Schüler eine Realschule als noch vor ca. eineinhalb Dekaden. Im Schuljahr 2002/03 wurden an den Realschulen noch 1.283.091 Schüler unterrichtet. Diese

Zahl verringerte sich im Schuljahr 2010/11 moderat auf 1.166.509, um sieben Jahre später (2017/18) weiter auf 816.088 zu fallen. Innerhalb von 15 Jahren erlitt die Realschule einen Schülerschwund von mehr als einem Drittel, 36 Prozent. Anhand der Entwicklung von Schülerzahlen an Realschulen wird die Dynamik im deutschen Bildungssystem deutlich. Im Jahr 2008 noch hoch gelobt als Schulform mit „quantitativ großem Erfolg“ (Leschinsky 2008b: 407), kann die Realschule in Zukunft mit ähnlichen Herausforderungen wie die Hauptschule konfrontiert werden, ein quantitativer Negativtrend scheint bereits in Gang gekommen zu sein.

Gymnasium

Die Hauptaufgabe des Gymnasiums ist es, Schüler an die Hochschulreife zu führen. Seit Bestehen dieser Schulform wird sie einerseits für die frühe Selektion der Schüler kritisiert, was zu sozialer Ungleichheit führt. Andererseits gilt das Gymnasium als curricularer und didaktischer Primus unter den deutschen Schulformen (Trautwein/Neumann 2008: 467). Beide Positionen führen zwangsläufig zu ambivalenten Meinungen für und gegen das Gymnasium. Der Beliebtheit dieser Schulform bei Eltern hat die geführte Diskussion keinesfalls geschadet, ganz im Gegenteil. Mehr als die Hälfte der Eltern würden ihre Kinder gerne an einem Gymnasium unterrichten lassen (Trautwein/Neumann 2008: 467), das in seinem Bildungsaufbau aus zwei Schulstufen besteht: der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Gleichbedeutend wird für die Sekundarstufe I der Begriff *Mittelstufe* verwendet. Mit der *Oberstufe* bezeichnet man die Sekundarstufe II, auch bei diesen beiden Wörtern handelt es sich um Synonyme (Trautwein/Neumann 2008: 480-481, 485-488). Mit Beendigung der Jahrgangsstufe I können Schüler den mittleren Schulabschluss erwerben, abhängig vom Bundesland entweder durch Bestehen der letzten Jahrgangsstufe (exemplarisch NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b: 25) oder durch das Ablegen einer zusätzlichen Prüfung (exemplarisch Thüringen: Tillmann et al. 2008: 151). Die gymnasiale Sekundarstufe II besteht aus den zwei bis drei letzten Jahrgangsstufen vor der Hochschulreife und bildet damit „die Brücke zwischen allgemeinbildender Schule und den Hochschulen“ (Trautwein/Neumann 2008: 485).

Bei den gymnasialen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist eine Differenzierung zwischen dem acht- und dem neunjährigen Gymnasium erforderlich. Die Sekundarstufe I des neunjährigen Gymnasiums umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis zehn, die Sekundarstufe II beginnt mit der elften Jahrgangsstufe und endet nach Abschluss der 13. Klasse (Beuchling 2001: 157-158). Im Zuge der Umstellung vom neun- auf das achtjährige Gymnasium kam es zur Verschiebung der Jahrgangsstufen. Auf das 13. Schuljahr wurde verzichtet und die Sekundarstufe I endete mit der neunten Jahrgangsstufe. Was zunächst als wichtigste „Veränderung am Gymnasium der vergangenen Jahrzehnte“ (Trautwein/Neumann 2008: 483) gefeiert wurde, stieß auf großen Widerstand vieler Eltern (Kühn 2014: 49) gefolgt von der bildungspolitischen Rückkehr eines Teils der Bundesländer zum neunjährigen Gymnasium. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein beispielsweise wird neben dem achtjährigen Gymnasium erneut auch der Weg zum Abitur in neun gymnasialen Jahren angeboten (Kühn 2014: 49). Die Bildungsministerin aus Schleswig-Holstein, Karin Prien, kommentierte die Entscheidung das neunjährige Gymna-

sium wiedereinzuführen mit folgenden Worten: „Wir korrigieren damit eine bildungspolitische Entscheidung zu G8, die kulturell in unserer Gesellschaft nie hinreichend Akzeptanz gefunden hat“ (Prien 2019). Damit erhalten Schüler wieder mehr Zeit, um ihre schulischen Aufgaben erfüllen zu können.

Im 15-jährigen Zeitraum zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18 ist im Sekundarbereich I der Gymnasien eine sinkende Schülerzahl zu beobachten. Besuchten im Schuljahr 2002/03 insgesamt 1.638.994 Schüler den gymnasialen Sekundarbereich I (Statistisches Bundesamt 2003: 12), waren es 2010/11 noch 1.521.175 Schüler (Statistisches Bundesamt 2011:12), weitere sieben Jahre später, im Schuljahr 2017/18, verringerte sich die entsprechende Schülerzahl auf 1.442.162 (Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Dies entspricht einem Rückgang von zwölf Prozent innerhalb von 15 Jahren.

Im Vergleich zur Haupt- oder Realschule macht der Rückgang von Schülerzahlen an der gymnasialen Sekundarstufe I den geringsten relativen Anteil aus. In den Medien wird oft über steigende Schülerquoten mit Hochschulreife berichtet: „Bereits 51 Prozent eines Jahrgangs schließen mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Jedes Jahr steigt die Quote um ein Prozent“ (Schlesiger 2013: 2). Durch solche Berichterstattung kann der Eindruck erweckt werden, die Anzahl an Gymnasiasten erhöht sich. In der Tat besuchen aber weniger Schüler ein Gymnasium als in den Jahren zuvor. Die Quote an Gymnasiasten und Abiturienten steigt zum Teil deshalb, weil der Rückgang der absoluten Schülerzahlen an Haupt- und Realschulen höher als an Gymnasien ausfällt. Dadurch steigt die Quote der Gymnasiasten und schließlich von Absolventen dieser Schulform, den Abiturienten. Ein weiterer Grund für steigende Abiturientenquoten ist die wachsende Schülerzahl an Gesamtschulen (Statistisches Bundesamt 2018b: 10), denn ein Teil dieser Schüler erwirbt die Hochschulreife und beeinflusst die Abiturientenquote eines Jahrgangs (Absätze über die Gesamtschule an der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II).

Gesamtschule

Gesamtschulen sind eine Antwort auf die Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, das von seinen Gegnern als rückständig und sozial selektiv bezeichnet wird. Deshalb wurden die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium zu einer Schulinstitution zusammengefasst, wobei zwischen zwei Schulmodellen unterschieden werden muss: der integrierten und der differenzierten Gesamtschule¹⁵. Im Falle der integrierten Gesamtschule besuchen leistungsheterogene Schüler dieselbe Klasse. In der differenzierten Gesamtschule schlagen Schüler je nach Leistungsfähigkeit unterschiedliche Wege innerhalb einer Schule ein (Köller 2008: 438). Unabhängig von den beiden Schulmodellen strebt die Gesamtschule ein doppeltes Ziel an: Einerseits soll jeder Schüler entsprechend seinem Bildungspotential optimal gefördert werden, andererseits wird eine sozialbasierte Selektion der Schüler zu verhindern versucht (Köller 2008: 447). Bei diesem Bildungsansatz konkurriert die Gesamtschule mit den dreigliedrig konzipierten Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

¹⁵ Die Kultusministerkonferenz (2016: 3) verwendet die Begriffe *kooperative* und *integrierte Gesamtschule*.

Die Beschulung an differenzierten und integrierten Gesamtschulen wird beispielsweise zum Teil in Hessen (Hessisches Kultusministerium 2019a), Thüringen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019) oder Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019b) angeboten¹⁶. Als Begriff taucht die Gesamtschule in der Übersicht der Kultusministerkonferenz (2016: 2) mit dem Titel „Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland“ jedoch nicht auf. Die dort aufgeführten *Schularten mit mehreren Bildungsgängen* sind nicht mit der Gesamtschule zu verwechseln. Denn an einer Gesamtschule können Schüler die Hochschulreife erwerben (Köller 2008: 457), die Schularten mit mehreren Bildungsgängen werden mit der mittleren Reife abgeschlossen (Kultusministerkonferenz 2016: 2-3). Die Gesamtschule wird von der Kultusministerkonferenz (2016: 2-3) lediglich als Fußnote unter den Gymnasien geführt. Die Schülerzahlen betreffend konzentriert sich das Statistische Bundesamt in seinem Datensatz auf integrierte Gesamtschulen, worauf im Folgenden zurückgegriffen wird.

Integrierte Gesamtschulen erfreuen sich einer steigenden Popularität. Im Schuljahr 2002/03 haben 468.115 Schüler die Sekundarstufe I dieser Schulform besucht (Statistisches Bundesamt 2003: 12). Acht Jahre später, im Schuljahr 2010/11, stieg diese Anzahl auf 484.128 an (Statistisches Bundesamt 2011: 12), um im Schuljahr 2017/18 ein quantitatives Niveau von 798.063 Schülern zu erzielen (Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Das entspricht einem 71 prozentigen Anstieg im Zeitraum von 15 Jahren. Im Vergleich zu den drei klassischen dreigliedrigen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium kann die Gesamtschule einen sehr starken Schülerzuwachs zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18 verzeichnen.

Schule mit mehreren Bildungsgängen

Schulen mit mehreren Bildungsgängen schließen an die Ausbildung im Primarbereich an und vereinen, worauf der Name schließen lässt, mehrere Schulformen. In der Regel wurden Haupt- und Realschulen zu einer neu benannten Schulform zusammengefasst, die in Sachsen beispielsweise Mittelschule heißt, in Bremen und Sachsen-Anhalt den Namen Sekundarschule trägt oder in Mecklenburg-Vorpommern als Regionalschule bekannt ist. Diese Schulformen beinhalten zwei Bildungsgänge. Kommt ein dritter Bildungsgang hinzu, das Gymnasium, entsteht eine Gesamtschule (Kultusministerkonferenz 2016: 1-2). Die Besonderheiten der Haupt-, Real-, Gesamtschule und des Gymnasiums sind in den gleichnamigen Abschnitten beschrieben. Abgeschlossen werden die Schularten mit mehreren Bildungsgängen entweder nach der neunten Jahrgangsstufe mit dem Hauptschulabschluss oder nach der zehnten Jahrgangsstufe mit dem Realschulabschluss (Kultusministerkonferenz 2016: 1-2).

Zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18 ist die Anzahl der Schüler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen um 90.274 angestiegen, von 438.073 (Statistisches Bundesamt 2003: 12) auf 528.347 (Statistisches Bundesamt 2018b: 10). Das entspricht einem 21 prozentigen Zuwachs. Diese Tendenz verlief jedoch nicht kontinuierlich, denn im Schuljahr 2010/11 sank die Schülerzahl zunächst auf 370.852 (Statistisches Bundesamt 2011: 12) im Vergleich zum Schuljahr 2002/03, sie reduzierte sich um 67.221 Schüler, was 15 Prozent entspricht. Aus Sicht von 15 Jahren, zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2017/18, konnte

¹⁶ In Thüringen, Hessen und Bayern werden die Begriffe *kooperative* und *integrierte Gesamtschule* von den Kultusministerien verwendet.

sich die Schule mit mehreren Bildungsgängen im Vergleich zur klassischen Dreigliedrigkeit, deren Schulformen einen Rückgang an Schülerzahlen zu verzeichnen haben, sehr gut behaupten.

Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen wird in der Regel entweder an Gymnasien oder Gesamtschulen besucht, sie schließt an die Sekundarstufe I an. An beiden Schulformen erwerben Schüler mit dem Bestehen der Abiturprüfungen die Hochschulreife (Köller 2008: 458-460; Trautwein/Neumann 2008: 485-488). Weitere Schulformen, die eine allgemeinbildende Sekundarstufe II anbieten, sind freie Waldorfschulen, Abendgymnasien und Kollegs. Alle drei zuletzt genannten Schulformen sind jedoch aufgrund der relativ geringen Schülerzahlen im Vergleich zu Gymnasien und Gesamtschulen für einen möglichst repräsentativen Vergleich zwischen Deutschland und Polen nicht untersuchungsrelevant. Die folgende Übersicht verdeutlicht eine Dominanz der Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen.

Abbildung 6: Deutsche Schülerzahlen an Regelschulen in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2017/18

Schulform	Absolute Schülerzahl	Relative Schülerzahl in Prozent
Gymnasien	783.606	82,2
Integrierte Gesamtschulen	126.074	13,2
Freie Waldorfschulen	16.104	1,7
Kollegs	14.140	1,5
Abendgymnasien	12.846	1,3
Gesamte Sekundarstufe II	952.770	100

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Statistische Bundesamt (2018b: 10)

Gymnasium

Die mit Abstand meisten Schüler in Deutschland besuchen die Sekundarstufe II an Gymnasien. Mit dem Abitur als Schulabschluss erwerben junge Erwachsene die Möglichkeit, an allen Hochschulen studieren zu dürfen. Abhängig vom Studiengang kann die Zugangsberechtigung durch einen Numerus Clausus begrenzt sein. Ebenfalls steht Hochschulen die Möglichkeit offen, Eingangstests durchzuführen, worauf in der Regel verzichtet wird, sodass bei zulassungsbeschränkten Studiengängen vor allem die Abiturdurchschnittsnote über die Aufnahme für einen Studiengang entscheidet (Trautwein/Neumann 2008: 486-487).

Die Anzahl der Gymnasiasten in der Sekundarstufe II nahm zwischen den Schuljahren 2002/03, 2010/11 und 2017/18 zunächst zu und fiel anschließend erneut. Im Schuljahr 2002/03 besuchten 657.730 Schüler ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt 2003: 12). Sieben Jahre später, 2010/11, stieg diese Zahl um 45 Prozent an, auf absolut 953.999 Schüler (Statistisches Bundesamt 2011: 12). Weitere sieben Jahre später, im Schuljahr 2017/18, besuchten wieder weniger Gymnasiasten die Sekundarstufe II, insgesamt waren es 783.606 (Statistisches Bundesamt 2018b), was einem Rückgang von 18 Prozent im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 entspricht.

Gesamtschule

Gesamtschulen enden entweder mit einem Abschluss der Sekundarstufe I oder sie bieten die Weiterbildung an einer Sekundarstufe II an. Im letzten Fall eröffnen Gesamtschulen ihren Schülern den Weg zum Studium. Anders als an Gymnasien, wo die allgemeine Hochschulreife erreicht werden kann, können Schüler an Gesamtschulen entweder die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife anstreben. Der Unterschied zwischen Gesamtschule und Gymnasium zeigt sich zum einen im sozialen Milieu der Schülerschaft, zum anderen in den Leistungswerten der Schüler. Ein Gymnasium besuchen vergleichsweise mehr Schüler aus bildungsaffinen Milieus, an Gesamtschulen wird eine relativ höhere Anzahl von Schülern aus bildungsfernen Milieus unterrichtet. Im Leistungsvergleich erzielen Gymnasiasten höhere Werte als Gesamtschüler (Köller 2008: 458-460).

Integrierte Gesamtschulen sind nach Gymnasien die zweithäufigste Schulform der Sekundarstufe II. Anders als an Gymnasien verzeichnen sie zwischen den Schuljahren 2002/03, 2010/11 und 2017/18 einen stetigen Schülerzuwachs. Besuchten im Schuljahr 2002/03 noch 62.781 Schüler die Sekundarstufe II einer integrierten Gesamtschule (Statistisches Bundesamt 2003: 12), so stieg ihre Zahl im Schuljahr 2010/11 um 38 Prozent an, auf insgesamt 86.873 (Statistisches Bundesamt 2011: 12). Dieser Trend nahm in den folgenden sieben Jahren nochmals an Fahrt auf. Für das Schuljahr 2017/18 verzeichnet das Statistische Bundesamt (2018b: 10) eine Anzahl von 126.074 Schülern in der Sekundarstufe II der integrierten Gesamtschulen, das ist ein weiterer Zuwachs von 45 Prozent gegenüber dem Schuljahr 2010/11. Trotz dieser starken Wachstumsraten an Gesamtschulen innerhalb von 15 Jahren bleibt das Gymnasium mit deutlichem Abstand die meist besuchte Schulform der Sekundarstufe II.

Die oben präsentierte quantitative Entwicklung an deutschen Schulformen gilt bis zum Schuljahr 2017/18, für welches Daten des Statistischen Bundesamtes zum Zeitpunkt der Untersuchung vorliegen. Durch sich verändernde Geburtenraten, eine höhere/niedrigere Zuwanderung oder die Änderung von Bildungspräferenzen können sich die künftigen absoluten Schülerzahlen, ihre relativen Quoten sowie die Trends bei der Schulformwahl in Zukunft ändern.

Die deutsche Schullandschaft ist in ihren Details nicht nur sehr heterogen, sondern auch komplex. Eine Übersicht des Bildungswesens muss deshalb ausdifferenziert und in ihren bundeslandspezifischen Facetten vorgestellt werden. Denn für einen curricularen Vergleich mit Polen steht keine übergeordnete deutsche Schulform und deren Curriculum bereit. Das

komparatistische Vorgehen kann nur bundeslandbezogen erfolgen. Die zentralen und potentiell untersuchungsrelevanten Schulformen in Deutschland sind in der folgenden Übersicht abgebildet, deren Gliederung nach drei Schulstufen konzipiert ist: Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Die Schulstufen stellen den Untersuchungsrahmen für einen äquivalenten Vergleich dar, der sich beim Alter der Schüler und der besuchten Klassen auf einem komparativen Niveau befindet.

Abbildung 7: Deutsche allgemeinbildende Schulformen

Bundesland (Quellen der Schulformen)	Schulstufen differenziert nach Schulformen		
	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018a/b/c/d/e/f/g/h/i)	Grundschule	Hauptschule Werkrealschule Realschule Gemeinschaftsschule Gymnasium	Gemeinschaftsschule Gymnasium
Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018a)	Grundschule	Mittelschule Realschule Gymnasium	Gymnasium
Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2016)	Grundschule	Integrierte Sekundarschule Gymnasium	Integrierte Sekundarschule Gymnasium
Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018)	Grundschule	Gesamtschule Oberschule Gymnasium	Gesamtschule Gymnasium
Bremen (Die Senatorin für Kinder und Bildung 2018)	Grundschule	Oberschule Gymnasium	Gymnasium
Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018a)	Grundschule	Stadtteilschule Gymnasium	Stadtteilschule Gymnasium

Hessen (Hessisches Kultusministerium 2018a/b/c/d/e/f/g)	Grundschule	Hauptschule Mittelstufenschule Realschule Gesamtschule Gymnasium	Gesamtschule Gymnasium
Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018)	Grundschule	Schulartunabhängige Orientierungsstufe Regionale Schule Integrierte oder Kooperative Gesamtschule Gymnasium	Integrierte oder Kooperative Gesamtschule Gymnasium
Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a/b)	Grundschule	Hauptschule Realschule Gesamtschule Oberschule Gymnasium	Gymnasiale Oberstufe
Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018b)	Grundschule	Hauptschule Realschule Gesamtschule Sekundarschule Gymnasium	Gymnasiale Oberstufe an der Gesamtschule Gymnasiale Oberstufe am Gymnasium
Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung 2018a/b)	Grundschule	Integrierte Gesamtschule Realschule plus Gymnasium	Gymnasiale Oberstufe
Saarland (Ministerium für Bildung und Kultur 2017/2018a)	Grundschule	Gemeinschaftsschule Gymnasium	Gemeinschaftsschule Gymnasium
Sachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018a/b)	Grundschule	Oberschule Gymnasium	Gymnasium
Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung 2016a/2018a/b/c/d/e)	Grundschule	Gesamtschule Sekundarschule Gymnasium	Gesamtschule Gymnasium

Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018a)	Grundschule	Gemeinschaftsschule Gymnasium	Gemeinschaftsschule Gymnasium
Thüringen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018)	Grundschule	Regelschule Gesamtschule Gemeinschaftsschule Gymnasium	Gesamtschule Gemeinschaftsschule Gymnasium

Eigene Darstellung in Anlehnung an o. g. Quellen

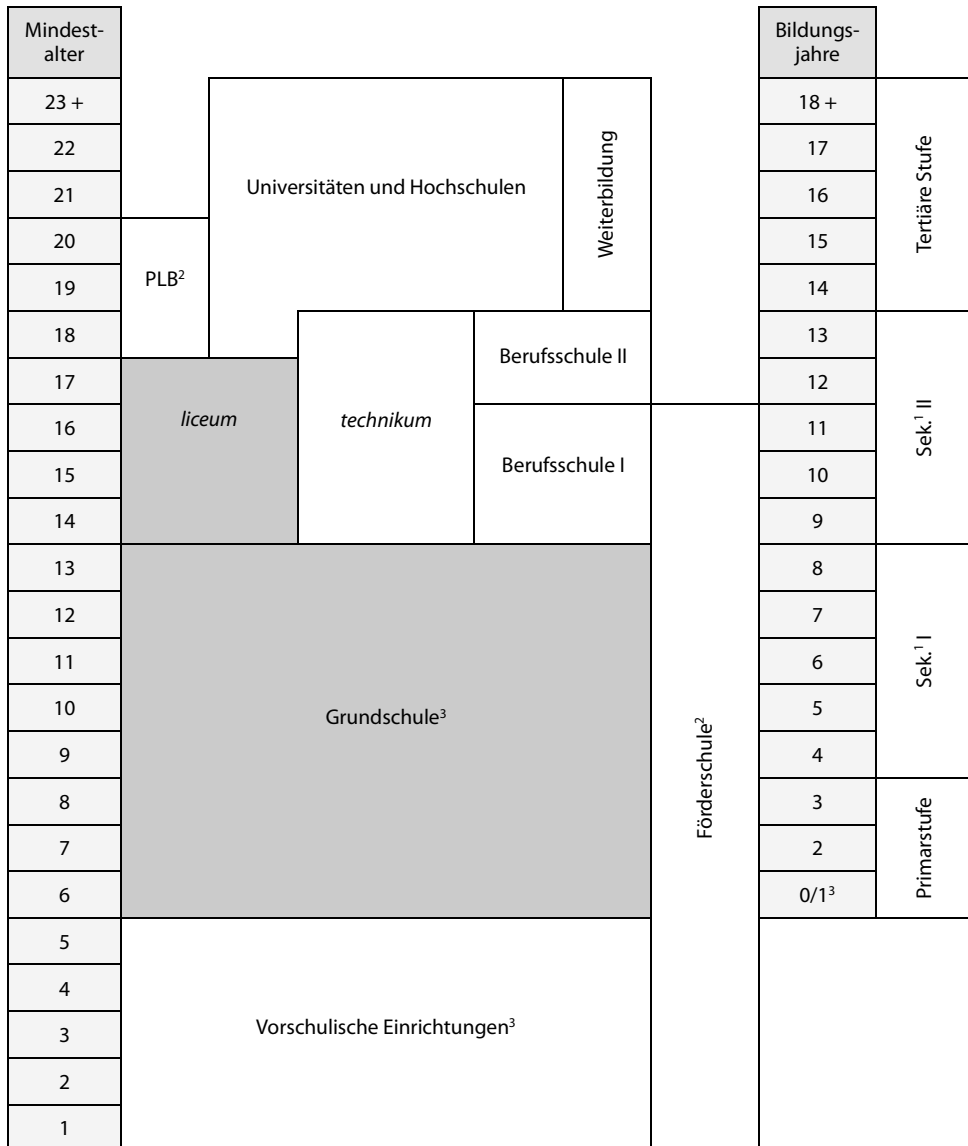
Die in der Übersicht aufgeführten landesspezifischen Schulbezeichnungen und -Formen stellen die Grundlage für eine darauf aufbauende qualitative Untersuchung dar. Anhand der durchgeführten quantitativen Forschungsergebnisse werden für jede der drei Schulstufen, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, exemplarisch Bundesländer und ihre Schulformen gewählt.

3.1.2 Polnische Schulformen

Ab dem Schuljahr 2017/18 trat eine Reform des polnischen Bildungssystems in Kraft. Mit ihr wurden Schulleiter und Lehrkräfte verpflichtet, mit Ausnahme von Übergangsklassen, auf Grundlage der ebenfalls neuen Curricula zu unterrichten. Ziel dieser Reform ist eine effizientere Vorbereitung der Schüler auf veränderte Anforderungen des Arbeitsmarktes in Verbindung mit einer stärkeren Berücksichtigung individueller Entfaltungsmöglichkeiten (Eurydice 2017: 2). Die folgende Übersicht veranschaulicht das neue polnische Bildungssystem.

Im Vergleich zu Deutschland besteht in Polen keine Heterogenität der untersuchungsrelevanten Schulformen innerhalb einer Bildungsstufe. In der Primarstufe und Sekundarstufe I besuchen Schüler die Grundschule. Die allgemeinbildende Sekundarstufe II ist das *liceum*, welches zum Abitur führt. Für eine Differenzierung der Bildungsstufen nach Schulformen, wie in Deutschland, wo Schüler in jeder der drei Bildungsstufen verschiedene Schulformen besuchen können, ist in Polen keine statistische Grundlage gegeben. Deshalb werden für Polen keine Abbildungen zu Schülerzahlen an verschiedenen Schulformen einer Bildungsstufe vorgestellt.

Abbildung 8: Das polnische Bildungswesen



Eigene Darstellung in Anlehnung an Eurydice (2017) und Leschinsky/Cortina (2008: 26)

Die untersuchungsrelevanten allgemeinbildenden Schulformen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sind hervorgehoben.

¹ Sekundarstufe

² Postliceale Bildung (*szkolnictwo policealne*), Berufsschule für Absolventen der *liceen*, auch ohne Hochschulreife, Dauer: ein bis zweieinhalb Jahre

³ Die Pflicht eine Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtung (Kindergarten oder Schule) zu besuchen, besteht ab dem sechsten Lebensjahr. Eltern haben die Wahl ihr sechsjähriges Kind entweder in die obligatorische nullte Klasse des Kindergartens zu schicken oder es gleich in der ersten Klasse der Grundschule einzuschulen. Dementsprechend werden Kinder im Alter von sieben Jahren schulpflichtig, bei dieser Einschulungsoption sind sie ein Jahr zuvor kindergartenpflichtig.

Im polnischen Bildungssystem muss zwischen der Schulpflicht und der Bildungspflicht differenziert werden. Die Schulpflicht, außerhalb der schulvorbereitenden Klasse Null im Kindergarten, beginnt spätestens mit dem siebten Lebensjahr und endet mit Abschluss der Grundschule im Alter von 15 Jahren. Danach greift die Bildungspflicht, sie betrifft Schüler im Alter von 16 bis 18 Jahren. Bei der Erfüllung ihrer Bildungspflicht haben Schüler die Möglichkeit sich entweder schulisch oder außerschulisch zu bilden. Außerhalb einer schulischen Einrichtung können Schüler z. B. im Rahmen ihrer Berufsausbildung durch den Arbeitgeber beschult werden (Eurydice 2017: 3). Des Weiteren kann das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen beispielsweise zu Hause durch ihre Eltern erfolgen, sofern der Schulleiter dem zuvor gestellten Antrag zustimmt (Ministerstwo Cyfryzacji 2019).

Im Falle der gängigen Bildung an Institutionen haben Eltern die Wahl, ihr sechsjähriges Kind entweder den Kindergarten in einer Klasse Null fortsetzen zu lassen oder es einzuschulen, was mit einem Beginn der ersten Grundschulklasse verbunden ist. Nach Abschluss der Klasse Null im Kindergarten startet das Kind automatisch die Schullaufbahn in der Grundschule. Abhängig von der Entscheidung ihrer Eltern können Schüler zu Grundschulbeginn somit sechs oder sieben Jahre alt sein (Eurydice 2017: 3-4).

Im Zuge der Bildungsreform wurde das gemeinsame Lernen an einer Schulform ausgedehnt und hierfür eine achtjährige Grundschule geschaffen. Anschließend können Schüler das vierjährige *liceum* besuchen, welches mit der deutschen gymnasialen Oberstufe, der Sekundarstufe II, vergleichbar ist. Alternativ zum *liceum* ist die Weiterbildung am fünfjährigen *technikum* möglich, das Züge der deutschen Berufsoberschule aufweist, sich von dieser Schulform aber auch unterscheidet. Das *technikum* wird mit einer Berufsausbildung und dem Abitur abgeschlossen. Beide Abschlüsse sind nicht aneinandergelockt. Schüler können ein *technikum* mit oder ohne Abitur erfolgreich absolvieren. Beim Abitur am *technikum* handelt es sich nicht um ein Fachabitur wie in Deutschland, sondern um die allgemeine Hochschulreife. Über die Zulassung zu einem Studiengang entscheidet alleine das in Polen zentral gestellte Abitur, weshalb Absolventen der *liceen* und *techniken* dieselben Prüfungen ablegen und damit, abhängig von der Abiturnote, die gleichen Chancen haben ein Studium aufzunehmen. In der Praxis werden Schüler der *liceen* allerdings besser auf das Abitur vorbereitet, weil es das einzige Ziel dieser Schulform ist. *Techniken* haben dagegen zwei Bildungsschwerpunkte: Berufsausbildung und Abitur (Eurydice 2017: 4-5; Akademia Informatyki 2019).

Außer einer Schullaufbahn am *liceum* oder *technikum* haben Schüler die Möglichkeit, einen Beruf an Berufsschulen zu erlernen. Diese Berufsausbildung setzt sich aus zwei Bildungsstufen zusammen, der ersten dreijährigen und einer folgenden zweijährigen. Zunächst erlangen Schüler eine Berufsausbildung und können diese anschließend vertiefen sowie sich weiterqualifizieren. Nach der erfolgreichen zweiten Ausbildungsstufe erhalten Schüler außerdem die Option ein berufsbezogenes Abitur abzulegen, das ihnen den Zugang zu Hochschulen eröffnet (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2019; Eurydice 2017: 4-5).

Schüler des *liceums*, die das Abitur nicht bestanden haben oder nicht studieren möchten, haben die Möglichkeit, eine *postliceale* Schule zu besuchen, an welcher berufliche Qualifikationen erworben werden (Eurydice 2017: 5).

Für die in dieser Arbeit dokumentierten Forschungsergebnisse sind damit die Grundschule und das *liceum* untersuchungsrelevant. Beide Schulformen erfüllen die Untersuchungskriterien allgemeinbildender staatlicher Schulen, die hochfrequentiert besucht sind. Ihre Präsentation findet unten statt. Da im polnischen Schulsystem eine Verzahnung zwischen der Vorschule und der Grundschule besteht und außerdem die Bildungspflicht bereits im Kindergarten beginnen kann, muss zunächst die Vorschule beschrieben werden, um daran die folgende Erziehung und Bildung an Grundschulen anzuschließen.

Vorschulische Einrichtungen

Die vorschulische Bildung gliedert sich in zwei Phasen. Die erste beginnt vor dem ersten Lebensjahr und endet mit dem vierten Geburtstag. In dieser Zeit werden Kinder in Krippen oder Kinderklubs betreut. Ein Besuch dieser Einrichtungen ist nicht obligatorisch. Sie unterliegen nicht dem Bildungsministerium, sondern dem Ministerium für Familie, Arbeit und Sozialpolitik [Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej]. Die zweite Phase der vorschulischen Bildung beginnt mit dem dritten Lebensjahr und endet spätestens mit dem siebten Geburtstag. Zu den Einrichtungen der zweiten Phase vorschulischer Bildung gehören eigenständige Kindergärten [przedszkola], Kindergärten an Grundschulen [oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych], Gesellschaften der Kindererziehung [zespoły wychowania przedszkolnego] und Kindergartenzentren [punkty przedszkolne]. Bis zum fünften Lebensjahr können Kinder die genannten Einrichtungen besuchen, müssen es aber nicht. Eltern der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren haben einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, eine Pflicht diesen anzunehmen, besteht jedoch nicht. Ab dem sechsten Lebensjahr müssen Kinder einen Kindergarten besuchen, sofern weder die Einschulung stattfand, noch ein Antrag auf Unterricht zu Hause gestellt bzw. genehmigt wurde (Ministerstwo Cyfryzacji 2019; Eurydice 2017: 3).

Die am weitesten zurückliegenden offiziellen Daten zu Schülerzahlen an polnischen Grundschulen beziehen sich auf das Schuljahr 2011/12 (Centrum Informatyczne Edukacji 2019). In diesem Zeitraum besuchten 1.160.505 Kinder einen Kindergarten (Centrum Informatyczne Edukacji 2012). Im Schuljahr 2017/18 stieg diese Zahl auf insgesamt 1.214.003 Kinder an (Centrum Informatyczne Edukacji 2018), was einem Zuwachs von 4,6 Prozent entspricht.

Primarstufe

Die schulische Primarstufe besteht aus den ersten drei Jahrgangsstufen der Grundschule (Eurydice 2017: 4), die unter der gleichnamigen Überschrift unten beschrieben wird.

Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I beginnt mit der vierten Grundschulklasse und endet nach Abschluss der Grundschule, die sich insgesamt aus acht Jahrgangsstufen zusammensetzt (Eurydice 2017: 4). Die Grundschule als schulische Einrichtung sowohl der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I wird im Folgenden beschrieben.

Abbildung 9: Polnische Schülerzahl an Regelschulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Schuljahr 2017/18

Schulform	Absolute Schülerzahl
Grundschule	2.648.522

Eigene Darstellung in Anlehnung an Centrum Informatyczne Edukacji (2017)

Grundschule

Bei der Einschulung besteht im polnischen Schulsystem eine Überschneidung zwischen dem Kindergarten und der Grundschule. Details zur Einschulung sind im vorhergehenden Absatz *Vorschulische Bildung* beschrieben. Zusammenfassend müssen Kinder spätestens mit sieben Jahren eine Grundschule besuchen, die sich in ihrer Struktur an den Bildungsniveaus des UNESCO Institute for Statistics orientiert. Sie umfasst die ISCED Stufen 1 und 2 mit einer Gesamtdauer von acht Jahren. Das Alter der unterrichteten Schüler erstreckt sich vom sechsten bis zum 15. Lebensjahr. Bei der Bildung an der Grundschule muss zum einen zwischen den Jahrgangsstufen eins bis drei, zum anderen zwischen den Klassen vier bis acht unterschieden werden. Während der ersten drei Jahrgangsstufen handelt es sich um frühkindliche Bildung, bei der Lehrkräfte die Fachdifferenzierung vornehmen. Ab der vierten Jahrgangsstufe ist der gesonderte Fachunterricht vorgesehen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7-8; Eurydice 2017: 3-4).

Im Schuljahr 2010/11 haben 2.190.582 Schüler die Grundschulen besucht (Centrum Informatyczne Edukacji 2010). Sieben Jahre später, im Schuljahr 2017/18, stieg diese Anzahl auf 2.648.522 Schüler an (Centrum Informatyczne Edukacji 2017). Auf den ersten Blick entspricht das einem Zuwachs von 21 Prozent. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass die Zahlen aus dem Schuljahr 2010/11 die Schülerstatistik vor der Bildungsreform 2017 zeigen. Damals umfasste die Grundschule sechs Jahrgangsstufen. Ab dem Schuljahr 2017/18 wird die Grundschule nach der achten Klasse, zwei Jahre später als vor der Bildungsreform, abgeschlossen (Eurydice 2017: 3-4). Deshalb kann aufgrund der vorliegenden Statistik nicht auf insgesamt höhere Schülerzahlen in den Jahrgangsstufen eins bis sechs bzw. eins bis acht geschlossen werden. Deutlich wird aber die größere Bedeutung der Grundschule aufgrund höherer Schülerzahlen.

Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II beginnt nach Abschluss der achten Grundschulklasse, wonach Schüler die Schulform wechseln. Im Falle der untersuchungsrelevanten allgemeinbildenden Schulen besuchen Schüler das aus vier Jahrgangsstufen bestehende *liceum*.

Abbildung 10: Polnische Schülerzahl an Regelschulen in der Sekundarstufe II am allgemeinbildenden *liceum* im Schuljahr 2017/18

Schulform	Schülerzahl
Allgemeinbildendes <i>liceum</i>	617.556

Eigene Darstellung in Anlehnung an Centrum Informatyczne Edukacji (2017)

Allgemeinbildendes *liceum*

Beim allgemeinbildenden *liceum* muss zwischen dieser Schulform bis zum Schuljahr 2018/19 und ab 2019/20 unterschieden werden, da ab 2019 die Reform der Sekundarstufe II umgesetzt wurde (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2016: 9). Vor der Reform bestand das *liceum* aus drei Jahrgangsstufen, nach der Reform absolvieren die Schüler vier Klassen des *liceums*. Sowohl vor als auch nach der Schulreform streben Schüler des *liceums* die allgemeine Hochschulreife an (Eurydice 2017: 4), deren Prüfungen für ganz Polen zentral gestellt werden (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2019).

Im Schuljahr 2010/11 haben 754.826 Schüler das allgemeinbildende *liceum* besucht (Centrum Informatyczne Edukacji 2010). Sieben Jahre später, im Schuljahr 2017/18, betrug die Anzahl der Schüler an *liceen* 617.556 (Centrum Informatyczne Edukacji 2017). Das entspricht einem Rückgang von 18 Prozent. In den gesunkenen Schülerzahlen an allgemeinbildenden *liceen* spiegelt sich der Geburtenrückgang in Polen wider, der 2003 und 2004 seinen Tiefpunkt erreicht hatte. In den Jahren 2015 bis 2017 stiegen die Geburtenraten zwar wieder an (Szczzerbiak/Ogorzałek 2018), bis sich die höhere Fertilitätsrate allerdings in Schülerzahlen bemerkbar macht, werden einige Jahre bis zum Schuleintritt der Kinder vergehen.

Abbildung 11: Polnische allgemeinbildende Schulformen

Schulstufen gegliedert nach Schulformen		
Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Grundschule (Jahrgangsstufen 1 bis 3)	Grundschule (Jahrgangsstufen 4 bis 8)	<i>liceum</i> (Jahrgangsstufen 1 bis 4 ¹)

¹ Am polnischen *liceum* sind die Jahrgangsstufen mit den Zahlen eins bis vier nummeriert (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 184).

Eigene Darstellung in Anlehnung an Eurydice (2017) und Leschinsky/Cortina (2008: 26)

3.1.3 Vergleich der untersuchten deutschen und polnischen Schulformen¹⁷

Der wesentliche Unterschied zwischen dem deutschen und dem polnischen Bildungssystem liegt in der dezentralen bzw. zentralen Struktur. In den deutschen Bundesländern gibt es nicht nur unterschiedliche Schulformen, sondern abhängig vom Bundesland auch andere Curricula. Anders sieht es in Polen aus: Die Schullandschaft ist im Vergleich zu Deutschland homogen mit zentral herausgegebenen Curricula im Verantwortungsbereich des nationalen Bildungsministeriums (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85). Für die gleiche Schulform, beispielsweise das allgemeinbildende *liceum*, gilt dasselbe Curriculum (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018) in ganz Polen. Dies führt zu einheitlichen nationalen Prüfungen im Leitfach für politische Bildung innerhalb des ganzen Staates, was auf Deutschland nicht zutrifft (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 119). Die Frage nach einer innerstaatlichen Differenzierung der Schulformen und Curricula, wie in Deutschland, ist deshalb für Polen redundant.

Weitere Unterschiede zwischen dem deutschen und polnischen Schulsystem zeigen sich bei der Einschulung. Werden Kinder in Deutschland in der Regel mit sechs Jahren eingeschult und besuchen die erste Jahrgangsstufe, so trifft das in Polen für siebenjährige Schüler zu. Sechsjährige Kinder partizipieren in Polen an der Erziehung und Bildung einer einjährigen Vorschulklasse, umgangssprachlich auch Jahrgangsstufe Null genannt, die in den Kindergärten angesiedelt ist. Anschließend wechseln Kinder die Bildungseinrichtung und beginnen ihre Schullaufbahn mit der ersten Grundschulklasse.

Die Grundschulen sind in Deutschland und Polen unterschiedlich aufgebaut. Bildung an deutschen Grundschulen umfasst meistens vier Jahrgangsstufen, Ausnahmen sind Berlin und Brandenburg mit einer Bildungsdauer von sechs Jahren. Polnische Grundschulen bestehen aus acht Jahrgangsstufen. Aufgabe der deutschen Grundschulen ist es, den primären Bildungsbereich abzudecken. Polnische Grundschulen konzentrieren sich in den ersten drei Klassen auf die Primarstufe, ab dem vierten Schuljahr beginnt die Bildung in der Sekundarstufe I, die nach der achten Grundschulklasse beendet ist.

Mit Abschluss der deutschen Primarstufe erfolgt im dreigliedrigen Schulsystem eine Selektion der Kinder, welche anschließend unterschiedliche Schulformen besuchen. Als Gegensatz dazu wird an deutschen Gesamtschulen ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht. Dieser letztgenannte pädagogische Ansatz trifft ebenfalls für die polnischen Grundschulen zu. Eine selektive Trennung der Kinder findet erst nach Abschluss der Sekundarstufe I statt.

Bei den allgemeinbildenden deutschen Schulen absolvieren Schüler die Sekundarstufe II entweder an Gymnasien oder Gesamtschulen, mit deren Abschluss sie das Abitur erlangen können. In beiden Fällen handelt es sich um die gleiche Schulform, an der auch Schüler der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Dieselbe Schule ist lediglich in zwei Bildungsstufen

¹⁷ Die Details zu den untersuchungsrelevanten Besonderheiten in den Bildungssystemen werden in den jeweiligen Kapiteln beschrieben. Auf sich wiederholende Verweise und Belege wird deshalb an dieser Stelle verzichtet.

gegliedert, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Für den Bildungsabschnitt der allgemeinbildenden Sekundarstufe II gibt es in Polen eine eigenständige Schulform, welche an die achtjährige Grundschule anschließt. Am vierjährigen *liceum* werden Schüler auf das Abitur vorbereitet.

3.2 Begriffliche Heterogenität der unterrichteten Leitfächer für politische Bildung

Schulische politische Bildung entsteht in einer Abhängigkeit vom Staat. Da ein Bildungsministerium Inhalte der Fachdisziplin in Curricula festlegt, hinterlässt es auf diese Weise seinen politischen Fingerabdruck in den herausgegebenen Dokumenten. Vor allem aus der politischen Bildung an Schulen können deshalb die politischen Richtlinien eines Staates herausgelesen werden. Bei einer Untersuchung der Curricula in Deutschland und Polen wäre es aber zu oberflächlich, sich ausschließlich auf einen einzigen Begriff, politische Bildung, zu konzentrieren. Denn das Leitfach für politische Bildung an Schulen ist in unterschiedliche Fachbezeichnungen eingebettet. Diese begriffliche Heterogenität muss zunächst aufgeschlüsselt und anschließend zu einem gemeinsamen adäquaten Nenner der Untersuchung zusammengefasst werden.

Würde man sich bei der vorliegenden Arbeit nur auf Inhalte konzentrieren und beschränken, die mit dem Begriff *politische Bildung* beschrieben werden, wären die Ergebnisse nicht nur unzureichend, sondern auch verfälscht. Denn hinter „dem Begriff der politischen Bildung stehen verschiedenste Konzepte. Das erschwert die Verarbeitung und (vergleichende) Interpretation der Informationen. Was ein Träger als ‚politische Bildung‘ begreift, kann von anderen anders kategorisiert werden“ (Lange 2010: 11). Auf diese Weise entsteht eine begriffliche Vielfalt von stark Verwandtem, zum Teil auch Gleichem, innerhalb der politischen Bildung. Dies beginnt bereits bei den Namen der Schulfächer: die Bezeichnung des bayerischen Grundschulfaches *Heimat- und Sachunterricht* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 233) lässt beispielsweise zunächst wenig auf politische Inhalte schließen, dabei ist das Thema „Demokratie und Gesellschaft“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 233) ein wichtiger Bestandteil des Curriculums. Gleiches gilt für das Unterrichtsfach *wiedza o społeczeństwie* (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 14-15, 137-162) am polnischen *liceum*, diese Schulform ist mit der deutschen gymnasialen Oberstufe vergleichbar.¹⁸ Wörtlich übersetzt heißt das Schulfach *Wissen über die Gesellschaft*, in dem u. a. politische Themen wie „polnische Außenpolitik“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 160) unterrichtet werden. Allein mit den in der Fachwissenschaft gängigen Begriffen *politische Bildung* (Detjen 2013: 209) oder dem polnischen Äquivalent *edukacja obywatelska* (Kolarska-Bobińska 2008: 7; Korzeniowski/Machałek 2011: 11) würde man bei einer Analyse der Schulfächer und Curricula keine ausreichenden Forschungsergebnisse gewinnen, weshalb nicht nur ein

¹⁸ Das polnische *liceum* (Eurydice 2017: 4) bildet im Gegensatz zur deutschen gymnasialen Oberstufe (Kultusministerkonferenz 2018d: 7) eine eigenständige Schulform.

breites Spektrum an Begriffen, sondern auch an Inhalten als Ausgangsbasis für die vorliegende Arbeit berücksichtigt werden muss.

Nicht nur der Name des Faches selbst variiert, abhängig vom Bundesland, in dem es unterrichtet wird. Die landesspezifischen Begriffe Sozialkunde, Welt- und Umweltkunde, Politikunterricht oder Gemeinschaftskunde spiegeln die Diversität der politischen Bildung auf dem Bundesgebiet wider (Nonnenmacher 1997: 7). Und selbst innerhalb eines Bundeslandes besteht begriffliche Unstimmigkeit bei der Bezeichnung des primären Unterrichtsfaches für politische Bildung, abhängig davon welche Schulart untersucht wird. Sieht das gymnasiale Curriculum der Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen das Unterrichtsfach *Politik/Wirtschaft* vor (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 1), so heißt das Leitfach für politische Bildung im selben Bundesland, dieses Mal in der Sekundarstufe II der Gymnasien und Gesamtschulen *Sozialwissenschaften* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b: 1). Diese begriffliche Heterogenität hat Jahrzehnte überdauert, 1984 stellt Sutor (1984b) fest: „Politikunterricht, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder wie immer das Fach genannt wird, befaßt [sic] sich nach Ausweis vieler Richtlinien und Lehrbücher mit den unterschiedlichsten sozialen Gegenständen und Problembereichen ...“. Beim genaueren Betrachten von bundeslandübergreifenden Inhalten der jeweiligen Unterrichtsfächer sieht es ähnlich aus. Inwieweit beispielsweise Soziologie, Ökonomie oder Recht Teil des Lernstoffes sind, wird innerhalb der Landesgrenzen festgelegt (Kalb 2008: 362-363, 372; Kultusministerkonferenz 2005: 4). Außerdem ändert und verschiebt sich das Gewicht der Bezugswissenschaften innerhalb des Unterrichtsfaches Politische Bildung. Dominant war und ist die Politikwissenschaft, seit den 1960er Jahren nahm die Bedeutung der Soziologie in der deutschen Oberstufe zu, seit einigen Jahren etabliert sich in Deutschland die Ökonomie als fachdisziplinärer Teil der politischen Bildung an Schulen, sofern Wirtschaftsthemen nicht in einem eigenständigen Fach unterrichtet werden (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 356).

In Polen heißt das Unterrichtsfach in allen untersuchten Schulformen gleich: *wiedza o społeczeństwie*. Sowohl *Sozialkunde* als auch *Gesellschaftslehre* sind adäquate Übersetzungen des polnischen Leitfaches für politische Bildung. Mit dieser Übersetzung werden zwei Hauptfaktoren abgedeckt: fachlicher Inhalt und sprachliche Kohärenz. Zum einen entspricht *wiedza o społeczeństwie* inhaltlich den deutschen Unterrichtsfächern *Sozialkunde* und *Gesellschaftslehre*. Zum anderen bedeutet *wiedza o społeczeństwie* wörtlich übersetzt *Wissen über die Gesellschaft*. Diesem Kontext entsprechen sowohl *Sozialkunde* als auch *Gesellschaftslehre*. Eine Übersetzung zu beispielsweise *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft*, wie das Fach an Gymnasien in Sachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019) heißt, wäre mit der sprachlichen Kohärenz nur bedingt vereinbar. Da der Begriff *Sozialkunde* im Vergleich zu *Gesellschaftslehre* in mehr Bundesländern gebraucht wird (Gökbudak/Hedtke 2020: 27-42) und damit bundesweit üblicher ist, überzeugt er als linguistisches Äquivalent zu *wiedza o społeczeństwie*.

In der vorliegenden Arbeit wird in erster Linie mit dem neutralen und unabhängigen Begriff *Leitfach für politische Bildung* gearbeitet. Sofern ein direkter Bezug zu bestimmten Unterrichtsfächern erfolgt, wie beispielsweise *Sozialkunde* oder *wiedza o społeczeństwie*, fällt die Begriffswahl ebenfalls auf die fachspezifische Bezeichnung.

Eine deutlich geringere Diversität bei der Bezeichnung von Unterrichtsfächern in Polen im Vergleich zu Deutschland spiegeln die curricularen Unterschiede in beiden Staaten wider. Aufgrund der zentralen Curricula bestehen in Polen keine inhaltlichen Unterschiede im Leitfach für politische Bildung an gleichen Schulformen, im Gegensatz zu Deutschland. Mit dieser bundeslandspezifischen heterogenen Schulfachstruktur steht die politische Bildung keinesfalls alleine da, auch andere Fachdisziplinen, wie z. B. Englisch an Grundschulen (Hochstetter 2008: 35), sind davon betroffen. Die zentralen Curricula in Polen hingegen werden nicht nur auf das Leitfach für politische Bildung angewandt, alle anderen Schulfächer haben ebenfalls ein einheitliches schulformkonformes Curriculum (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018), das zu homogenen Bildungsstrukturen im ganzen Staat beiträgt und für einen innerstaatlichen curricularen Vergleich keinen Raum bietet.

4 Theoretische Grundlegung

Ein großer Teil der Autoren fachwissenschaftlicher Publikationen zur politischen Bildung setzt den Begriff *politische Bildung* mit der *demokratischen* politischen Bildung gleich. Hier ein Beispiel: „Politische Bildung, erst recht wenn sie sich als linke versteht, ist selbst da zur Seltenheit geworden, wo sie entstanden ist, nämlich in Gewerkschaften und linken Parteien“ (Werner 2013: 11). Die Entstehung der politischen Bildung kann jedoch nicht auf Demokratien zurückgeführt werden, politische Bildung ist „so alt wie die Menschheit“ (Detjen 2013: 4). Auch nichtdemokratische Regime griffen und greifen im Zuge der politischen Erziehung und Sozialisation ihrer Bürger auf das Instrument der politischen Bildung zurück (Detjen 2013: 4, 87-98). Deshalb muss an dieser Stelle die besondere, für die meisten Demokraten als selbstverständlich geltende Stellung der politischen Bildung hervorgehoben werden, die Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist. Es handelt sich nicht um politische Bildung im Allgemeinen, sondern um die schulische politische Bildung in zwei demokratischen Staaten, Bundesrepublik Deutschland und Republik Polen im Schuljahr 2019/20. Deshalb muss hervorgehoben werden, dass sich der Begriff *politische Bildung* in dieser Arbeit ausschließlich auf die demokratische politische Bildung bezieht, sofern keine weiteren Angaben zur Fachdisziplin genannt sind, eine Abweichung davon wird explizit betont.

4.1 Politische Bildung als Gegenstand eines internationalen Vergleichs

Der Begriff *politische Bildung* entspricht dem polnischen Äquivalent *edukacja obywatelska*, im Englischen als *civic education* bekannt (Siellawa-Kolbowska 2008b: 98; Kolarska-Bobińska 2008: 9). Auf der politischen Ebene der Europäischen Union wird auch der Begriff *Education of Democratic Citizenship* synonym verwendet (Europarat 2010: 7). Bei der Festlegung des fachlichen Untersuchungsrahmens muss zunächst die politische Bildung als Disziplin definiert werden. Trotz zahlreicher Publikationen auf diesem Fachgebiet, oder gerade wegen des wissenschaftlichen Meinungsaustausches, besteht kein eindeutiger Konsens bezüglich einer breit anerkannten Definition des Faches. Umso wichtiger erscheint es, die Vielfalt der fachdidaktischen Ansätze auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, der als theoretische Ausgangslage der vorliegenden Arbeit dienen kann.

Den Kern der qualitativen Kategorien bilden Kompetenzen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006; Rat der Europäischen Union 2018). Diese theoretischen Ansätze stehen jedoch nicht losgelöst von den fachdidaktischen Konzepten, die ergänzend in exemplarischer Form in diesem Kapitel vorgestellt werden. Dadurch werden Parallelen, aber auch Differenzen, zwischen den fachdidaktischen Kompetenzen und den Bürgerkompetenzen der Europäischen Union deutlich.

Die aktuellen Curricula in beiden Staaten, Deutschland und Polen, sind in Demokratien entstanden. Gleichzeitig haben Curricula der schulischen politischen Bildung die Aufgabe, Schüler an bestehende Regime ihrer Staaten heranzuführen. Damit entsteht ein Rückkopplungseffekt zwischen dem demokratischen Staat und den Curricula, die eine wichtige Funktion für das Bestehen der Demokratien ausüben.

4.2 Definitionen der politischen Bildung

Eine Definition von Begriffen, zu denen beispielsweise *Demokratie* oder *politische Bildung* zählen, kann mit Herausforderungen verbunden sein. „Needless to say, it is difficult to find a definition of democracy which is acceptable to everyone“ (Lauth 2015: 4). Ähnlich verhält es sich mit der politischen Bildung, sowohl in deutsch- als auch in polnischsprachiger Fachliteratur. Diesbezüglich bestehen nahezu so viele Definitionen, wie darüber publizierende Autoren. Neben konsensfähigen Beschreibungen werden in diesem Kapitel wichtige Grundzüge und Merkmale der Fachdisziplin ausgearbeitet. Auf dieser Basis kristallisiert sich im Anschluss daran der untersuchungsrelevante Teil der politischen Bildung für die vorliegende Arbeit heraus.

Politische Bildung kann schulisch oder außerschulisch stattfinden (Siellawa-Kolbowska 2008b: 99), sie wird auf die kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Schulform in Kombination mit den jeweiligen Schul- und Jahrgangsstufen zugeschnitten. Neben Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche haben Erwachsene die Möglichkeit an Veranstaltungen zahlreicher Institutionen teilzunehmen, in staatlicher, nicht staatlicher oder privater Trägerschaft. Versuche diese heterogenen Personengruppen und Institutionen in einer Definition der politischen Bildung zusammenfassend zu berücksichtigen, müssen zwangsläufig zu allgemeinen und abstrakten Beschreibungen der Fachdisziplin und ihrer Aufgaben führen. Mindestens ein gemeinsamer Nenner der breit aufgestellten politischen Bildung ist dennoch erkennbar. Eine zentrale und übergeordnete Aufgabe der politischen Bildung ist es, Bürger „zur Teilhabe an politischen Prozessen [zu] befähigen und dadurch auf das Leben in der demokratischen Gesellschaft“ (Schmuck 1991: 11) vorzubereiten. Ähnlich heben Korzeniowski und Machalek (2011: 13) zwei Aufgaben der politischen Bildung hervor: das Erfüllen der bürgerlichen Pflichten und die Kenntnis des Rechtsstaates. Autoren, welche die sozialistische politische Bildung in der Volksrepublik Polen noch gut im Gedächtnis haben, assoziieren das Unterrichtsfach vor allem mit einer Negativerfahrung: Indoktrination. Das entscheidende Kriterium der politischen Bildung in einem demokratischen Staat ist deshalb ein radikaler und konsequenter Bruch mit indoktriniertem Unterricht (Kiciński 1991: 38-39). Ein nahtloses Umdenken von der sozialistischen Staatsbürgerkunde in der DDR zur demokratischen politischen Bildung im wiedervereinten Deutschland wurden den ostdeutschen Lehrern nicht zugetraut, weshalb sie das Fach Politische Bildung nach der Wende nicht unterrichten durften. Lehrer mit Qualifikationen in mindestens zwei Fächern hatten die Möglichkeit weiterbeschäftigt zu werden, indem sie fachlich der politischen Bildung auswichen. Bei Qualifikation ausschließlich für die Staatsbürgerkunde wurden Lehrer in der Regel entlassen, abhängig vom Bundesland jedoch mit der Option einer Nachqualifizierung,

beispielsweise in Thüringen (Trommer 1999: 79). Polnische Lehrer der politischen Bildung durften nach der Wende 1989/90 weiter unterrichten und waren am Wandel des Unterrichtsfaches direkt beteiligt, ihre Aufgabe war es entsprechend der neuen Curricula zu unterrichten. Warnungen vor politischer Bildung durch Indoktrination (Brett/Mompoint-Gaillard/Salema 2012: 63) sind deshalb Reaktionen auf politische Erfahrungen, die nicht nur in Polen, sondern auch in Deutschland gemacht wurden, westlich der Oder vor allem zwischen 1933 und 1945.

In demokratischen Staaten stehen grundlegende Bildungsziele der politischen Bildung im Vordergrund, die aus verschiedenen Definitionsebenen abgeleitet werden können. Gordon Carmele (2015: 14) definiert politische Bildung mit einem Zitat von Massing (2011: 11) wie folgt: Die Fachdisziplin sei eine

„Sammelbezeichnung [...] für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlich-politischen Institutionen, Jugendlichen und Erwachsenen mit den zur Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems und zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“.

Zwar ist das von Carmele (2015: 14) wiedergegebene Zitat richtig, jedoch in seiner Präzision nicht zutreffend. Denn Massing (2011: 27) beschreibt damit *nicht* die politische Bildung an sich, sondern nennt hier nur eine von drei Ebenen, die zuvor durch normative Aussagen formuliert wurden. Auf der ersten Ebene beschäftigt sich demnach „Politikdidaktik ... mit politischer Bildung und hat einen normativen Begriff davon“ (Massing 2011: 27). Im Fortgang seiner Publikation erläutert Massing (2011: 27) diese Aussage, die Carmele (2015: 14) zitiert, jedoch den Anfang davon nicht nennt:

„Auf der ersten Ebene [H. d. V.] wird politische Bildung von mir als Sammelbezeichnung verwendet für alle geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlich-politischen Institutionen, Jugendlichen und Erwachsenen mit den zur Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems und zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“.

Damit ist Carmeles Bezug auf Massings Zitat aus dem Gesamtkontext herausgerissen und beschreibt nur einen Teil der breiten Fachfacette politischer Bildung. Es bleibt dabei unberücksichtigt, dass Massings (2010: 27) normative Unterteilung der politischen Bildung in seiner Gesamtheit in drei Ebenen folgendermaßen konzipiert ist:

- Die erste Ebene wird in erster Linie durch die politische Bildung geprägt, welche im Fokus der Politikdidaktik steht. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, eine Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems zu schaffen.
- Auf der zweiten Ebene rückt der Politikunterricht in den Vordergrund. Er sollte keine politischen Utopien ins Zentrum des Lernens stellen, sondern auf fünf didaktischen Prinzipien aufbauen: Politikorientierung, Exemplarität, Problemorientierung, kategoriale Bildung und Handlungsorientierung.

Zur Massings (2011: 27) zweiten Ebene der politischen Bildung muss angemerkt werden, dass für die Fachdidaktik auch andere didaktische Prinzipien als die genannten von Bedeutung sind. Dazu zählen beispielsweise die Adressaten- und Schülerorientierung (Füchter 2012: 54-55), die Kontroversität (Thormann 2012: 29), die Wissenschaftsorientierung (Henkenborg 2000: 223) oder die Zukunftsorientierung (Reheis 2016: 108). Auf diese didaktischen Prinzipien geht Massing (2017:27) nicht ein.

- Ziele der politischen Bildung schaffen eine Grundlage für die dritte Ebene. Aus einer demokratischen Kompetenz und dem Bewusstsein für Politik heraus soll Schülern ermöglicht werden am gesellschaftlichen und politischen Leben bewusst teilnehmen zu können (Massing 2011: 27-29).

Weiter ausdifferenziert weisen Korzeniowski und Machałek (2011: 13) in dieser Hinsicht auf ein zentrales Ziel der politischen Bildung hin: Übergang von der Perspektive als Privatperson und der lokalen Sicht auf eine Ebene der ganzen Gesellschaft und des gesamten Staates. Um das zu erreichen, obliegt der politischen Bildung, laut Befragungsergebnissen in Deutschland und Polen, nicht nur die Aufgabe, Wissen über die Gesellschaft und den Staat zu vermitteln, im Fokus muss vor allem ein Stärken der Kompetenzen zum gesellschaftlichen und politischen Engagement stehen, in Verbindung mit der Übernahme von Verantwortung für das Umfeld des Individuums (Ćwiek-Karpowicz 2008: 60). Von den interviewten polnischen und deutschen Experten der politischen Bildung werden als wichtige Grundziele der Fachdisziplin politikrelevantes Wissen und Kompetenzen hervorgehoben. Insbesondere haben gesellschaftliche und politische Handlungskompetenzen sowie der Schutz von demokratischen Werten und Menschenrechten sowohl in Deutschland als auch in Polen einen hohen Stellenwert. Neben dieser gemeinsamen Schnittmenge unter den Befragten in beiden Staaten werden in den Antworten aus Deutschland und Polen andere inhaltliche Schwerpunkte gelegt. Deutsche Befragte legen größeren Wert auf die politische Handlungsfähigkeit, das Kommunizieren eigener Interessen und die ihrer Gruppe, ein Führen von politischen Diskursen sowie die politische Partizipation. Polen hingegen erachten im Vergleich zu ihren deutschen Kollegen die Werteerziehung als besonders wichtig, zu der Freiheit, demokratische Werte oder Menschenrechte gezählt werden. Ebenso sind unter Polen größere Bedenken gegenüber einer möglichen Indoktrination durch politische Bildung zu beobachten (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Kaprowicz 2008: 80; Siellawa-Kolbowska/Łada 2008: 91). Damit ergeben sich Gemeinsamkeiten bei einer Betrachtung der politischen Bildung in Deutschland und Polen, verbunden mit nationalen Akzenten auf besondere Bereiche der Fachdisziplin.

Viele Aussagen der Befragung konzentrieren sich auf typisch politikbezogene Inhalte. Doch politische Bildung ist nicht nur, im engeren Sinne (Korzeniowski/Machałek 2011: 14; Sutor 1994: 32), rein politischer Natur. In ihrer weiter gefassten Bedeutung (Raabe/Womela 2008: 9-10) behandelt politische Bildung die „Gesamtheit der Inhalte und Handlungen, deren Ziel das Bilden eines [sozialen und politischen] Bewusstseins“ (Korzeniowski/ Machałek 2011: 14) verkörpert. Insbesondere wird durch politische Bildung im weiteren Sinne ein „Vorbereiten der Gesellschaft zur [sozialen und politischen] Partizipation und einer verant-

wortungsvollen Beteiligung am öffentlichen Leben“ (Korzeniowski/Machalek 2011: 14) verfolgt. Beteiligung der Schüler an demokratischen Prozessen an ihren Schulen kann beispielsweise in Form von Schul- und Klassenräten, institutionellen Möglichkeiten zur Mitbestimmung oder den Verfahren zum Widerruf im Falle einer Verletzung von Schülerrechten (Kopińska 2013b: 141) gefördert werden.

Des Weiteren sind Aufgabenfelder der politischen Bildung durch Schnittmengen mit anderen Fachgebieten gekennzeichnet, es kann sich dabei um ganze Fachdisziplinen oder gemeinsame Teilinhalte zu anderen Fächern handeln. Aus Sicht der politischen Bildung bestehen beispielsweise gemeinsame fachbezogene Themen bei folgenden Inhaltsfeldern:

- Historisches Lernen (Massing 2003; Sutor 2007; Lange 2014)
- Umweltbildung (Kahlert 2007; Overwien 2014; Detjen 2013: 264-265)
- Globales Lernen (Butterwegge 2002; Asbrand/Scheunpflug 2014; Behrmann 2007)
- Rechtserziehung (Kißler 1984: 134; Goll 2007; Oberreuter 2014)
- Moralisches Lernen (Lind 1993; Henkenborg 2007; Reinhardt 2007)
- Friedenserziehung (Reich 1991; Jäger 2007; Sander 2014c)
- Ökonomisches Lernen (Lutter 2007; Hedtke 2014; Detjen 2013: 289-294)
- Medienerziehung (Langner 2007; Gloe 2003; Besand 2014)
- Europabezogenes Lernen (Hauler 2007; Rappenglück 2014; Sander 2004)
- Prävention vor Autoritarismus (Ahlheim 2007; Elverich/Scherr 2007; Bundschuh 2014)
- Interkulturelles Lernen (Holzbrecher 2014; Schulte 2007; Detjen 2013: 258-260)

Alle genannten Inhaltsfelder sind nicht nur Bestandteil der politischen Bildung, sondern auch anderer Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Um die verschiedenen Themen an Schulen koordiniert zu unterrichten, werden curriculare Vorgaben durch Bildungsministerien herausgegeben. Gleichzeitig richten auch internationale Institutionen ihre Empfehlungen an die Bildungsministerien sowie Curriculumkommissionen und sind auf diese Weise an der Gestaltung der Ideen und Inhalte politischer Bildung beteiligt. Beispiele dafür sind Organe der EU. Eine internationale und an alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gerichtete Definition der politischen Bildung liefert der Europarat (2010: 7) in seiner Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Darin wird politische Bildung definiert als

„Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren“.

Diese Definition korrespondiert stark mit den Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), welche für die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist.

Politische Bildung geht jedoch in seiner Gesamtheit über fachspezifische Definitionen hinaus. Differenzierter betrachtet wird die Fachdidaktik auch von der politischen Sozialisation getragen: „Grundsätzlich verfolgt jeder Staat die Zielsetzung, seine Bürger im Sinne der vorherrschenden politischen Kultur und der damit verbundenen politischen Werte und Traditionen über Generationen hinweg zu sozialisieren“ (Schiefer 2017: 11). Dabei setzt sich dieser Bildungs- und Erziehungsprozess aus der intendierten und funktionalen politischen Sozialisation zusammen. Bei der intendierten politischen Sozialisation handelt es sich um gezielte politisch-sozialisierende Einflüsse, in der Regel seitens des Staates (Detjen 2013: 3), wozu beispielsweise der Sozialkundeunterricht zählt, dessen Inhalte in Curricula festgehalten sind. Die intendierte politische Sozialisation ist Teil der politischen Bildung. Für die funktionale politische Sozialisation trifft letzteres formal nicht zu. Funktionale politische Sozialisation wird nicht direkt durch den Staat gesteuert, sondern verläuft meist unbemerkt im Umfeld des Individuums. Neben der Familie, Freunden und Nachbarn beeinflusst auch der Medienkonsum die Individuen politisch, in einem stärkeren Ausmaß als in der Vergangenheit angenommen (Detjen 2013: 3). Inhalte der politischen Bildung werden somit nicht ausschließlich durch Bildungsinstitutionen vermittelt. Zugleich wäre es aber zu einfach, die intendierte von der funktionalen Sozialisation strikt zu trennen, was am Beispiel der Schule deutlich wird. Im Laufe ihrer Schullaufbahn werden Schüler intendiert politisch sozialisiert. Gleichzeitig bilden sich in der Institution Schule Peergroups, in denen ein Prozess der funktionalen politischen Sozialisation stattfindet. Die Ziele der beiden Sozialisationsströmungen können gleich sein, heterogen oder den staatlichen Intentionen widersprechen. Daraus ist erkennbar, dass zwischen der intendierten und funktionalen Sozialisation Synergieeffekte entstehen können, welche die politische Sozialisation als Ganzes verstärken, verändern oder abschwächen. Weil es sich bei der funktionalen politischen Sozialisation, aus staatlicher Sicht, um schwer bis nicht kontrollierbare Einflüsse handelt, kann funktionale politische Sozialisation nicht zur klassischen Bildung gezählt werden, auch wenn ihr Einfluss auf diese bedeutend ist. Denn funktionale politische Sozialisation gehört nicht zu den „intentionalen Formen politischen Lernens“ (Detjen 2013: 3) und fällt deshalb aus dem definitorischen Rahmen der Bildung und damit der politischen Bildung, die institutionell vermittelt wird. Die Abgrenzung der funktionalen politischen Sozialisation von der politischen Bildung wird am folgenden Beispiel deutlich, das inhaltlich homogen ist. Erfährt ein Schüler im Freundeskreis, dass er bei Bundestagswahlen mit der Erststimme einen Direktkandidaten und mit der Zweitstimme eine Partei wählen kann, erfolgt dieser Kompetenzzuwachs nicht durch politische Bildung. Sagt aber das Gleiche ein Lehrer im Sozialkundeunterricht, hat die politische Bildung einen Beitrag zur fachwissenschaftlichen Kompetenzsteigerung des Schülers geleistet, vorausgesetzt der Lernende merkt sich diese Information und hat die Fähigkeit sie anzuwenden. Von klassischer politischer Bildung kann deshalb nur dann gesprochen werden, wenn sie institutionell vermittelt wird.

Die Schule ist eine solche Institution, ein „zentraler Ort politischer Bildung“ (Lauth/Mols/Wagner 2006: 374). Dabei fungieren Schulen als ausführende Institutionen der politischen Bildung, für die konzeptionellen Grundlagen sind die Bildungsministerien zuständig, denn in ihrer Verantwortung liegt das Herausgeben der Curricula. Mit dem Untersuchen dieser bildungsministeriellen Vorgaben, ihrer Analyse und dem internationalen

Vergleich, steht damit die schulische politische Bildung im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit.

Anhand der exemplarischen Einblicke in Grundlagen der politischen Bildung und der politischen Sozialisation als erste Stufe für politische Bildung wurde die Komplexität einer engen Definition der Fachdisziplin ausgearbeitet und vorgestellt. Dabei ist noch nicht berücksichtigt, dass politische Bildung einem historischen Wandel unterliegt (Lauth/Mols/Wagner 2006: 373) und eine präzise Definition neben den verschiedenen aktuellen Facetten der politischen Bildung auch ihre Zeitachse erfassen sollte. „Den Begriff politische Bildung zu definieren gestaltet sich [deshalb] nicht einfach“ (Lauth/Mols/Wagner 2006: 373). Eine weite Definition erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoller als eine enge. Die vielen heterogenen Facetten der politischen Bildung können auf diese Weise berücksichtigt werden, ohne Teilbereiche, Konzepte oder fachdidaktisch Ansätze auszuschließen. Der breite und abstrakte gemeinsame Nenner der politischen Bildung bildet den Bereich, „in dem versucht wird, politikbezogene Inhalte verantwortungsvoll und reflektiert zu vermitteln, um kognitive, affektive und handlungsbezogene Einstellungen hervorzubringen, die sich am Leitbild mündiger Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft orientieren“ (Lauth/Mols/Wagner 2006: 373).

An dieser Definition wird nicht nur die Weite und Komplexität der politischen Bildung deutlich, sondern auch die Schwierigkeit politische Bildung im Allgemeinen in einer Forschungsarbeit zu untersuchen. Deshalb müssen für eine konkrete und zielgerichtete Arbeit der Untersuchungsgegenstand spezifiziert und der Forschungsfokus geschärft werden. Ausgangslage hierfür ist eine untersuchungsadäquate Definition der politischen Bildung. Im Hinblick einer Schnittmenge aus der politischen Bildung im Allgemeinen und den Zielen der vorliegenden Forschungsarbeit im Besonderen entsteht folgende Definition der Fachdisziplin.

Politische Bildung in demokratischen Staaten fördert Kompetenzen des mündigen Handelns mit einer Chance zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation. Im Vordergrund steht die Befähigung der Bürger, ihre eigenen und kollektive Interessen, verantwortungsvoll anderen gegenüber zu vertreten.

Der oben definatorisch genannte Begriff *Chance* ist von Max Weber (1980: 28) entliehen, womit der Soziologie-Klassiker z. B. bei der Beschreibung von *Macht* oder *Herrschaft* arbeitet. Mit *Chance* wird betont, dass eine soziale Handlung nicht ausgeführt werden muss, vielmehr die Möglichkeit zum Erreichen eines Ziels genügt. „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980: 28). Bezogen auf die o. g. Definition der politischen Bildung bedeutet dies, dass Individuen demokratische Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen sollen. Ob diese Kompetenzen sozial oder politisch eingesetzt und angewandt werden, entscheidet jeder Bürger selbst.

Als primäre Institutionen politischer Bildung nehmen Schulen die Hauptrolle im politischen Bildungsprozess ein (Leser 2011). Die zu vermittelnden Inhalte der politischen Bildung an Schulen sind wiederum in Curricula festgelegt. Damit bestimmen Curricula die staatlich intendierten Ziele der politischen Bildung und die zu erwerbenden Kompetenzen, was zur komparativen Analyse der vorliegenden Arbeit führt.

4.3 Kompetenzen der politischen Bildung

Curriculare Inhalte werden durch Bildungsstandards beeinflusst, die kompetenzbasiert sind (Detjen 2007: 132), deshalb orientieren sich immer mehr Curricula an Kompetenzen. Diese „Kompetenzorientierung“ (Beier 2017: 139) bestimmt nicht nur Debatten in der Fachdidaktik, sie hat ihren festen Platz auch in der Politik auf europäischer Ebene eingenommen. Empfehlungen der Europäischen Union zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes/lebenslanges Lernen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) bauen auf Kompetenzen auf. Dadurch entsteht eine gemeinsame Untersuchungsbasis für Inhalte der nationalen Curricula und Empfehlungen der Europäischen Union, indem Untersuchungskategorien gebildet werden. Dabei muss stets eine Interdependenz zwischen Kompetenzen und curricularen Inhalten beachtet werden, denn „Kompetenzerwartungen sind an die Themenfelder gebunden“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: 18). Dadurch entsteht ein didaktischer Wirkungskreis: auf Basis von Inhalten werden Kompetenzen gefördert, die in der Regel als Handlungsergebnis der Schüler wiederum inhaltliche Formen annehmen. Denn Kompetenzen stehen im Schulunterricht keinesfalls losgelöst von Inhalten, vielmehr wird kompetentes Handeln erst auf einer inhaltlichen Grundlage möglich.

Abgeleitet vom allgemeinen Kompetenzbegriff, der Fähigkeiten (Detjen 2007: 128) und Fertigkeiten (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 337) zum Ausdruck bringt, konzentriert sich die politische Bildung vor allem auf fachspezifische Kompetenzen, sie entspringen den Kernzielen ihres Faches. Eine der wichtigsten Aufgaben schulischer politischer Bildung ist „die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie“ (Darmstädter Appell 1996: 35). Um diese grundlegende Demokratiekompetenz (Detjen 2000) zu erreichen, entstanden zahlreiche fachdidaktische Ansätze, Modelle und Konzepte, von einzelnen Autoren, Autorenteamen oder Autorengruppen. Ein explizites Betonen ihrer Nationalität ist nicht nur unüblich, sondern würde den wissenschaftlichen Blick verengen, denn der Ideenaustausch findet international statt, ohne an Staatsgrenzen gebunden zu sein. Deshalb wird zunächst nicht nach deutsch- und polnischsprachigen Autoren differenziert. Im Vordergrund stehen Ansätze zu fachdidaktischen Kompetenzen. Andererseits ist die Fachdidaktik im Vergleich zu ihren Fachwissenschaften überdurchschnittlich stark nationalbezogen, denn die Fachdidaktik steht im direkten Zusammenhang zum nationalen Schulsystem, den jeweiligen Bildungsministerien und den nationalspezifischen Curricula. Ein Verzicht auf die nationale Perspektive wäre damit genauso falsch, wie das starke Betonen der Nationalität von Autoren. Deshalb muss in dieser Arbeit, bezogen auf fachdidaktische Publikationen, ein Kompromiss geschlossen werden. Sofern

nationale Unterschiede auftreten, werden diese im Anschluss angesprochen, ohne jedoch im laufenden Text grundlos explizit auf die Nationalität oder die Publikationssprache hinzuweisen. Damit erhält der Leser zunächst einen neutralen Einblick in Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung, ein Hinweis auf die Publikationssprache erfolgt jedoch an kontextrelevanten Stellen. Zwölf der Ansätze, Modelle bzw. Konzepte, die eine Auswahl bilden, werden auf den folgenden Seiten in einer Übersicht vorgestellt. Dabei ist zu beachten, dass Kompetenzen stets auf Grundlage von Inhalten entwickelt werden. Schüler können nur dann kompetent handeln, beispielsweise bei politischen Wahlen, wenn sie Kenntnis darüber haben. Oder anders ausgedrückt: keine Wahlkompetenz ohne das Thema Wahlen.

Den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Kenntnissen und Kompetenzen verdeutlichen die Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen, die als Vergleichsinstrument für die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit dienen (Rat [der Europäischen Union] 2018: 10): „Bürgerkompetenz beruht auf der Kenntnis der grundlegenden Konzepte und Phänomene in Bezug auf Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsorganisationen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur“. Deshalb beinhalten einige politikdidaktische Ansätze Inhalte, andere Kompetenzen, doch alle haben eines gemeinsam: Auf ihrer Grundlage kann kompetenzbasiert gearbeitet werden. Die gegenseitige Abhängigkeit von Inhalten und Kompetenzen wird am Kompetenzmodell von Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter (2010: 72-76) vorgestellt: Ein Fachkonzept, das Inhalten entspricht, sind Grundrechte. Selbige sind gleichzeitig per se keine Kompetenzen, ihr Anwenden in der politischen Bildung ist aber kompetenzorientiert bzw. hat die Voraussetzungen dazu, je nachdem wie die Inhalte im Unterricht vermittelt werden, dazu ein Beispiel: „In der Primarstufe können sich die Lernenden mit den Kinderrechten auseinandersetzen, die in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen aufgeführt sind. Eine weitere Möglichkeit ist, die wichtigsten Grundrechte auf die Situation von Kindern zu übertragen“ (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010: 75).

Durch den Unterricht zum Thema Grundrechte (Kultusministerkonferenz 2018f: 3) gewinnen Grundschüler Kompetenzen auf diesem Fachgebiet und können bei Bedarf ihre Grundrechte kompetent einfordern. Die Kompetenz wird in diesem Fall vom Inhalt abgeleitet. Analog verhält es sich mit anderen inhaltsbezogenen Ansätzen. Sie liefern die thematische Grundlage zum kompetenzbasierten Lernen, wie beispielsweise die folgenden Konzepte:

Die Basiskonzepte für politische Bildung nach Massing (2008: 194-195) bestehen aus Systemen, zu denen *Wirtschaft*, *Gemeinschaft*, *Kultur*, *Recht* und *Politik* zählen. Jedes der Systeme beinhaltet eine *Handlungslogik*, ein *zentrales Medium* und ein *Ziel*. Daraus werden anschließend *Grundbegriffe* abgeleitet, die den Charakter von Fachkonzepten haben. „Im Zentrum der Systeme steht die Politik“ (Massing 2008: 194). An ihr wird exemplarisch die Systemstruktur der Konzepte veranschaulicht:

„Handlungslogik: Entscheidungen
 Zentrales Medium: Macht
 Ziel: Gemeinwohlorientierte verbindliche Regelungen
 Grundbegriffe: Öffentlichkeit, Pluralismus, Demokratie usw.“ (Massing 2008: 195).

Die Systeme Wirtschaft, Kultur, Gemeinschaft und Recht sind analog aufgebaut, mit einer jeweils systemspezifischen Handlungslogik, dem zentralen Medium und dazugehörigen Grundbegriffen.

Detjen (2008: 206) präsentiert seine Konzepte auf Basis verfassungspolitischer Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Sie setzen sich zusammen aus: *Volkssouveränität, Repräsentation, Wahlen, Mehrheitsprinzip, Opposition, Gewaltenteilung, Herrschaftsbegrenzung, Herrschaft des Rechts, Grundrechten und gesellschaftlichem Pluralismus*.

Die Konzepte unterscheiden sich im Grad ihrer Komplexität und der Anzahl von Subkonzepten. Repräsentation wird beispielsweise untergliedert in: *Nationalrepräsentation, Volksrepräsentation, virtuelle und aktuelle Repräsentation, Responsivität, Verantwortung, Amtsprinzip, Gemeinwohl, freies und gebundenes Mandat, Selbstregierung*.

Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins bestehen nach Lange (2008) aus: *Vergesellschaftung, Wertbegründung, Bedürfnisbefriedigung, Gesellschaftswandel und Herrschaftslegitimation*.

Alle diese fünf Kernkonzepte werden anschließend ausdifferenziert, am Beispiel der Vergesellschaftung entstehen weitere „Kernkonzepte“ (Lange 2008: 249): *Individuum, Heterogenität, Gesellschaft, Integration und Öffentlichkeit*.

Bei den Basiskonzepten der politischen Bildung von Sander (2008: 103) bilden *Macht, System, Recht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl* und *Knappheit* wichtige „Knotenpunkte“ (Sander 2013: 103) eines Netzwerks, das um weitere Konzepte und gleichzeitig auch Knotenpunkte erweitert wird. Dazu zählen: *Rechtsstaat, Regieren, Parteien, Verfassung, Gewaltenteilung, Demokratie, Pluralismus, Institutionen, Grund- und Menschenrechte, Wirtschaftsordnung, Sozialstruktur, Werte, Interessen/Bedürfnisse, Markt und Wettbewerb, Arbeit und Arbeitsteilung*.

Alle Konzepte im Modell werden nicht als endgültig betrachtet, sondern können in ihrer Gesamtzahl ausgebaut werden (Sander 2008: 103).

Sandner (2009) stellt ein Kompetenzmodell vor, das nicht nur auf Schüler zugeschnitten ist, sondern auch Lehrern im Unterricht dienen soll. Dabei wird zunächst zwischen zwei Kompetenzbereichen unterschieden: *fachwissenschaftliche* und *fachdidaktische Kompetenzen*. Die Arbeit mit dem Kompetenzmodell erfolgt zweistufig. Auf der *ersten Stufe* werden Kompetenzen benannt, die grundsätzlich als Voraussetzung für den erfolgreichen Politikunterricht zu betrachten sind. Die *zweite Stufe* ist auf Lehrende bezogen: weiterführende Kompetenzen sollen ihnen ermöglichen den Unterricht zu verbessern, was mit Kompetenzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gleichgesetzt werden kann. Exemplarisch für dieses Kompetenzmodell wird im Folgenden ein Auszug der *fachwissenschaftlichen Kompetenz* auf *erster Stufe* präsentiert:

- „- Politische Relevanz und politikrelevante Fragestellungen der eigenen Unterrichtsfächer
- Begriffe und Konzepte des Politischen (polity – politics – policy)
 - Gesellschaftstheoretische Kategorien (Staat, Macht, Zivilgesellschaft etc.)
 - Wissenschaftliche Disziplinen, auf welche die Politische Bildung zurückgreift. [...]
 - Bestehende Curricula, nationale und internationale Programme der Politischen Bildung und Demokratieerziehung [...]
 - Umsetzungsmöglichkeiten Politischer Bildung [...]
 - Fachwissenschaftliche Methoden, ihre Anwendungsmöglichkeiten im Politikunterricht“ (Sandner 2009: 62).

Dementsprechend vergleichbar wird die *Stufe zwei* ausdifferenziert, wonach sich das Modell auf die fachdidaktischen Kompetenzen konzentriert. Die *Stufe zwei* ist gegliedert in: fachdidaktische Theorie, diagnostische Kompetenz und Vermittlungskompetenz. Jeder dieser drei Bereiche ist wiederum in die Stufe eins und Stufe zwei unterteilt.

Mit einem Kompetenzmodell, das den Namen *Konzepte der Politik* trägt, gliedert die Autorengruppe Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter (2010) den Sozialkundeunterricht in Basis- und Fachkonzepte. Die drei Basiskonzepte *Ordnung*, *Entscheidung* und *Gemeinwohl* werden jeweils in acht bis zwölf Fachkonzepte unterteilt. Exemplarisch werden im Folgenden die Fachkonzepte der Ordnung vorgestellt, dazu zählen: *Demokratie*, *Europäische Integration*, *Gewaltenteilung*, *Grundrechte*, *Internationale Beziehungen*, *Markt*, *Rechtsstaat*, *Repräsentation*, *Sozialstaat*, *Staat* (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010: 12, 48-61). Ergänzt wird diese Konzeptstruktur durch Fehlkonzepte, oft auftretende unscharfe Inhalte, Kontexte oder Annahmen in der politischen Bildung, die auch in Curricula zu finden sind (Beier 2018: 123). Ein Beispiel ist die Vorstellung über die Selbstbestimmung des Einzelnen in einer Demokratie. Selbst bestimmt aber das Volk, das Individuum genießt auch in einer Demokratie keine Herrschaftsfreiheit (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010: 12, 48-61). Fehlkonzepte können in dieser Hinsicht als Hinweise für Lehrende der politischen Bildung betrachtet werden, um mögliche Unterrichtsfehler zu vermeiden.

Im Folgenden wird das Kompetenzmodell der GPJE¹⁹ (2004) vorgestellt. Es bestand zunächst aus insgesamt drei Kompetenzen: *politische Urteilsfähigkeit*, *politische Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeit* (GPJE 2004: 13). Zwei der Kompetenzen sind primär fachspezifisch: politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit. Die dritte Kompetenz, methodische Fähigkeit, bezieht sich nicht ausschließlich auf die politische Bildung. Methodische Kompetenzen finden Anwendung in nahezu allen Unterrichtsfächern und haben übergeordneten Bildungscharakter (Detjen 2007: 132). Damit bildet das GPJE-Modell (GPJE 2004) eine Kompetenzgrundlage, die durch weiteren wissenschaftlichen Diskurs weiter ausgebaut und modifiziert wurde. Das anschließend veröffentlichte Politikkompetenzmodell (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012: 15), ein modifiziertes und erweitertes GPJE-Modell, führt die methodische Fähigkeit nicht mehr explizit auf. Die beiden fachspezifischen Kompetenzen, politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit, wurden beibehalten. Sie werden durch zwei weitere Kompetenzen ergänzt: *Fachwissen*, *Politische*

¹⁹ Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE 2002: 3)

Einstellungen und *Motivation*. Damit besteht die vorerst bekannteste und neuste Auflage des Kompetenzmodells politischer Bildung aus insgesamt vier Kompetenzen:

- Politische Urteilsfähigkeit
- Politische Handlungsfähigkeit
- Fachwissen
- Politische Einstellungen und Motivation (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012: 15; Massing 2012: 24)

Nach der fachwissenschaftlich kritischen Auseinandersetzung scheinen das GPJE-Kompetenzmodell (GPJE 2004) und das darauf aufbauende Politikkompetenzmodell (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012: 15) eine ausgereifte und etablierte Position zu haben. „Der GPJE-Entwurf scheint mittlerweile einen fast ‚religiösen‘ Status gewonnen zu haben und schon die vorsichtige Frage, inwieweit dieser denn noch den Stand der fachdidaktischen Diskussion repräsentiert, wird als Häresie empfunden, die entsprechend scharf zurückgewiesen wird“ (Massing 2019: 14-15).

Die Entwicklung von Modellen zu Kompetenzen der politischen Bildung wird damit wahrscheinlich nicht abgeschlossen sein, was in der Natur der sozialwissenschaftlichen Arbeit und Forschung liegt, die auf Veränderungen ihrer Umwelt reagiert. Zumal die Kompetenzen der politischen Bildung formulierte Optionen dahinterliegender Inhalte und davorliegender Ziele bleiben: „Die Entscheidung für vier Kompetenzdimensionen im hier vorgestellten Modell ist zu begründen, da sie sich genauso wenig logisch aus den Bildungszielen des Politikunterrichts ableiten lassen wie andere konkrete Vorstellungen über Unterrichtsziele“ (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012: 5).

Zukünftige Ergebnisse des wissenschaftlichen Diskurses über Möglichkeiten von neuen Kompetenzmodellen sind deshalb zu erwarten.

In der polnischsprachigen Literatur werden Kompetenzen der politischen Bildung in der Regel als eine Einheit aus zwei zusammenhängenden Kompetenzblöcken betrachtet: der *sozialen* und *politischen Kompetenz*. Sozialen Kompetenzen wird eine allgemeine und übergeordnete Funktion zugeschrieben, wovon politische Kompetenzen abgeleitet sind und eine Rolle als Subkompetenzen einnehmen. Soziale Kompetenzen beziehen sich in diesen Modellen sowohl auf den *privaten* als auch auf den *öffentlichen Bereich*. Politische Kompetenzen werden dagegen ausschließlich *öffentlich* angewandt (Solarczyk-Szwec 2017: 32-33). Diese theoretische Ansatzstruktur spiegelt die Stellung der politischen Bildung an polnischen Hochschulen wider. Im Gegensatz zur Situation in Deutschland gibt es in Polen keine Lehrstühle für politische Bildung (Ćwiek-Karpowicz 2008: 75), sodass die wissenschaftliche Diskussion über kompetenzbasierte Konzepte der politischen Bildung in Polen (Solarczyk-Szwec 2017: 32-37) weniger intensiv als in Deutschland (Beier 2017: 122) geführt wird. Diese Divergenz zwischen Deutschland und Polen ist institutionsbedingt auf fast allen Forschungsgebieten der politischen Bildung zu beobachten.

Die Gliederung sozialer Kompetenzen erfolgt laut Bacía (2015: 7) nach *funktionalen* und *nominalistischen* Kategorien. Funktionale Kompetenzen beinhalten allgemeine soziale Fähigkeiten eines *Individuums* oder einer *Gruppe*. Zunächst zum Individuum: es sollte auf zwei sozialen Ebenen kompetent sein, dem Erreichen seiner Ziele durch *Interaktion* und der Anpassung an *Normen*. Auch die Gruppe ist durch zwei soziale Kompetenzmerkmale gekennzeichnet: das *gemeinsame Handeln* und ein Erreichen *gemeinsamer Ziele*. Die nominalistischen Kompetenzen werden weniger stark als die funktionalen differenziert, erstgenannte teilen sich in zwei Typologien auf: zur ersten gehören *Wahrnehmung*, *Motivation* und *Handeln*. Das zweite Typologielager beinhaltet soziale *Interpretation* und *Kommunikation*.

Ausgehend vom mittlerweile nicht mehr gültigen Curriculum des Leitfaches für politische Bildung stellen Korzeniowski und Machłək (2011: 25-31) einen langen und ausführlichen Katalog sozialer und politischer Kompetenzen auf, bestehend aus insgesamt sechs Oberkategorien und 134 Unterkategorien. Die Oberkategorien bestehen aus:

- Wissenserwerb
- Planen, Organisieren und Beurteilen der eigenen Entwicklung
- Effektives Kommunizieren
- Nutzen und Bilden von Informationen
- Erkennen und Lösen von Problemen
- Effektive Partizipation im öffentlichen Raum

Alle Oberkategorien werden in Unterkategorien ausdifferenziert, letztgenannte variieren quantitativ stark, sie bestehen aus Gruppen im Umfang von sechs bis 33 Kategorien pro Cluster. Exemplarisch werden Kompetenzen des Wissenserwerbs vorgestellt, diese setzen sich zusammen aus:

- Leben in der Gesellschaft
- Grundsätze und Prozesse der Demokratie
- Öffentliches Leben und politische Institutionen
- Politisches System der Republik Polen
- Rechtsgrundlagen
- Menschenrechte und ihr Schutz in Polen, Europa und der Welt
- Soziale, politische, ökonomische und kulturelle Probleme und Ereignisse der Gegenwart in Polen, Europa und der Welt
- Grundlagen der Wirtschaft und des Unternehmertums

Diese Kompetenzen werden als unverzichtbar genannt, um gesellschaftliche, politische und ökonomische Prozesse zu verstehen (Korzeniowski/Machłək 2011: 27).

Von zentraler Bedeutung für europäische Untersuchungen der politischen Bildung (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 9), in deren Rahmen die vorliegende Arbeit stattfindet, sind Empfehlungen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11). Die mit

Kompetenzen der politischen Bildung synonymen Bürgerkompetenzen bestehen aus vier supplementären Ebenen:

- Zielsetzungen
- Kenntnisse
- Fähigkeiten
- Einstellungen

Zur Ebene der Kenntnisse (Rat [der Europäischen Union] 2006: 17) gehören beispielsweise:

- Demokratie
- Gerechtigkeit
- Gleichberechtigung
- Staatsbürgerschaft
- Bürgerrechte

Bürger sollen dazu befähigt werden, die erworbenen Kompetenzen auf unterschiedlichen geografischen Ebenen anzuwenden (Rat [der Europäischen Union] 2006: 17):

- Lokal
- Regional
- National
- Europäisch
- International

Ausführlich wird das Konzept der Europäischen Union im Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Ein anderer Ansatz seitens der Europäischen Union zu Kompetenzen der politischen Bildung wurde durch den Europarat (2018: 35) herausgegeben und unterscheidet zunächst vier Hauptkategorien des Modells:

- Werte
- Einstellungen
- Fähigkeiten
- Wissen und kritisches Denken

Jede Hauptkategorie ist in Kompetenzen untergliedert, am Beispiel der Fähigkeiten handelt es sich dabei um:

- Selbstständige Lernkompetenzen
- Analytische und kritische Denkweisen
- Fähigkeiten, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen
- Empathie
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Sprachliche, kommunikative und vielsprachliche Fähigkeiten
- Teamfähigkeit
- Konfliktlösungskompetenzen

Neben einigen formalen Schwächen, wie beispielsweise einer nicht vorgesehenen portugiesischen Überschrift im deutschsprachigen Inhaltsverzeichnis, „MAIS UM PRESSUPOSTO DE BASE: TODAS AS CULTURAS SÃO POR NATUREZA HETEROGÊNEAS, CONTESTADAS E DINÂMICAS E ESTÃO EM CONSTANTE EVOLUÇÃO“ (Europarat 2018: 35), die im laufenden Text wieder auf Deutsch auftaucht, „Eine weitere Grundannahme: Alle Kulturen sind in sich heterogen, strittig, dynamisch und entwickeln sich stetig“ (Europarat 2018: 19), ist der Ansatz für einen curricularen Vergleich weniger gut geeignet als die Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11). Das Modell des Europarates (2018: 35) ist allgemeiner gefasst und erschwert dadurch ein zielgenaues Arbeiten. Der generelle Charakter bietet für denselben curricularen Inhalt mehrere Schnittmengen, was eine eindeutige kategoriale Zuordnung erschwert. Dadurch entsteht eine relative Inkompatibilität zwischen diesem Modell (Europarat 2018: 35) und dem qualitativen methodischen Ansatz der vorliegenden Arbeit. Die Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) bieten dagegen eindeutigere Übereinstimmungen zwischen ihren Kategorien und den curricularen Inhalten, was die Kompatibilität zwischen dem Vergleichsinstrument und den zu vergleichenden Inhalten erhöht.

Zwischen den einzelnen Ansätzen, Konzepten und Modellen bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die grundlegende Basis aller vorgestellten Publikationen liegt in einer Heranführung der Schüler an Demokratie mit dem Ziel an dieser partizipieren zu können. Betrachtet man alle präsentierten Ansätze polnischsprachiger Autoren in ihrer Gesamtheit, nicht nur exemplarisch, so wird ein Muster deutlich, das sich von einigen Publikationen der deutschen Kollegen, ebenfalls in der Gesamtbetrachtung, unterscheidet. Polnische Didaktiker beginnen mit sozialen Kompetenzen, die politischen Kompetenzen folgen im Anschluss. Ein Teil ihrer deutschen Kollegen betont die sozialen Kompetenzen entweder deutlich weniger umfangreich oder geht überhaupt nicht auf sie ein. Ein Grund für diesen binationalen Unterschied scheint zunächst im einheitlichen Leitfach für politische Bildung in ganz Polen, das den Namen *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre] trägt, wörtlich übersetzt *Wissen über die Gesellschaft*, zu liegen. Dementsprechend sind auch die curricularen Inhalte aufgebaut: soziale Kompetenzen bilden einen festen Bestandteil davon, genauso wie politische Kompetenzen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 137-161). Einige deutsche Namen des Leitfaches für politische Bildung beinhalten den gesellschaftlichen Kontext nicht, so beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, wo das Unterrichtsfach in der gymnasialen Sekundarstufe I *Wirtschaft-Politik* heißt. Betrachtet man jedoch die curricularen Kompetenzanforderungen an das Unterrichtsfach, wird die Präsenz sozialer Inhalte deutlich. Zu den inhaltlichen Schwerpunktthemen zählen beispielsweise „individuelle Lebensgestaltung: Selbstverwirklichung, soziale Erwartungen und soziale Verantwortung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: 29). Anders sieht es in Niedersachsen aus, hier trägt das Leitfach für politische Bildung in der gymnasialen Sekundarstufe I den Namen

Politik-Wirtschaft, die Fachbezeichnung spiegelt den Curriculuminhalt wider: Soziale Aspekte werden nur am Rande erwähnt, der curriculare Fokus liegt auf der Politik und der Wirtschaft (Niedersächsisches Kultusministerium 2015).

Ein Verzicht der Aufnahme sozialer Kompetenzen in Konzepte der politischen Bildung sollte jedoch damit durch Fachdidaktiker nicht begründet werden, denn die meisten Curricula des Leitfaches für politische Bildung beinhalten soziale Kompetenzen (exemplarisch: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 20-22; Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: 23, 28; Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2012: 13-15). Ein anderer Grund für unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte in Deutschland und Polen mag in wissenschaftlichen Präferenzen der Autoren liegen, indem bevorzugte Fachfelder intensiver behandelt werden, zu Lasten von Themen mit geringem Bezug zu eigener Arbeit, möglicherweise außerhalb eigener Ziele. Dies scheint den latenten Zwist unter Fachkollegen widerzuspiegeln, inwieweit bzw. ob soziale Themen überhaupt Teil der politischen Bildung sein sollten. Diese interne Konkurrenz über Schwerpunktthemen einer Fachdisziplin wird auch in Curriculumkommissionen deutlich. Politik bildet zwar den Kern der politischen Bildung (Massing 1995: 61), andere Fachdisziplinen sind aber ebenfalls Teil des Politikunterrichts, dazu gehören neben der Soziologie (Detjen 2013: 269) die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Geschichte (Grammes 1998: 333, 443, 541) sowie die Geografie (Kultusministerkonferenz 2005: 4). Gegenläufige Versuche einer theoretischen Konzentration der politischen Bildung ausschließlich auf Politik werden innerhalb der Fachdidaktik scharf kritisiert (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 163).

Mit dem Einfluss von mehreren Bezugswissenschaften auf ein Unterrichtsfach entsteht eine Konkurrenz der Fachdisziplinen um Anteile und deren Gewicht auf Curricula. Je nachdem welche Fachvertreter sich in der Curriculumkommission durchsetzen, können unterschiedliche Schwerpunkte in vergleichbaren Curricula entstehen (Detjen 2013: 269). Das Platzieren dieser Schwerpunkte fällt durch eigene Publikationen, beispielsweise kompetenzbasierte Konzepte, deutlich einfacher als ein mögliches Handeln gegen die Interessen anderer in hart umkämpften Kommissionen. An dieser Stelle kann erneut auf die curriculare Heterogenität in Deutschland zurückgegriffen werden, die ein relativ breites und vor allem unterschiedliches Spektrum an fachdidaktischen Positionen bietet. Über den Erfolg, z. B. Aufnahme der Inhalte eines Fachkonzepts in ein Curriculum, wird in Deutschland in 16 unterschiedlichen und zum Teil miteinander konkurrierenden Kultusministerien entschieden. Der konzeptionelle Spielraum für Fachdidaktiker erhöht sich dadurch, weil die Kommissionen eines jeden Kultusministerium eigene Akzente setzen. In Polen besteht nur ein Bildungsministerium, das einheitliche Curricula für den ganzen Staat herausgibt, der fachdidaktische Spielraum, gemessen an Einflussmöglichkeiten auf Curricula, ist im Vergleich zu Deutschland deutlich geringer. Die fachdidaktischen Positionen sind deshalb in Polen stärker auf ein einziges Bildungsministerium fokussiert, was eine Erklärung für fachdidaktisch heterogenere Ansätze in Deutschland als in Polen liefern kann. Der Hauptgrund für intensivere fachdidaktische Kontroversen in Deutschland im Vergleich zu Polen liegt aber

im Mangel an Lehrstühlen für politische Bildung im östlichen Nachbarstaat (Ćwiek-Karpowicz 2008: 75).

Fast alle vorgestellten fachdidaktischen Ansätze zu Inhalten und Kompetenzen politischer Bildung stammen entweder von deutschen oder polnischen Fachdidaktikern, die ihre Publikationen dementsprechend an die nationalen Bildungssysteme richten. Dieser starke nationalinterne Bezug ist inhaltlich konsequent, denn politische Bildung orientiert sich thematisch zum großen Teil am politischen System des eigenen Staates. Unterricht an deutschen Schulen über polnische Woiwodschaften ist deshalb in der Regel nicht Teil der Konzepte deutscher Fachdidaktiker. Genauso wenig wie ihre polnischen Fachkollegen das Bundesverfassungsgericht als eines der Hauptthemen sehen. Deshalb sind nationale Konzepte der politischen Bildung bzw. nationale Kompetenzmodelle als Vergleichsinstrument für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit ungeeignet. An dieser Stelle bedarf es einer neutralen Annäherung an die politische Bildung. Diese Voraussetzung erfüllen Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018), die an alle Mitgliedsstaaten, damit auch Deutschland und Polen, gerichtet sind. Den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz, die als Vergleichsinstrument für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit dienen, ist aufgrund des hohen inhaltlichen und methodischen Bedeutungsgrades das eigenständige Kapitel 6.1 gewidmet.

Die kompetenzbasierten Empfehlungen der Europäischen Union entsprechen der didaktischen Entwicklung in Deutschland und Polen, die Curricula kompetenzorientiert zu gestalten. Ungeachtet einiger Differenzen bezüglich der Kompetenzen politischer Bildung, sind kompetenzorientierte Curricula im Zeitraum der vorliegenden Untersuchung die Regel, sodass Kompetenzen der politischen Bildung das prädestinierte Instrument zur Analyse und zum Vergleich der Curricula sind. Inwieweit sich die Kompetenzen in den kommenden Jahrzehnten verändern oder ob ihre Ablösung durch andere didaktische Bildungsformen stattfinden wird, bleibt für künftige Forschungsarbeiten relevant. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können vor diesem Hintergrund als Vergleichsmaßstab für in Zukunft liegende komparative Untersuchungen von Bedeutung sein.

4.4 Curriculum: Begriffliche Differenzierung

Im Tutzinger Maturitätskatalog wurde ein äußerst kompakter Curriculumvorschlag vorgestellt, der auf nur einer Seite Platz findet und aus lediglich vier Hauptpunkten besteht: „christliche Glaubenswelt, philosophisch-wissenschaftlich-literarische Probleme, exakt-naturwissenschaftliche Forschung, Gesellschaft und Geschichte“ (Tenorth 2004b: 15). Auch wenn in einem derartig übersichtlichen Curriculum Vorteile gesehen werden können, wie beispielsweise die Konzentration auf das Wesentliche, so schließen moderne Curricula an diesen Vorschlag nicht an (Tenorth 2004b: 15-16). Aufbau und Struktur eines zeitgenössischen Curriculums haben deutlich ausdifferenziertere und komplexere Formen, welche die Grundlage der vorliegenden qualitativen Untersuchung bilden.

Ein Konsens über das begriffliche Verständnis des Curriculums ist bislang nicht gegeben, weshalb Beauchamp (1982: 24) vom „lack of substantive agreement“ in diesem Zusammenhang spricht. Dieser Dissens dauert bis in die Gegenwart an (Berger 2015: 103). Gerade deshalb müssen für die Untersuchung relevante Begriffe zunächst definiert und voneinander abgegrenzt werden. Dieses Vorgehen ist aufgrund von häufig auftretenden ungenauen Übersetzungen der deutschen und polnischen Bezeichnungen umso wichtiger, anderenfalls sind sprachlich bedingte Missverständnisse und Fehlschlüsse vorprogrammiert.

Der Terminus Curriculum geht auf die Barockzeit zurück. Er beschreibt die „Auswahl und Anordnung der Inhalte eines Lehrplans“ (Zimmermann 1977: 48), der einen jährlich wiederholenden Rhythmus bildet. Vergleichbar, jedoch ausdifferenzierter, definiert Frey (1970: 15) das Curriculum, in Form einer „Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum“, in dem der Unterricht geplant ist, ergänzt um die Kontrolle des Lernerfolgs. Allgemein definiert kann unter einem Curriculum „das Ergebnis gesammelter und ausgewerteter ‚Faktoren‘ eines sozialen Feldes“ (Dauenhauer 1976: 41) verstanden werden. Damit bilden Curricula das Endprodukt von sozialen Interaktionen ab. Robinsohn (1967: 1) konkretisiert diese Aussage und beschreibt das Curriculum im Vergleich zum „Bildungskanon, Lehrgefüge [oder] Lehrplan“ als schulische Vorgaben, die genauer und umfangreicher erfasst ist. Dieser Definitionskanon zahlreicher Autoren führte zur Entstehung zweier konkurrierender Begriffe, Lehrplan und Curriculum, die synonym verwendet wurden (Zimmermann 1977: 48-49; Terhart 2002: 110). Die große inhaltliche Schnittmenge zwischen Curriculum und Lehrplan ist unübersehbar: Mit Lehrplänen werden grundsätzlich Lerninhalte zusammengefasst, für deren Unterrichten ein festgelegter Zeitrahmen zur Verfügung steht. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Differenzierung der Lehrpläne nach Schulformen, Unterrichtsfächern (Zimmermann 1977: 49) und Jahrgangsstufen. Damit entspricht der Lehrplan auf den ersten Blick weitgehend dem Curriculum. Einige Autoren, zu denen beispielsweise Schumacher (1977: 10), Schlagbauer (1977: 121) oder Barsig (1977: 144) zählen, fusionieren sogar die beiden Begriffe Curriculum und Lehrplan, sie arbeiten mit der Bezeichnung *curricularer Lehrplan*.

Obwohl ein synonyme Gebrauch der Begriffe Curriculum und Lehrplan üblich ist, bestehen etymologische Differenzen, auch bei weiteren sprach- und inhaltsverwandten Bezeichnungen, sowohl in der Schulpraxis als auch in der Curriculumforschung. Bei der Durchführung einer komparativen Curriculanalyse sind solche Definition jedoch nicht ausreichend, sie haben für diesen Zweck einen zu allgemeinen und ungenauen Charakter. Deshalb muss zunächst differenziert betrachtet werden, was hinter dem Begriff Curriculum steht.

Zahlreiche Publikationen zur Curriculumforschung zeichnen sich durch ihre Schwäche in der definitorischen Begriffsbestimmung aus (Reisse 1975: 46-47). Das Schließen dieser Lücke ist ein erster wichtiger Schritt, der zu Beginn einer curriculumbasierten Forschungsarbeit erfolgen sollte. Diese Voraussetzung ist vor allem deshalb wichtig, da eine Curriculanalyse viele heterogene Herausforderungen formalen und inhaltlichen Charakters

meistern muss, die bereits bei den differenten Fachbegriffen beginnen. Denn die zu untersuchenden ministeriellen Vorgaben werden unter anderem als Curricula (Westphalen 1985: 25), Kerncurricula (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004: 322), Lehrpläne (Mickel 1971: 104), Richtlinien, Rahmen-, Bildungs- oder Stofflehrpläne (Eschenauer 1989: 20) bezeichnet, wobei sich die Quellen nicht nur äußerlich durch ihre Bezeichnungen unterscheiden, sondern vor allem im Hinblick auf die Inhalte differieren. Die Gemeinsamkeit dieser kulturministeriellen Vorgaben liegt bei der grundlegenden politischen Bestimmung des Staates über den Schulunterricht, indem der Staat die „Rahmensetzung in den jeweiligen Curricula definiert“ (Nonnenmacher 1997: 8) und auf diese Weise Unterrichtsinhalte vorgibt oder empfiehlt. Zu diesem gemeinsamen Ziel führen jedoch unterschiedliche Wege in Form von differenten Curriculumarten. Bei Stoffplänen beispielsweise konzentrieren sich die Autoren und Herausgeber vor allem auf Unterrichtsinhalte und verzichten gezielt auf detaillierte Erläuterungen dazu (Eschenauer 1989: 20). Anders sieht es bei Rahmenrichtlinien (Meier 1974: 225) aus: Lehrkräfte können auf dort enthaltene didaktische und fachwissenschaftliche Ausführungen, die sich direkt auf die Unterrichtsinhalte beziehen, zurückgreifen (Eschenauer 1989: 20). Besonders deutlich wird die Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung am synonymen Verwenden der Begriffe *Curriculum* und *Lehrplan* (Reise 1975: 50). Zu vereinfachten Zwecken der sprachlich-didaktischen Reduktion kann das durchaus legitim sein. Einem solchen Vorgehen schließt sich beispielsweise Tütken (1969) an. Bei einer detaillierten Analyse müssen aber die Unterschiede zwischen diesen beiden Formen der bildungsministeriellen Vorgaben für Schulen verdeutlicht und betont werden.

Implementieren Begriffe, die das Wort *Plan* beinhalten, wie z. B. Lehrplan, eine vorgegebene Starrheit, die sich im Falle des Unterrichts auf die zu lehrenden Inhalte bezieht, so steht im Gegensatz dazu der Begriff *Curriculum* vor einem elastischeren etymologischen Hintergrund: Das lateinische Verb *currere* wird mit *laufen*, *verlaufen* oder *ablaufen* übersetzt. Damit sollen eine flexible Gestaltung und vor allem die mögliche bedarfsgerechte Anpassung des Lernstoffes hervorgehoben werden. Ein Lehrplan orientiert sich dagegen definitiv in erster Linie an einer geordneten „Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen“ (Blankertz 1991: 118). Das Konzept eines Curriculums geht über dieses Ziel hinaus, worin beispielsweise Bildungsstandards eine betontere Rolle einnehmen als dies in klassischen Lehrplänen der Fall ist. Eine inhaltsbezogene Abbildung, im Vergleich zwischen Lehrplänen und Curricula, bildet die unten folgende Übersicht ab.

Abbildung 12: Vergleich von Lehrplänen und Curricula

Kriterien	Lehrplan	Curriculum
Bildungsziele	Normen, überzeitliche Geltung	Realität der Gegenwart und Zukunft
Fachbezug	Stoffangaben, ohne Begründung	Verhaltensweisen, konkrete Teilziele
Inhalte	Verbindliche Themenkataloge, schulspezifisch	Gegenwarts- und zukunftsbezogen
Lernorganisation	–	Vorschläge für lernzielorientierte Arbeits- und Sozialformen
Materialien	–	Informationsträger, Selbsttätigkeit
Kontrollen	–	Lernzielorientiert

Eigene Darstellung in Anlehnung an Zimmermann (1977: 31-32)

Grundsätzlich sollen Bildungsstandards die Unterrichtsqualität an Schulen sichern. Im Zuge dieser Erwartungen haben Kompetenzen ihren Weg in Curricula gefunden. Die Kompetenz-Orientierung fußt auf jenen Standards, die das Potential der Schüler steigern und idealerweise, vor allem in der Oberstufe, die erbrachte Leistung messen können. Neben fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bestimmen domänenspezifische Kompetenzen den Schulalltag. Im Unterschied zu idealtypischen Lehrplänen, die sich vor allem auf den Input konzentrieren, richten kompetenzorientierte Curricula ihren Fokus stärker auf den Output einer Qualifikation. Wurde beim Inputvorgehen noch großer Wert auf eine universelle Normierung der Inhalte gelegt, stehen bei Curricula, die nach dem Outputprinzip aufgebaut sind, Bildungsstandards im Vordergrund, die es an Schulen zu erreichen gilt. Damit bewegen sich kompetenzbasierte Curricula in ihrer Funktion zu einem unterstützenden Instrument, das die detaillierte Verwirklichung ihrer Ziele stärker der Schule überlässt (Tenorth 2004b: 16-17). Viele Bundesländer halten aber weiterhin am Begriff *Plan* fest: So geben beispielsweise Baden-Württemberg, Bayern oder Sachsen die Lehr- und Lerninhalte wie gewohnt als Lehrpläne heraus. Andere Bundesländer, zu denen Brandenburg, Hessen oder Nordrhein-Westfalen zählen, unterstreichen stärker den lediglich vorgegeben Rahmen von Seiten des Staates und des daraus resultierenden Curriculums. Bei der Umsetzung einzelner Details werden anschließend den jeweiligen Schulen unterschiedlich große Freiräume offengelassen (Nonnenmacher 1997: 7-8).

Von dem einen Lehrplan oder Curriculum als Muster kann allerdings nicht ausgegangen werden, dazu ist die strukturelle Heterogenität innerhalb jeder der beiden Bildungsvorgaben zu groß: „Opinions differ regarding how to design curriculum“ (Ornstein/Hunkins 2014b: 151). Idealtypisch zeigt die Übersicht aber aussagekräftig die Unterschiede zwischen Lehrplänen einerseits und Curricula andererseits.

In der Praxis scheint aber die Grenze zwischen den Begriffen *Lehrplan* und *Curriculum* zu verschwimmen, was beispielsweise an der bayerischen Grundschule verdeutlicht werden kann. Die staatliche Vorgabe trägt den Titel „LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die

bayerische Grundschule“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 1). Damit sollten laut theoretischer Differenzierung Kompetenzen nicht verstärkt im Vordergrund stehen, da dies für Curricula zutrifft. Der bayerische Lehrplan für die Grundschule ist aber stark kompetenzbasiert, was bereits im Vorwort des Lehrplans von Ludwig Spaenle (2014: 3), dem ehemaligen Bayerischen Staatsminister für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst deutlich wird:

„Diese Unterschiedlichkeit und Vielfalt an Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen wertschätzen die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule und unterstützen die Weiterentwicklung bereits vorhandener fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie den Erwerb grundlegender Kulturtechniken, elementaren Wissens und wichtiger Fähigkeiten und Fertigkeiten“

Innerhalb eines Satzes werden Kompetenzen drei Mal betont, zwei Mal wörtlich, ein drittes Mal als Fähigkeiten und Fertigkeiten. Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und Kompetenzen andererseits werden in den Bildungswissenschaften synonym verwendet bzw. letztere mit den beiden ersten Begriffen beschrieben (Krammer 2013: 16; Sloane/Dilger 2005: 6; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 337, Kultusministerkonferenz 2005: 5). Durch die positiv beschriebene Häufung von Kompetenzen innerhalb eines sehr kurzen Textabschnittes zu Beginn des Lehrplans wird die Bedeutung der Fähigkeiten und Fertigkeiten für das gesamte Dokument zum Ausdruck gebracht. Dieser große kompetenzbasierte Stellenwert zieht sich durch den gesamten Lehrplan hindurch und ist beispielsweise unter Punkt „3.2 Leitziele von Bildung und Erziehung - ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 10) zu finden, wo es auf gleicher Seite heißt: „Zentrale Aufgabe an allen Bildungsorten ist es, Kinder über den gesamten Bildungsverlauf hinweg in ihren Kompetenzen zu stärken“. Die allgemein formulierten Aussagen werden konsequent in den einzelnen Fachprofilen umgesetzt, im Heimat- und Sachunterricht in Form eines Kompetenzstrukturmodells (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 82). Kompetenzen der politischen Bildung sind im Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Das o. g. Beispiel verdeutlicht eine mögliche falsche Annahme, Kompetenzorientierung ausschließlich dem Begriff Curriculum zuzuschreiben, denn Lehrpläne nehmen die schulische Outputorientierung in Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstärkt auf ohne den eigenen Titel *Lehrplan* in *Curriculum* zu ändern. Für bayerische Grundschulen wurde im Zuge der eingebrachten Kompetenzorientierung *Lehrplan* durch ein *Plus* ergänzt, sodass sich der *Lehrplan* ab dem Schuljahr 2015/2016 etappenweise zu einem *LehrplanPLUS* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2019) wandelte. Analog zum *Lehrplan* und *Curriculum* verhält es sich mit anderen Begriffen, die im Zentrum der Curriculumforschung stehen und ihre Grundlage bilden. Sehr häufig lassen sich die Termini in der Praxis nicht scharf voneinander trennen, weshalb beispielsweise im Fall von Rahmen-Lehrplänen in Bremen deren „Grundzüge einer curriculum-theoretischen Position“ (Weck 1980: 165) betont werden. Die bayerischen kultusministeriellen Vorgaben werden als „curriculare Lehrpläne“ (Klenk 1987: 135) bezeichnet, was eine Kombination der Begriffe *Curriculum* und *Lehrplan* impliziert.

Auch die untersuchten polnischen bildungsministeriellen Vorgaben sind durch hybride Merkmale idealtypischer Curricula und Lehrpläne gekennzeichnet. So beinhalten sie beispielsweise einerseits nicht begründete Stoffangaben, der Schüler „stellt die Rechtsquellen in der Republik Polen vor – er zeigt die besondere Machtstellung der Verfassung; er stellt den Gesetzgebungsprozess vor“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 142), was Lehrpläne kennzeichnet. Andererseits weisen die Bildungsziele einen gegenwarts- und zukunftsbezogenen Charakter auf, sie sind bestimmt durch einen „Nutzen und Schaffen von Informationen; das Verstehen der eigenen Person sowie ein Erkennen und Lösen von Problemen; Kommunikation und Zusammenarbeit“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 14), wodurch curriculare Merkmale in Erscheinung treten.

Eine detaillierte Differenzierung der untersuchten kultusministeriellen Vorgaben in Lehrpläne oder Curricula wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht als zentrales Arbeitsziel verfolgt, denn nicht die konzeptionelle Struktur, sondern die Inhalte der kultusministeriellen Vorgaben stehen im Vordergrund der Forschungsarbeit. Um den thematisch-theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit vorzustellen, wozu Lehrpläne bzw. Curricula gehören, ist ein Erarbeiten weiterer genereller Unterscheidungsmerkmale jedoch notwendig, dazu zählt der Grad an Offenheit von kultusministeriellen Vorgaben.

Abhängig vom Bundesland variiert in Deutschland der Grad an curriculärer Verbindlichkeit (Trommer 1999: 85-86). Im sächsischen Curriculum beispielsweise heißt es dazu: „Lernziele und Lerninhalte sind verbindlich“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019: IV). Mecklenburg-Vorpommern setzt dagegen auf eine Kombination aus Verbindlichkeit und Entscheidungsfreiheit für Lehrkräfte:

„Neben den verbindlichen Inhalten enthalten Rahmenpläne Anregungen zu fakultativen Inhalten. [...] Insgesamt soll die schulische Lernzeit so verwendet werden, dass sie zu 60% für die verbindlichen Inhalte genutzt wird, und zu 40% für fakultative Inhalte sowie zum Festigen individueller Lernprozesse genutzt wird“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern o. J. [2019/20]: 9)

Anzumerken ist, dass das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern das Curriculum für den Sachunterricht der Grundschule in Kooperation mit zwei Kultusministerien anderer Bundesländer herausgegeben hat: dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. Kultusministerien anderer Bundesländer, zu denen beispielsweise Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014), Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c) oder Hessen (Hessisches Kultusministerium o. J. [2019/20]) zählen, arbeiten beim Herausgeben ihrer Curricula eigenständig. Außerdem fällt auf, dass einige Curricula entscheidende Daten, z. B. den Zeitpunkt ihres Geltungsbeginns, nicht beinhalten. In den oben zitierten Quellen trifft das sowohl für Mecklenburg-Vorpommern als auch für Hessen zu. Um den Geltungszeitraum der Curricula einordnen zu können, wird in eckigen Klammern das Schuljahr des Abrufdatums angegeben. Im Vergleich zum unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad der Curricula in den Bundesländern besteht in

Polen einheitlich ein obligatorisches Umsetzen der curricularen Inhalte, die eindeutig festgelegt sind. Fakultativer Unterrichtsstoff ist in den polnischen Curricula nicht vorgesehen. Der hohe Verbindlichkeitsgrad der polnischen Curricula entspricht ihrer Geltung, sie sind Rechtsverordnungen, die im Gesetzblatt der Republik Polen veröffentlicht werden: „Rechtsverordnung des Bildungsministers vom 30. Januar 2018 über den Rahmenlehrplan für das allgemeinbildende *liceum*, das *technikum* und die Berufsschule zweiten Grades“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 1).

Der unterschiedliche Grad an Verbindlichkeit zwischen den Curricula wird zwischen Polen und einigen Bundesländern, z. B. Mecklenburg-Vorpommern, deutlich: einerseits wenig, andererseits relativ viel Spielraum für Lehrkräfte. Beide Curriculaformen bringen Vorteile mit sich, sind aber gleichzeitig von Gefahren gekennzeichnet, vor allem im Leitfach für politische Bildung. Vorteile der curricularen Offenheit liegen beispielsweise in der Möglichkeit einer flexibleren Vermittlung des Unterrichtsstoffes, da Lehrkräften die Option offensteht, viel Eigeninitiative in den Unterricht einzubringen. Doch damit dürfen mögliche einhergehende Nachteile nicht ausgeblendet werden, denn vage Vorgaben können zu unerwünschten Effekten führen. Legt nicht der Staat, sondern Schulen bzw. Lehrkräfte die Inhalte und Schwerpunkte des Unterrichts in starkem Maße fest, besteht vor allem im Fach der politischen Bildung die große Gefahr eines stark heterogenen sowie darin politisch motivierten Einflusses auf Schüler und somit einer Entfernung vom Beutelsbacher Konsens.

Erfahrungen mit einer solchen Politisierung der politischen Bildung gibt es viele, als zugespitztes und auf deutscher Landesebene praktiziertes Negativbeispiel können die Differenzen einzelner Bundesländer in den 1970er Jahren genannt werden. Hier gilt es zunächst zwischen den A- und B-Bundesländern zu unterscheiden. In den A-Bundesländern hatte die SPD eine Mehrheit in den Landtagen, die B-Bundesländer wurden von der CDU oder CSU regiert. Das führte nicht nur zu unterschiedlichen Landespolitiken, sondern ebenfalls zu politisch konkurrierender politischer Bildung, was u. a. bei den Zulassungen von Schulbüchern deutlich wurde: Es war so gut wie ausgeschlossen, dass in A-Bundesländern zugelassene Schulliteratur auch in B-Bundesländern verwendet werden durfte. Die Folge hiervon war nicht nur ein Mangel an übereinstimmender politischer Bildung, vielmehr entstand obendrein eine Polarisierung dieses Leitfaches (Gagel 2005: 199), was schließlich eine Reaktion der Didaktiker erforderte. Diese mündete im Beutelsbacher Konsens, mit dem Ziel das Fach Politische Bildung nicht für parteipolitische Interessen instrumentalisiert zu lassen (Sander 2013: 147-148). Deshalb wird der Beutelsbacher Konsens auch als ein „pragmatisch erwählter Kompromiss“ (Nonnenmacher 1997: 10) bezeichnet. Aufgrund dieser historischen Erfahrung ist es vor allem im Schulfach Politische Bildung undurchdacht, polemisch nach „Freiheit“ für Lehrer zu rufen. Denn wie die Geschichte gezeigt hat, sind damit auch Gefahren verbunden. Dazu zählt beispielsweise eine mögliche Lenkung des Schulfaches durch Schulen oder einzelne Lehrkräfte in eine subjektiv gewünschte politische Richtung.

Neben dem Ausmaß an möglicher Offenheit eines Curriculums bestimmt der Begriffsumfang den Grad einer praktischen Anwendung der Curriculuminhalte. Diese Skala be-

ginnt bei strukturiert geplanten Lernergebnissen, geht über ein Verwirklichen gesellschaftlicher Bildungsziele und reicht bis zur Weitergabe des gesamten menschlichen Wissens und der damit zusammenhängenden Fähigkeiten an die nächste Generation (Reisse 1975: 48). Eine solch große Bandbreite des Begriffsumfangs verdeutlicht die sich stark voneinander unterscheidenden Absichten der Curriculumautoren. Davon abgeleitet können daraus Schlüsse auf das subjektiv entworfene Bild der Adressaten eines Curriculums geschlossen werden. Vor allem in niedrigen Jahrgangsstufen oder bei Schülern mit stärkerer praktischer Bildungsausrichtung ist ein kompakter Begriffsumfang zu erwarten. Höhere Jahrgangsstufen und in erster Linie theoretisch arbeitende Schüler werden eher mit einem breiten Begriffsumfang des Curriculums konfrontiert sein. Entsprechend diesem idealtypischen Schülerbild üben Interessengruppen Einfluss auf die Herausgeber der jeweiligen Curricula aus, um ihre subjektiven Ziele in die Bildungspolitik einfließen lassen zu können.

Vor allem bei einer internationalen Forschungsarbeit muss zwischen unterschiedlichen nationalen Bedeutungsmustern des gleichen Begriffs differenziert werden. Bezieht sich beispielsweise *Curriculum* in den USA auf ein Fächerangebot an Schulen (Reisse 1975: 49), bedeutet dieser Ausdruck in Deutschland ein offenes Angebot „von Inhalten und Vermittlungsformen“ (Reisse 1975: 49). Begrifflich muss in dieser Hinsicht noch stärker zwischen der deutschen und polnischen Sprache differenziert werden. Auch im Polnischen wird der Begriff *curriculum* gebraucht, jedoch weder im Zusammenhang der deutsch- noch der englischsprachigen bildungspolitischen Bedeutung. *Curriculum* bezieht sich im Polnischen in erster Linie auf den Begriffsteil von *curriculum vitae* (Pons 2019a), vom Deutschen unterscheidet sich dieser Begriff nur durch die Groß- bzw. Kleinschreibung und ist bekanntlich ein Synonym für den Lebenslauf einer Person. Anders verhält es sich beim Begriff Lehrplan: hierbei werden falsche Übersetzungsvorschläge geliefert, sobald dieser Begriff aus dem Deutschen ins Polnische übersetzt wird. *Lehrplan* wird mit *program nauczania* gleichgesetzt (Pons 2019b), was wörtlich übersetzt *Lehrprogramm* heißt und auf den ersten Blick als Pendant zum deutschen Lehrplan erscheinen mag. Eine solche Annahme oder Übersetzung entspricht jedoch einem Kapitalfehler, denn es bestehen entscheidende und sich ausschließende Unterschiede zwischen dem deutschen *Lehrplan* und dem polnischen *Lehrprogramm*.

Dabei beziehen sich die unten genannten Angaben nicht nur auf deutsche Lehrpläne und Curricula, sondern auch auf die polnischen, letztere dürfen nicht mit dem polnischen Lehrprogramm verwechselt werden. Deutlich wird der Unterschied zwischen einem Lehrplan/Curriculum und dem polnischen Lehrprogramm, wenn man die Herausgeber bzw. Autoren der beiden Instrumentarien zur Umsetzung des Unterrichts miteinander vergleicht. Für die Herausgabe des Lehrplans (exemplarisch: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014) ist ein Bildungsministerium verantwortlich. Lehrpläne/Curricula werden von einer Kommission erstellt, die vom zuständigen Ministerium einberufen wird, am Beispiel Bayerns regelt dies die Verfahrensordnung für die Lehrplankommissionen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Bildung und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2007: 309-310). Das polnische Lehrprogramm fällt in eine andere bil-

dungspolitische Kategorie. Laut Art. 22a Abs. 1 des Gesetzes über das polnische Bildungssystem (Marszałek Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej 2016) wird das Lehrprogramm seitens eines Lehrers oder eines Lehrgremiums dem Schulleiter vorgelegt. Das weitere administrative Vorgehen regelt Art. 22a Abs. 6 des o. g. Gesetzes (Marszałek Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej 2016): Nach Beratung mit dem schulinternen pädagogischen Rat lässt der Schulleiter das Lehrprogramm zu. Damit ist für Inhalte des polnischen Lehrprogramms nicht das Bildungsministerium verantwortlich, diese Zuständigkeit liegt bei den Lehrern und dem Schulleiter der jeweiligen Schule, wobei der Schulleiter die Entscheidung über das Zulassen des polnischen Lehrprogramms trifft (Leek 2015: 8). Deshalb darf *Lehrplan* nicht als *program nauczania* übersetzt werden, was fälschlicherweise praktiziert wird (Pons 2019b), auch in der Fachliteratur zur politischen Bildung in Deutschland und Polen (exemplarisch: Łada 2008: 29).

Die korrekte Übersetzung von *Lehrplan* bzw. *Curriculum* ist *podstawa programowa* (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018), darin werden die konkreten Vorgaben bezüglich des Unterrichtsinhalts festgelegt. Davon zu unterscheiden ist *ramowy plan nauczania* (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b), der sich vor allem auf die Studententafeln an den einzelnen Schularten konzentriert (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7-36) und dementsprechend als *Rahmenplan* übersetzt wird. Inhaltlich entspricht der polnische Rahmenplan weder einem deutschen Curriculum (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016b) noch einem deutschen Schulgesetz (Hessisches Kultusministerium 2018j) und stellt damit im Vergleich zwischen Deutschland und Polen eine besondere Form der bildungsministeriellen Vorgabe dar. Werden beispielsweise in einem Curriculum, sowohl in Deutschland (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016b) als auch in Polen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018) inhaltliche Details zu den Schulfächern festgelegt, geht der polnische Rahmenplan (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b) nicht darauf ein. Andererseits verweist der polnische Rahmenplan auf die Möglichkeiten zur Wiederholung von Klassenstufen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: § 5.1) und regelt dieses Prozedere. Die Curricula in den beiden untersuchten Staaten, Deutschland (u. a. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011a) und Polen (u. a. Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a) blenden solche Themen aus. Zwischen den deutschen und polnischen Curricula besteht dagegen ein gemeinsamer inhaltlicher Nenner. *Podstawa programowa* erfüllt die gleichen Kriterien wie die deutschen *Curricula*. In beiden Staaten werden Curricula von Bildungsministerien herausgegeben, nicht schulintern von Lehrern oder Schulleitern, und sie gelten für das ganze bildungspolitische Territorium, nicht nur für eine bestimmte Schule, wie das polnische Lehrprogramm.

Als Beispiele für Curricula können auf deutscher Seite der Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus der Klassenstufen sieben bis zehn in Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015a) und auf polnischer Seite das für mehrere Schulformen geltende Curriculum (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018) genannt werden. Eine nati-

onale und internationale Vielfalt von Begriffen und deren Bedeutung sticht bei einer didaktischen Gegenüberstellung der Untersuchungsquellen ins Auge. Umso wichtiger ist es, Begriffe, die eine vergleichbare bildungspolitische Grundlage liefern, zu einem Oberbegriff zusammenzufassen, mit dem über die Landes- und Staatsgrenzen hinweg zielgerichtet gearbeitet werden kann. Bei der Frage nach einem übergeordneten Begriff für die im Detail differierten Bezeichnungen der bildungsministeriellen Vorgaben für Schulen, entschied sich Lange (2010: 46) für *Rahmenlehrpläne*. Eversheim, Leineweber und Jumpertz (2016) wählten bei ihrer Untersuchung den Begriff *Lehrplan*, mit dem Vermerk „Unter Lehrplan werden hier auch die entsprechenden Dokumente mit Bezeichnung wie Bildungsplan, Rahmenrichtlinien oder Unterrichtsvorgaben gefasst“. An diesem Beispiel wird der fehlende fachdidaktische Konsens bezüglich der Begriffswahl für bildungsministerielle Vorgaben, die an Schulen und Lehrkräfte gerichtet sind, deutlich.

Diese differenzierungsnotwendige Bedeutungslücke gilt es zunächst zu schließen. Anderenfalls müsste im Text stets zwischen zahlreichen Formen der staatlichen bildungspolitischen Vorgaben unterschieden werden, was nicht nur den Lesefluss stark beeinträchtigen, sondern vor allem ein unübersichtlich und schwer miteinander vergleichbares Begriffsbild ergeben würde. Denn an einer Stelle würde die Rede von Lehrplänen sein, an anderer von Curricula, weiter im Text würden Bildungspläne oder Unterrichtsvorgaben analysiert werden. Dabei handelt es sich aus Sicht der Untersuchungsperspektive dieser Forschungsarbeit um die gleiche Grundlage: staatliche Vorgaben für den Schulunterricht. Deshalb wurde auch für die vorliegende Arbeit ein fachlicher gemeinsamer Nenner gewählt. Sofern es sich um einen sprachlich übergeordneten Kontext handelt, wird mit dem Begriff *Curriculum* gearbeitet. Damit schließt sich der Autor einem großen Kreis von Curriculumforschern an (u. a. Robinsohn 1972b; Tyler 1973; Blankertz 1974; Kozlik 1974; Brügelmann 1975; Zimmermann 1977; Weck 1980; Patry 1992; Westbury 2002; Wallin 2002; von Heydebrand 2002; Kelly 2009; Ferneding 2010; Malewski 2010; Ornstein 2014c; Rühle 2015). Bei einer notwendigen Unterscheidung zwischen den Formen bildungspolitischer Vorgaben für Schulen wird explizit auf die inhaltlichen sowie damit verbundenen begrifflichen Differenzen hingewiesen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass idealtypische Lehrpläne oder Curricula weder in Deutschland noch in Polen die Schullandschaft prägen, vielmehr beinhalten die staatlichen Dokumente in beiden Staaten sowohl curriculare auch lehrplanbezogene Merkmale.

5 Quantitative Forschungsmethode: Umfang der Unterrichtszeit als Indikator für Investitionen in schulische politische Bildung

Nicht selten scheint die methodologisch hohe Komplexität, Curricula im internationalen Kontext inhaltlich komparatistisch zu analysieren, Forscher und Autoren von diesem Vorhaben abzuhalten. Bezogen auf eine solche Untersuchung der mittelosteuropäischen Staaten konstatiert Dürr (2014: 577): „Welcher Raum der politisch-demokratischen Wissens- und Kompetenzvermittlung in den Lehrplänen der MOE-Staaten heute gegeben wird, kann hier nicht dargestellt werden. Zu unterschiedlich sind die Regelungen in den verschiedenen Schularten und –stufen [...]“. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist es erforderlich, sich zunächst auf wenige oder zwei Staaten zu konzentrieren. Ein Vergleich der Curricula in Deutschland und Polen leistet diese Pionierarbeit. Zur oben zitierten Publikation muss des Weiteren angemerkt werden, dass der Autor über „mittel-, ost- und südosteuropäische Transformationsgesellschaften“ (Dürr 2014: 572) schreibt, jedoch nicht explizit definiert, welche Staaten darunterfallen. Polen zählt er dazu, was aus dem Kontext geschlossen werden kann: „Elf der ehemals kommunistischen Länder schaffen den Sprung in die EU“ (Dürr 2014: 573). In dieser Staatengruppe befindet sich Polen, das 2004 der Europäischen Union beitrug (Czachór 2009: 87).

Ein entscheidender Schritt bei komparativen Curriculaanalysen ist die Wahl oder Konzeption einer adäquaten Forschungsmethode zum Erreichen der gesetzten Ziele. Die Empirische Sozialforschung bietet hierfür ein umfangreiches Reservoir an methodischen Vorgehensweisen. Das Untersuchen von Phonemen oder Morphemen eines Textes ist beispielsweise eine wichtige Disziplin der Sprach- und Inhaltsanalyse (Saporta/Sebok 1972: 42). Bei der Aufgabe verschiedene Inhalte von Curricula unterschiedlicher Sprachen miteinander zu vergleichen würde eine solche Methodenwahl jedoch nicht zielführend sein. Denn die spezielle Forschung nach den Differenzen zwischen den Aussagen wie „the white house“ oder „the White House“ stehen nicht im Vordergrund der Fragestellung dieser Arbeit. Gleiches gilt für das Erkennen der Differenzen zwischen den Zitaten „‘What are we having for Dinner, Mother?’“ und „‘What are we having for Dinner? Steak?’“ (Saporta/Sebok 1972: 42). Damit scheinen die beschriebenen Methoden der angewandten Textwissenschaft, die auf spezielle Facetten der Literaturforschung zugeschnitten sind, für den inhaltsbezogenen Curriculumvergleich weniger relevant zu sein. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer passenderen als der oben angesprochenen Methoden. Dabei muss in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich zwischen zwei methodischen Schritten unterschieden werden: der quantitativen und qualitativen Untersuchung. Beim quantitativen Vorgehen handelt es sich um eine Totalerhebung der Anzahl von unterrichteten Stunden. Im qualitativen Hauptteil der Dissertation werden curriculare Inhalte analysiert und exemplarisch zwischen den Staaten Deutschland und Polen verglichen.

Der erste Untersuchungsschritt erfolgt quantitativ, indem ein Ranking eingeplanter Unterrichtsstunden für das Leitfach Politische Bildung aufgestellt wird. Die weitere Untersuchung, bestehend aus qualitativer Analyse und Vergleich der Curricula, baut auf den Ergebnissen des quantitativen Teils auf. Rein quantitativ forschend ging Lange (2010: 47) wie folgt vor, was am Beispiel Baden-Württembergs vorgestellt wird.

Abbildung 13: Umfang der Unterrichtszeit in den Leitfächern für politische Bildung in Baden-Württemberg im Schuljahr 2008/09

Schulform	Schulstufe	Jahrgangsstufe	Unterrichtsfach	Durchschnittliche Anzahl der Jahreswochenstunden
Grundschule	Primarstufe	1 - 4	Mensch, Natur und Kultur	2 ²⁰
Hauptschule	Sekundarstufe I	5 - 9	Welt, Zeit und Gesellschaft	0,81 ²¹
Realschule	Sekundarstufe I	5 - 10	Erdkunde, Wirtschafts- und Gemeinschaftskunde	0,83 ²⁰
Gymnasium	Sekundarstufe I	5 - 10	Geografie, Wirtschafts- und Gemeinschaftskunde	0,78 ²⁰

Eigene Darstellung in Anlehnung an Lange (2010: 47)

Anmerkungen zur Berechnung der Jahreswochenstunden nach Lange (2010: 47):

Anmerkung 1:

Es wurde die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden in allen Schuljahren berechnet. Anschließend erfolgte die Division aller Unterrichtsstunden der jeweiligen Schulform durch die Anzahl der Schuljahre. Handelt es sich bei dem untersuchten Schulfach um einen Fächerverbund, in den das Leitfach Politische Bildung integriert ist, erfolgte eine Differenzierung. Das Zwischenergebnis wurde zusätzlich durch die Anzahl der Schwerpunktbereiche dividiert. Dieses Vorgehen lässt sich am folgenden Beispiel veranschaulichen:

Das Leitfach für politische Bildung der baden-württembergischen Realschule ist in den Fächerverbund *Erdkunde, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde* eingebettet. In den Jahrgangsstufen fünf bis zehn sehen die Studententafeln insgesamt 15 Unterrichtsstunden für den gesamten Fächerverbund vor. Damit ergibt sich folgende Berechnung:

$$15 : 6 = 2,5$$

$$2,5 : 3^{22} = 0,83$$

²⁰ Siehe *Anmerkung 1* auf dieser Seite

²¹ Siehe *Anmerkung 2* auf dieser Seite

²² Hier reicht es nicht aus die Anzahl der Schwerpunkte zu zählen. Der quantitative Umfang des integrierten Leitfaches muss zwingend berücksichtigt werden.

Erläuterung der Zahlen:

- 15 = Gesamte Wochenstunden des Fächerverbundes in allen Jahrgangsstufen der Schulform
- 6 = Anzahl der Jahrgangsstufen der Schulform
- 2,5 = Theoretische Anzahl der durchschnittlichen Wochenstunden pro Schuljahr im gesamten Fächerverbund
- 3²² = Anzahl der Schwerpunkte im Fächerverbund

Anmerkung 2:

Der Fächerverbund *Welt, Zeit und Gesellschaft* an der baden-württembergischen Hauptschule besteht aus insgesamt vier Schwerpunkten, die durch Lange (2010: 47) nicht näher bestimmt sind. Ergänzt werden diese Anteile um Inhalte aus der Wirtschaftslehre mit einem Faktor von 0,2. Das führt zu folgender Berechnung:

$$17 : 5 = 3,4$$

$$3,4 : 4,2^{22} = 0,81$$

Erläuterung der Zahlen:

- 17 = Gesamte Wochenstunden des Fächerverbundes in allen Jahrgangsstufen der Schulform
- 5 = Anzahl der Jahrgangsstufen der Schulform
- 3,4 = Theoretische Anzahl der durchschnittlichen Wochenstunden pro Schuljahr im gesamten Fächerverbund
- 4,2²² = 4 + 0,2 Anzahl der Schwerpunkte im Fächerverbund

Anhand der exemplarischen Forschungsergebnisse aus dem Schuljahr 2007/08, bzw. ein Jahr später, kann die Anzahl der auf Staatsebene eingeplanten Unterrichtsstunden für politische Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach festgestellt werden. An der Grundschule in Baden-Württemberg wurden theoretisch im Durchschnitt 2 Unterrichtsstunden mit Inhalten der politischen Bildung unterrichtet, an der Hauptschule waren es 0,81 Unterrichtsstunden, für die Realschule hatte das baden-württembergische Kultusministerium rechnerische 0,83 Unterrichtsstunden vorgesehen und an Gymnasien waren 0,78 Unterrichtsstunden eingeplant.

Die Berechnung der Unterrichtszeit innerhalb eines Fächerverbunds anhand von Schwerpunkten ist jedoch ungenau, denn es wird nicht berücksichtigt, dass jeder Schwerpunkt in der Regel nicht nur eine Fachdisziplin beinhaltet, sondern mehrere. Inhalte der politischen Bildung werden deshalb beispielsweise nicht nur unter dem Themenschwerpunkt „Zusammen leben und lernen“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 4) unterrichtet, sondern sind auch Teil anderer Lernfelder, zu denen u. a. „Begegnung mit Raum und Zeit“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: 21) gehört.

Deshalb fließen in die vorliegende Berechnung alle Themen der politischen Bildung aus dem Fächerverbund ein, unabhängig vom Themenschwerpunkt. Dieses methodische Vor-

gehen ist zwar deutlich komplexer und aufwändiger als ein reines Zählen der Themenschwerpunkte, liefert aber weit exaktere Ergebnisse. Ein Abstrahieren der Berechnung auf die Themenschwerpunkte ist auch deshalb nicht vertretbar, da der Unterricht im Fächerverbund zum großen Teil disziplinübergreifend angelegt ist. „Das Thema wird unter Anwendung von Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: X). Deshalb müssen alle Themen des Fächerverbundes einzeln geprüft werden und in die Berechnung einfließen. Am Beispiel der Primarstufe im Saarland sieht die Endberechnung wie folgt aus:

$$14 * 0,38 / 4 * 45 = 60$$

Erläuterung der Zahlen:

- 14 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier
- 0,38 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund
- 4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe
- 45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Führt man diese Untersuchung für alle deutschen Bundesländer und Polen durch, entstehen vergleichbare Daten, anhand derer eine exemplarische Auswahl deutscher Bundesländer für die weiterführende qualitative Forschung getroffen werden kann.

Für den qualitativen Vergleich mit Polen werden pro Bildungsstufe drei Bundesländer ausgewählt, die eine breite Spanne der quantitativen Ergebnisse abbilden. Dazu zählt das Bundesland mit der kürzesten Unterrichtszeit in politischer Bildung pro Woche im Leitfach dieser Disziplin, das Pendant mit der längsten Unterrichtszeit und ein Repräsentant des Mittelfeldes, der den Median abbildet oder am nächsten daran liegt. Sofern ein Wert der Unterrichtszeit gleich ist, wird die Auswahl analog um die Anzahl der Unterrichtsstunden im Leitfach der politischen Bildung erweitert, dadurch findet ebenfalls eine Gewichtung des gesamten Fächerverbundes statt, im Rahmen dessen der Unterricht in politischer Bildung erfolgt. Sollten beide Ergebnisse, Unterrichtszeit für politische Bildung und Unterrichtsstunden im Leitfach dieser Disziplin, auf dem gleichen Niveau liegen, wird die quantitative Auswahl um ein qualitatives Kriterium erweitert, wie beispielsweise Aspekte einer breiten Untersuchungsspanne innerhalb Deutschlands. Entsprechend ist das methodische Vorgehen bei Unterrichtsfächern, von denen mindestens eines nicht zum Fächerverbund zählt.

Methodische Ausgangslage für die vorliegende Arbeit ist die Untersuchung von Lange (2010: 47), wobei anzumerken ist, dass dort die *Grundschule* als *Schulform* bezeichnet wird. In derselben Tabelle ist in der Spalte *Schulform* die *Sekundarstufe I* gelistet. Als *Schulstufe* tauchen hier die Schulformen *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium* auf. Sogleich bleibt die Bezeichnung *Primarstufe* für die *Grundschule* aus. Dabei entsteht der Eindruck einer unsystematischen Begriffszuordnung oder eines Paradigmenwechsels.

Des Weiteren fällt auf, dass Lange (2010: 46) in seiner Forschung die Sekundarstufe II mit folgender Begründung nicht untersucht: „Die Sekundarstufe II wurde nicht beachtet, da aufgrund des Wahlpflichtunterrichts und des Angebots an verschiedenen Schwerpunkten

(z. B. ist an niedersächsischen Gymnasien die Ausrichtung ‚gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt‘ möglich) die Angabe von Zeitstunden zu ungenau wäre“ (Lange 2010: 93).

Auch Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) erforschen die Sekundarstufe II nicht, ohne dies jedoch zu begründen. Aufgrund des sehr heterogenen und stark differenzierten Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland ist ein detailliertes Untersuchen der Sekundarstufe II mit dem Ziel aussagekräftiger Forschungsergebnisse in der Tat nur bedingt möglich. Ein Vergleich der schulischen politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und Polen ohne den letzten Bildungsabschnitt auf dem Weg zur Hochschulreife wäre aber in seiner Gesamtheit unvollständig. Deshalb bedarf es eines methodischen Kompromisses zwischen dem Vorgehen der Autoren Lange (2010) und Gökbudak/Hedtke (2018/2019/2020) auf der einen Seite und meiner Forderung nach einer Berücksichtigung der Sekundarstufe II in der Forschungsarbeit auf der anderen Seite. Da eine Totalerhebung bei der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland schwer realisierbar ist, erfolgt in der vorliegenden Arbeit ein separater exemplarischer Vergleich dieser Schulstufe, ohne eine repräsentative Darstellung aller Wege zum Abitur. Bei einer Untersuchung der polnischen Curricula stellt sich das beschriebene Problem nicht, da das Schulsystem einheitlich aufgebaut ist und so auch repräsentative Forschungsergebnisse gewonnen werden können.

Im Detail stützt sich der quantitative Vergleich auf folgende Grundstruktur. Um eine aussagekräftige Komparatistik zwischen den Schulformen, Bundesländern und Staaten gewährleisten zu können, werden alle Unterrichtsstunden der Sekundarstufe I der jeweiligen Schulform addiert und anschließend durch die Anzahl der Schuljahre dividiert. Anschließend erfolgt ein Umrechnen der Ergebnisse in Minuten. So wird beispielsweise an der niedersächsischen Realschule das Fach Politik im Umfang von insgesamt vier Stunden à 45 Minuten in den Jahrgangsstufen sieben bis zehn unterrichtet. Zu beachten ist aber, dass für die Klassen fünf und sechs kein Leitfach für politische Bildung vorgesehen ist. Um der Bedeutung der politischen Bildung für die Realschule gerecht zu werden, reicht es somit nicht aus, nur die Jahrgangsstufen in die Berechnung mit einzubeziehen, in denen das Leitfach für politische Bildung unterrichtet wird. Auch die Klassen ohne dieses Unterrichtsfach müssen in die Ergebnisse einfließen, um aussagekräftige und vor allem vergleichbare Zahlen zur Schulform zu erhalten. Im Falle der niedersächsischen Realschule werden damit vier Unterrichtsstunden durch die Anzahl aller Jahrgangsstufen der Schule dividiert, was folgende Beispielrechnung ergibt.

$$4 : 6 = 0,67$$

Im Leitfach *Politik* werden jedoch nicht nur Inhalte der politischen Bildung unterrichtet, sondern auch die Unterrichtsfächer Geschichte und Erdkunde sind dort integriert. Somit besteht das Leitfach für politische Bildung aus insgesamt drei Fachdisziplinen, die jeweils zu gleichen Teilen im Unterrichtsfach Politik vertreten sind. Davon auszugehen, dass im Unterrichtsfach *Politik* nur Inhalte der politischen Bildung unterrichtet würden, wäre an dieser Stelle falsch. Da das Gewicht der politischen Bildung innerhalb des Leitfaches ein Drittel beträgt, bedarf es bei der o. g. Rechnung einer weiteren Differenzierung.

$$(4 : 3) : 6 = 0,22$$

Das Ergebnis der Beispieluntersuchung zeigt, dass für Schüler an der niedersächsischen Realschule pro Woche 0,22 Unterrichtsstunden für politische Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach eingeplant sind. Vor dem Hintergrund, dass eine Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert, entspricht ein Anteil von 0,22 ca. 10 Minuten.

$$45 * 0,22 = 10$$

Aufgrund der besseren Anschaulichkeit werden Zahlen der Unterrichtsstunden in Minuten umgerechnet. Es ist anzunehmen, dass die meisten Leser einen größeren zeitlichen Verständnisbezug zu *zehn Minuten* als zu *0,22 Unterrichtsstunden* haben. Anzumerken ist, dass für die durchgeführte Untersuchung auch deshalb mit Durchschnittswerten der jeweiligen Schulstufe und Schulform gerechnet werden muss, da den Schulen seitens der Bildungsministerien zum Teil keine klassenspezifischen, sondern schulstufenbezogene Vorgaben gemacht werden, so auch in Hessen. Für die gymnasiale Mittelstufe, die der Sekundarstufe I entspricht, sieht das Hessische Kultusministerium folgendes Vorgehen vor:

„Der Unterricht am Gymnasium findet ab der Jahrgangsstufe 5 auf der Grundlage einer Kontingenz-Studentenliste statt. Diese legt fest, wie viele Stunden die Schülerinnen und Schüler in dem jeweiligen Fach bis zum Ende der Sekundarstufe I absolviert haben müssen. Wie diese Stunden in den jeweiligen Fächern und auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilt werden, entscheidet die Schule. Sie kann damit eigene Schwerpunkte setzen und ihr Profil schärfen“ (Hessisches Kultusministerium 2018h).

Auch an dieser Vorgabe wird deutlich, dass eine Untersuchung einzelner Jahrgangsstufen wichtig ist, der Fokus aber, vor allem bei der hier durchgeführten Arbeit, auf die Schulstufen gerichtet sein muss. Denn vor allem die errechneten Durchschnittswerte ermöglichen eine aussagekräftige Vergleichbarkeit einzelner Schulformen. Im Anschluss daran können bei Bedarf oder im Rahmen von weiterführenden Forschungsarbeiten einzelne Jahrgangsstufen sowie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden.

Die ersten Unterschiede bezüglich der Jahrgangsstufen werden bereits bei der Berechnung von durchschnittlich unterrichteten Minuten pro Woche deutlich. Die meisten Schulformen, zu denen beispielsweise die Stadtteilschule und das Gymnasium in Hamburg zählen (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018a), beenden die Sekundarstufe I nach der zehnten Jahrgangsstufe. In anderen Bundesländern umfassen einige Schulformen der Sekundarstufe I jedoch die Jahrgangsstufen fünf bis neun, wie z. B. das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018b). Damit ergeben sich Besonderheiten bei der Berechnung der durchschnittlichen Unterrichtsdauer pro Woche, die am unten genannten Beispiel verdeutlicht werden. Für das Ermitteln der gesamten Unterrichtsstunden wird dabei der Berechnungsfaktor eins angenommen. Auf eine in der Realität meistens notwendige Differenzierung zwischen mehreren Fachdisziplinen im Leitfach für politische Bildung wird aus Gründen einer möglichst einfachen und auf das eigentliche Problem fokussierten Beispieldarstellung an dieser Stelle verzichtet.

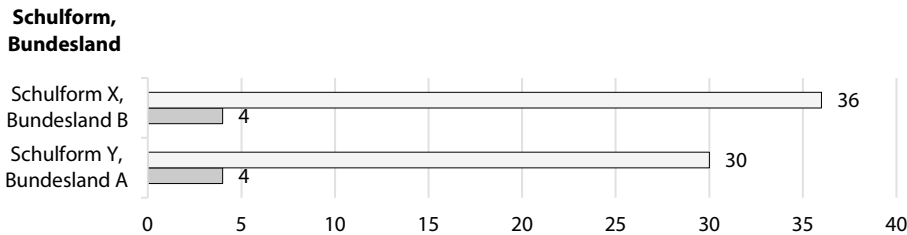
Abbildung 14: Abhängigkeit der durchschnittlichen Unterrichtszeit pro Woche in einer Schulform von der Anzahl an Jahrgangsstufen und Unterrichtsstunden

Bundesland	Jahrgangsstufen gesamt	Unterrichtsstunden pro Woche gesamt	Unterrichtsminuten pro Woche durchschnittlich
A	5 - 10	4	30
B	5 - 9	4	36

Eigene Darstellung

Für das gewählte Beispiel werden zwei vergleichbare Schulformen in den Bundesländern A und B angenommen. Im Bundesland A umfasst die Sekundarstufe I die Jahrgangsstufen fünf bis zehn, die Schulform im Bundesland B beginnt ebenfalls ab der fünften Klasse, endet aber ein Jahr früher. In beiden Schulformen sind gleich viele Unterrichtsstunden, insgesamt vier, im Leitfach für politische Bildung vorgesehen. Durch die geringere Anzahl von Jahrgangsstufen im Bundesland B erscheint allerdings das durchschnittliche Gesamtergebnis in Minuten höher als im Bundesland A. Um solchen optischen Verzerrungen vorzubeugen, muss in einem Vergleichsdiagramm die Anzahl der durchschnittlichen Unterrichtsminuten um die Angaben der vorgesehenen Unterrichtsstunden ergänzt werden. Ein solches graphisches Vorgehen geht zwar zu Lasten der Übersichtlichkeit, beugt aber Fehlinterpretationen vor. Eine Alternative bei der Datenpräsentation wäre der Verzicht auf die im Durchschnitt pro Woche unterrichteten Minuten und lediglich das Abbilden der gesamten Unterrichtsstunden für die gesamte Schulform. Zum einen sind aber die durchschnittlichen Minuten ein sehr anschauliches Mittel zur Vorstellung der zeitlichen Ergebnisse. Zum anderen drücken sie auch die Intensität des Unterrichtsfaches in Bezug auf den schulischen Wochenrhythmus aus. Am gewählten Beispiel wird deutlich, dass sich Schüler im Bundesland B jede Woche formal mehr mit Themen der politischen Bildung im dafür verantwortlichen Leitfach befassen als im Bundesland A. Ein Verzicht dieser Feststellung würde die gewonnenen Aussagen unnötig beschneiden, weshalb die Ideallösung eine parallele Präsentation beider Ergebnisse ist, der gesamten Stundenzahlen in der jeweiligen Schulform in Kombination mit den durchschnittlich unterrichteten Minuten pro Woche. Am oben berechneten Beispiel kann dieses Vorgehen wie folgt konkretisiert werden.

Abbildung 15: Beispielrechnung zur Abhängigkeit der durchschnittlichen Unterrichtszeit pro Woche in einer Schulform von der Anzahl an Jahrgangsstufen und Unterrichtsstunden



- Unterrichtsminuten, durchschnittlich - rote Skala in Minuten
- Unterrichtsstunden, gesamt - blaue Skala in Unterrichtsstunden

Eigene Darstellung

Im Vordergrund des Diagramms stehen die durchschnittlichen Unterrichtsminuten pro Woche, anhand derer die Platzierung des jeweiligen Bundeslandes im Schaubild stattfindet. Auf den zweiten Blick können Details über die gesamten Unterrichtsstunden in der jeweiligen Schulform abgelesen werden. Aus der Kombination beider Angaben ist es auch möglich zu erkennen, ob vergleichbare Schulen in der Anzahl ihrer Jahrgangsstufen differieren. Ist die Anzahl der gesamten Unterrichtsstunden gleich und unterscheiden sich dabei gleichzeitig die Angaben der durchschnittlich unterrichteten Minuten, so haben die verglichenen Schulformen eine unterschiedliche Anzahl von Jahrgangsstufen. Schüler der Schulform mit weniger durchschnittlichen Unterrichtsminuten durchlaufen daher mehr Jahrgangsstufen.

Um im Anschluss nicht nur eine Aussage über die quantitative Komparatistik einzelner Schulformen zu erhalten, sondern auch die Bundesländer selbst miteinander vergleichen zu können, erfolgt schließlich eine Berechnung des Durchschnitts der unterrichteten Stunden in der Sekundarstufe I sowie der Unterrichtsminuten pro Woche in jedem Bundesland. Dazu werden alle in einem Bundesland untersuchten Schulformen der Sekundarstufe I zu einem Datenpool zusammengefasst. Was zuvor für die einzelnen Schulformen angewandt wurde, wird nun auf eine höhere Ebene gehoben, indem durchschnittliche Zahlen für das jeweilige Bundesland berechnet werden. Auf diese Weise kann im nächsten Schritt ein übersichtlicher Vergleich zwischen den einzelnen Bundesländern auf der einen Seite und den Unterrichtsstunden in Polen auf der anderen Seite durchgeführt werden.

Die beschriebene quantitative Methode, die in ähnlicher Form ebenfalls von anderen Autoren und Herausgebern (Trommer 1999; Lange 2010; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017; Gökbudak/Hedtke 2018/2019/2020) angewandt wird, muss trotz ihrer bedeutenden Aussagekraft auch kritisch betrachtet werden, worauf viele andere Autoren nicht nur verzichten, sondern ihre Ergebnisse als absolut präsentieren, wobei letztes meistens jedoch nicht zutrifft. Das hat folgende Gründe: In den Fächernverbänden wird der Anteil an Inhalten politischer Bildung in vielen anderen Untersuchungen annähernd berechnet oder gar geschätzt und vereinfacht mit anschaulichen Brüchen wiedergegeben. Dementsprechend wird beispielsweise ermittelt, dass der Anteil an politischer Bildung in

einem Fächerverbund ein Drittel beträgt. Bei einem zweistündigen Unterrichtsfach würden demnach Schüler theoretisch 30 Minuten pro Woche in politischer Bildung unterrichtet. Doch die Methoden zur Feststellung des Anteils politischer Bildung am gesamten Fächerverbund variieren bei den Untersuchungen und tragen stets einen subjektiven Bewertungscharakter, wie groß beispielsweise der Umfang eines bestimmten Themas der politischen Bildung im Vergleich zu den Inhalten anderer Fachdisziplinen ist. Dadurch entsteht eine quantitative Spanne, die in der Regel von den Autoren als solche nicht benannt wird. Bestimmt z. B. ein anderer Forscher den Anteil politischer Bildung am selben Fächerverbund nicht auf ein Drittel, sondern auf ein Viertel, werden Schüler theoretisch nicht mehr 30 Minuten pro Woche in politischer Bildung unterrichtet, sondern nur 23. Im Vergleich zur höheren Annahme entsteht eine Abweichung von 30 Prozent bei der Unterrichtszeit. Deshalb dürfen die ermittelten Zahlen nicht als mathematisch absolute Ergebnisse betrachtet werden, vielmehr handelt es sich um Richtwerte, die eine quantitative Tendenz angeben.

Um der Herausforderung politischer Bildung im Fächerverbund auszuweichen, konzentrieren sich die Europäische Kommission, EACEA und Eurydice (2017: 38) bei ihren Berechnungen auf die eigenständigen Leitfächer: „Aus Gründen der Vergleichbarkeit liegt in dieser Analyse der Schwerpunkt auf den Unterrichtsstunden für die Bürgererziehung als eigenständiges Unterrichtsfach, da die Empfehlungen hier im Allgemeinen präziser gehalten sind“. Diese vereinfachte Beschränkung des Untersuchungsgegenstandes wird jedoch teuer erkaufte, denn auf diese Weise können ganze Schulstufen, Schulformen und Staaten nicht miteinander verglichen werden (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 7, 29, 38), was jedoch das Ziel der Herausgeber ist. Vielmehr wird durch das Auslassen der Fächerverbünde das angestrebte Untersuchungsfeld um mehr als die Hälfte reduziert. Deshalb sind die verbliebenen Aussagen nur bedingt aussagekräftig, denn ein Großteil des Unterrichts politischer Bildung findet im Fächerbund statt, was die Herausgeber selbst konstatieren: „Europaweit wird in den nationalen Lehrplänen für die Primar- und allgemein Sekundarbildung die Bürgererziehung in der Regel in andere Unterrichtsfächer oder Lernbereiche integriert und seltener als eigenständiges Fach behandelt“ (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 33). Die Entscheidung sich bei einem Teil der Untersuchung auf die seltenen eigenständigen Fächer zu konzentrieren, kann deshalb kein ausreichend aussagekräftiges Bild über die Situation der politischen Bildung abgeben. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit alle relevanten Leitfächer für politische Bildung berücksichtigt, sowohl als eigenständiges Unterrichtsfach als auch im Fächerverbund. Vor allem die Komplexität der Inhalte im Fächerverbund wird an der quantitativen Untersuchung der Primarstufe deutlich, worin ein Grund für vereinfacht dargestellte Rechenwege anderer Publikationen liegen mag.

In vergleichbaren quantitativen Untersuchungen (Trommer 1999: 75-95; Lange 2010: 46-69; Gökbudak/Hedtke 2018/2019/2020; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017) präsentieren die Autoren ihre Ergebnisse und das methodische Vorgehen, ohne im Detail alle Rechenschritte der untersuchten Studententafeln im Zusammenhang mit den dazugehörigen Curriculagehalten zu veröffentlichen. Dieses Vorgehen ist durchaus legitim,

denn die umfassende Analyse beinhaltet zahlreiche Zwischenrechen Schritte mit Kodierungen der Curricula, was viele Leser zunächst vom Blick auf die Endergebnisse abbringen kann, indem sie mit einer Fülle von zusätzlichen Zahlen und rechnerischen Klassifizierungen konfrontiert werden. Andererseits scheinen nicht vollständige Informationen zum Rechenweg Lücken in der Überprüfbarkeit einer wissenschaftlichen Arbeit zu hinterlassen. Deshalb wird in der vorliegenden Untersuchung mit einem Kompromiss gearbeitet, indem einerseits die Rechen- und Analyseschritte exemplarisch im Detail vorgestellt werden. Andererseits kann sich der Leser entsprechend methodisch verwandter Forschungsarbeiten (Trommer 1999: 75-95; Lange 2010: 46-69; Gökbudak/Hedtke 2018/2019/2020; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017) anschließend auf die zentralen Daten und Aussagen konzentrieren. Parallel dazu besteht gleichzeitig die Möglichkeit alle Details anhand der zuvor vorgestellten Beispiele auf jede Schulstufe und Schulform einzeln anzuwenden. Der ausführliche Rechen- und Analyseweg wird an fünf Beispielen präsentiert: allgemein im Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit sowie praktisch angewandt auf die Stundentafeln und Curricula des Schuljahres 2019/20 der Primarstufe in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Polen im Kapitel 12.2.1 der vorliegenden Arbeit. Da die curricularen Konzepte und Inhaltsstrukturen variieren, bedarf es teilweise eines methodisch moderat angepassten Vorgehens auf Basis derselben Forschungsgrundlage. Deshalb zeigen alle fünf Beispiele denselben Rechen- und Analyseweg, mit einer an die jeweiligen Curricula und Stundentafeln leicht modifizierten Umsetzung. Anhand dieser Exemplarität wird dem Leser zu Beginn der Ergebnispräsentation der umfangreich detaillierte Rechen- und Analyseweg vorgestellt. Das weitere Verfahren entspricht dieser in der Praxis angewandten Methode, bei der im Folgenden nicht mehr alle graphischen Darstellungen und Beschreibungen wiederholt werden. Anhand der Zahlen samt Beschreibung kann der Leser jedoch alle Rechen- und Analyseschritte im Detail nachvollziehen und sie entsprechend der zuvor ausführlich präsentierten Beispiele anwenden.

Die Vorteile des oben beschriebenen Kompromisses beim Vorstellen der Ergebnisse werden vor allem durch einen Vergleich mit den Alternativen deutlich. Einerseits würde ein Verzicht auf das detaillierte Aufzeigen des Rechenweges eine Überprüfung der Ergebnisse erschweren, deshalb kommt diese Option für die vorliegende Arbeit nicht in Frage. Andererseits würde das Vorstellen aller sich stets wiederholender Rechenschritte bei allen untersuchten Stundentafeln und Curricula den Umfang der Zahlen und Darstellungen samt ihrer genauen Beschreibung ausufern lassen. Alleine die Präsentation und ausführliche Nachzeichnung des Rechenweges mit Erläuterungen zum curricularen Hintergrund führt bei der Untersuchung der Primarstufe in Baden-Württemberg, Bayern und Berlin zu einem Umfang von 27 Seiten, im Durchschnitt neun Seiten pro Bundesland und Schulstufe. Bei der Untersuchung einer Schulform in der deutschen Primarstufe, durchschnittlich zweier Schulformen in der Sekundarstufe I und einer Schulform in der Sekundarstufe II würde der Beschreibungsumfang für Deutschland 576 Seiten beanspruchen. Übersichtlicher ist die Lage in Polen, wo aufgrund des einheitlichen Schulsystems (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85) eine untersuchungsrelevante Schulform pro Bildungsstufe besteht: Primarstufe der Grundschule, Sekundarstufe I der Grundschule und das allgemeinbildende li-

ceum in der Sekundarstufe II. Dennoch würde die Anzahl an Seiten der quantitativen Untersuchung in Polen und Deutschland auf über 600 steigen. Dabei fungiert die quantitative Untersuchung vor allem als Hinführung zum Hauptteil, dem qualitativen Vergleich der Curricula in den beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder. Der Umfang einer stets ausführlichen und sich im Rechenweg unnötig wiederholenden Beschreibung aller Zwischenergebnisse in allen Bundesländern und Schulstufen wäre damit unverhältnismäßig zum Rest der vorliegenden Arbeit, nicht nur zur qualitativen Untersuchung, sondern auch in Bezug auf die theoretische Ausarbeitung.

Deshalb stellt der Kompromiss aus Ausführlichkeit und publizistischer Anwendbarkeit den goldenen Mittelweg für die quantitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Eine ausführliche Beschreibung des Rechenweges findet an fünf Beispielen statt, inklusive einer detaillierten Erläuterung des Zusammenhanges zwischen Berechnung, Stundentafeln und curricularen Inhalten. Bei den weiteren untersuchten Stundentafeln und Curricula wird nach demselben methodischen Muster verfahren, ohne alle zuvor beschriebenen Details redundant zu wiederholen. Anhand der Zahlen und Darstellungen, der Berechnung und der zusammenfassenden Beschreibung ist stets eine übersichtliche Analyse mit komparativen Ergebnissen sichergestellt. Dadurch ist gleichzeitig eine ausführliche und konzentrierte Präsentation der Zahlen und Erläuterungen möglich.

6 Qualitative Forschungsmethode: Inhaltsanalyse anhand von Kategorien der politischen Bildung

Die qualitative Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei Ebenen, beide sind von der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2017: 472-473) abgeleitet und für die internationale Curriculumkomparatistik konzeptionell erweitert. Die Methode des Vergleichs für national unterschiedliche Curricula anhand eines internationalen Vergleichsinstruments nenne ich *strukturierend komparative Inhaltsanalyse*. Für den direkten Vergleich der Curricula ohne ein neutrales Vergleichsinstrument wird die Bezeichnung *induktiv komparative Inhaltsanalyse* gewählt.

Beide Ebenen der Forschungsmethode eignen sich insbesondere für curriculare Vergleiche im Allgemeinen, nicht nur im Leitfach der politischen Bildung, sondern auch in anderen Fachdisziplinen. Bevor auf die o. g. Ebenen der Forschungsmethode im Detail eingegangen wird, erfolgt zunächst die Präsentation des theoretischen Hintergrundes, auf dem das methodische Vorgehen dieser Arbeit aufbaut, einhergehend mit grundlegenden Überlegungen zur Auswahl einer adäquaten Methode für den curricularen Vergleich zwischen Deutschland und Polen.

Die inhaltsanalytische Curriculumforschung bedarf eines systematisch angelegten Arbeitens (Nezel/Ghisla 1977: 108-110), für das Kategorien als Untersuchungsbasis prädestiniert sind (Mickel 1971: 63). Im Zusammenhang mit der Didaktik- und Bildungstheorie geht bereits Klafki (1963: 84) auf „Bildungskategorien“ ein, mit ihrer Hilfe wird Didaktik zum einen beschrieben, zum anderen entsprechen sie gleichzeitig den schulischen „Bildungsaufgaben“ (Klafki 1963: 21). Der Begriff Bildungskategorien wird für die vorliegende Arbeit von Klafki entliehen und an die Curriculumforschung angepasst, wobei eine hybride Form zwischen den theoretischen klafkischen Bildungskategorien und dem methodischen Kategorienansatz von Mayring (2017: 472) entsteht. Klafkis Zielvorstellungen, die mit Oberkategorien der vorliegenden Untersuchung verglichen werden können, sind beispielsweise „Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortung, Mündigkeit, ... zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis und ... demütiges Grenzbewusstsein“ (Klafki 1975: 92). Solche allgemein gefassten Vorgaben entsprechen in ihrem Grundkonzept den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), wozu beispielsweise „Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17) zählen. Diese Kompetenzen beziehen sich zum Teil auf inhaltbezogenes Handeln, das in der vorliegenden Arbeit zu einer Kategorie zusammengefasst wird.

Alle Kategorien müssen in beiden Sprachen, sowohl im Polnischen als auch im Deutschen, den dahinterstehenden curricularen Inhalten eindeutig zugeordnet werden können.

Vor allem die sprachliche Kodierung erfordert hohe linguale Kompetenzen (Açikalin/Grammes 2015:105), die der Verfasser als polnischer und deutscher Muttersprachler mit langjähriger Übersetzungserfahrung innehat.

Der kategorialen Kodierung folgt die methodische Anwendung. Für die Analyse von Curricula mit einem anschließenden Vergleich der Ergebnisse ist eine Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008: 9-10) besonders geeignet, vor allem aufgrund des zu untersuchenden Textmaterials (Flick 2016: 409), das Hauptgegenstand dieser Forschungsarbeit ist. Eine unbearbeitete Übernahme dieser Methode, ohne sie an den Untersuchungsgegenstand anzupassen, würde jedoch nur bedingt dem zweisprachigen Vergleich von Curricula genügen, weshalb eine Modifizierung notwendig ist.

Vorher muss jedoch die grundlegende Frage beantwortet werden, ob bzw. wie intensiv quantitativ oder qualitativ geforscht wird, denn die Inhaltsanalyse bietet beide Möglichkeiten. Die quantitative Inhaltsanalyse würde bei der inhaltsbezogenen Arbeit mit Curricula der politischen Bildung an ihre methodischen Grenzen stoßen. Diese werden vor allem bei der Messung, Indiktion, Repräsentation und Interpretation schnell erreicht (Mayring 2008: 10).

In Anlehnung an Mayring (2008: 10) lassen sich die Schwächen der quantitativen Inhaltsanalyse folgendermaßen auf eine komparative Curriculaanalyse des Leitfaches für politische Bildung übertragen:

- Das reine *Messen* der Häufigkeit von Textbausteinen reicht nicht aus, um Inhalte des Curriculums scharf voneinander zu trennen.
- Bei der *Indikation* wäre es ineffizient, die Bausteine separat, ohne Bezug zum Rest des Curriculums, zu analysieren.
- Im Hinblick auf die *Repräsentation* würde die Zuweisung eines Textbausteins zu nur einer einzigen inhaltsbezogenen Bedeutung in vielen Fällen zu Fehlergebnissen führen, denn zwischen verschiedenen Aufgabenfeldern, wie beispielsweise den Prinzipien des politischen Systems der Republik Polen einerseits und der Struktur und Arbeit der beiden polnischen Parlamentskammern Sejm und Senat andererseits, bestehen Überschneidungen. Eine reine quantitative Auszählung kann aber die inhaltsbezogene Differenzierung und Zuordnung nicht leisten.
- Eine *Interpretation* der Forschungsergebnisse muss zwangsläufig qualitativ erfolgen, anderenfalls würden die Zahlen für sich selbst sprechen müssen.

Zum letzten Kritikpunkt in Anlehnung an Mayring (2008: 10) kann angemerkt werden, dass auch eine Interpretation von quantitativen Ergebnissen erfolgen kann, indem eine qualitative Analyse die quantitativen Ergebnisse ergänzt.

Im Hinblick auf die Analyse und den Vergleich von Curricula in Deutschland und Polen entstände bei einer reinen quantitativen Inhaltsanalyse eine weitere Schwachstelle, die Mayring (2008) nicht direkt anspricht, da er sich auf universell geltende Fragen zur Inhaltsanalyse konzentriert. Das Kodieren in unterschiedlichen Sprachen stellt den Forscher vor weitreichende Herausforderungen. Beim Kodieren von Texten in nur einer Sprache kommt es oft zu Fehlern, wenn derselbe Begriff verschiedene Bedeutungen hat (Mayring 2008: 10). Erfolgt das Anwenden der Methoden in mehr als einer Sprache, kann sich dieser Fehler multiplizieren. Denn jede Übersetzung verzerrt in der Regel den Originaltext, was zu einer

Vervielfachung sowohl der möglichen Mehrdeutigkeiten von Begriffen als auch anderer Fehlerquellen führt, sodass die gleiche Textanalyse des Quelltextes andere Ergebnisse ergeben kann als die des Zieltextes. Somit würde auch vor diesem Hintergrund eine quantitative Inhaltsanalyse nicht die gewünschten Forschungsergebnisse liefern.

Damit wird die sich bereits andeutende Entscheidung gegen eine quantitative Methode und für das Anwenden eines qualitativen Verfahrens beim analytischen Vergleich der Curricula in der vorliegenden Arbeit erneut bestätigt. In der Fülle der Methoden qualitativer Sozialforschung (Flick et al. 1991), zu denen u. a. die Konversationsanalyse (Gülich/Mondada/Furchner 2008), die objektive Hermeneutik (Oevermann 2002) oder die computergestützte Auswertung qualitativer Daten (Kuckartz 2010) gehören, eignet sich für den Curriculavergleich die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2014) als theoretische Ausgangsbasis besonders. Die Methode hat sich bereits bei anderen curricularen Forschungsarbeiten (Eversheim/Leinweber/Jumpertz 2016: 124) bewährt, muss allerdings weiter ausdifferenziert und vor allem den Anforderungen eines Curriculavergleichs zwischen Deutschland und Polen angepasst werden.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2017: 472-473) ist es erforderlich zwischen vier verschiedenen Vorgehensweisen zu unterscheiden:

- Zusammenfassende Inhaltsanalyse
- Induktive Kategorienbildung
- Explizierende Inhaltsanalyse
- Strukturierende Inhaltsanalyse

Das Ziel der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* liegt in einer Reduzierung des Materials. Im Fall von Texten werden diese möglichst komprimiert, ohne die Inhalte zu verzerren. Es entsteht ein neuer kurzer Text, der ein effizienteres Arbeiten als mit dem Quellmaterial ermöglicht (Mayring 2017: 472).

Die *induktive Kategorienbildung* baut theoretisch auf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse auf, indem Textabschnitte soweit komprimiert werden bis inhaltsbezogene Kategorien entstehen (Mayring 2017: 472). Dieses Verfahren bietet bei der Analyse von Curricula eine effiziente und im Vorgehen stark ergebnisorientierte Methode der qualitativen Sozialforschung. Die zu untersuchenden Teilaspekte der Curricula können in Kategorien gegliedert und so komparativ analysiert werden. Es ist jedoch nicht ausreichend, eine universelle und damit sehr allgemein konstruierte empirische Methode direkt zu übernehmen. Deshalb bedarf es auch hier einer Modifizierung des methodischen Vorgehens, das auf den Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung zugeschnitten ist. Den curricularen Vergleich zwischen Deutschland und Polen betreffend bilden Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenzen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018) den grundlegenden Ausgangspunkt für die Kategorienbildung.

Eine Bürgerkompetenz wird als Kategorie festgelegt, die einen Baustein der Untersuchung abbildet. Allerdings decken die Bürgerkompetenzen nicht alle curriculumbasierten Kategorien der politischen Bildung an Schulen ab. Eine detaillierte Untersuchung erfordert

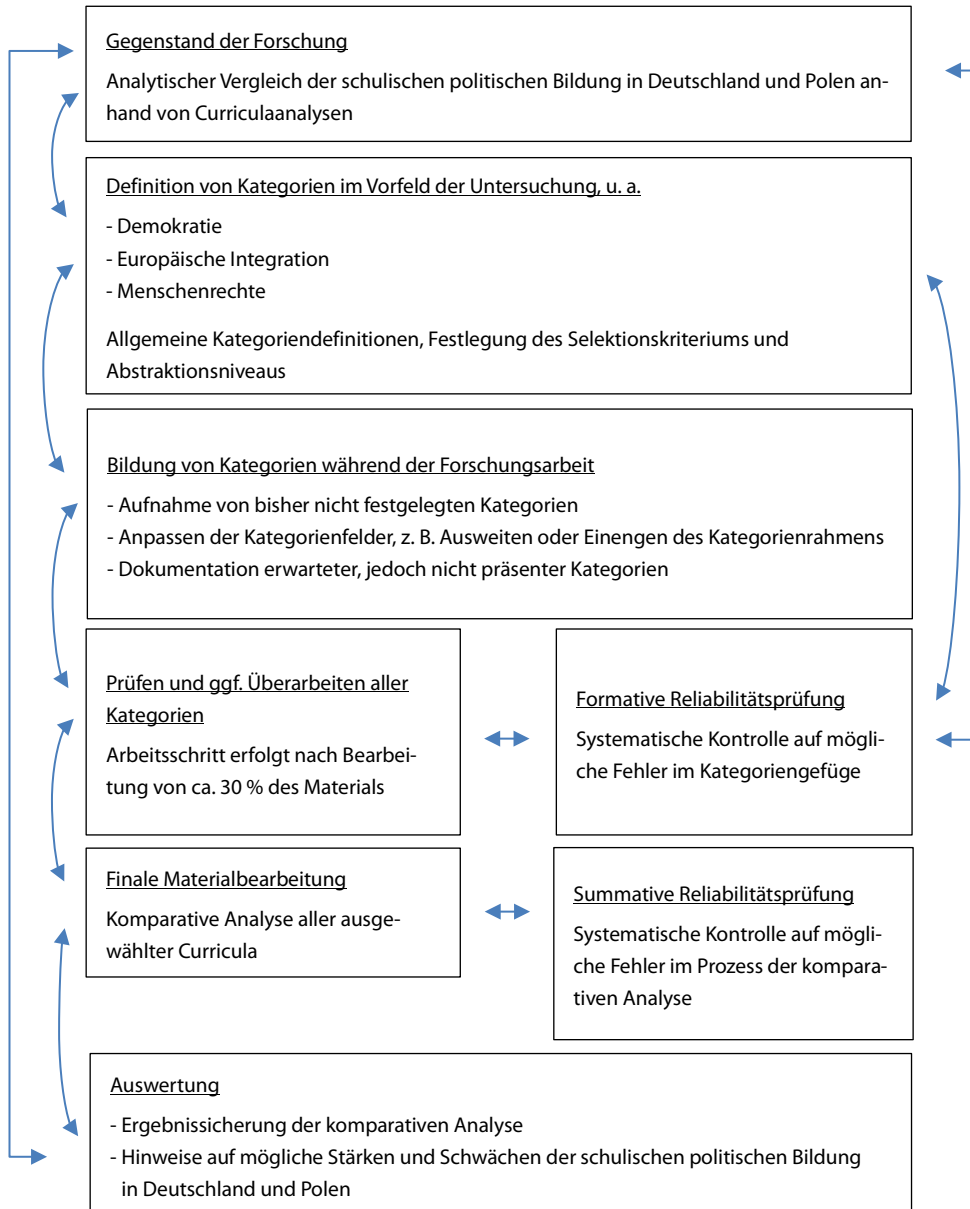
deshalb das Erweitern des grundlegenden Kategorienpools. Denn die Curricula enthalten Inhalte, die durch die Bürgerkompetenzen der EU (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) nicht abgedeckt sind. Daraus werden induktiv weitere Kategorien gebildet, die den deutschen und polnischen Curricula entstammen. Auf diese Weise entsteht anfänglich eine kategoriale Vergleichsskala der EU, ergänzt durch darin nicht enthaltene deutsche und polnische Kategorien. Aus den deutschen und polnischen Kategorien wird zunächst die gemeinsame binationale Schnittmenge bestimmt. Inhalte, die außerhalb dieser Schnittmenge liegen, bilden die Pools der spezifischen Kategorien in Deutschland und Polen ab. Dadurch wird eine Schwäche anderer Untersuchungen ausgeräumt, die sich ausschließlich auf zuvor festgelegte Kategorien konzentrieren (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 53), wodurch weite Teile der Leitfächer nicht untersucht bleiben.

Im Schaubild auf der folgenden Seite werden die wichtigsten Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (Mayring 2017: 472) und deren gezielte Anwendung auf die komparative Analyse von Curricula in Deutschland und Polen vorgestellt. Vor allem beim Konzipieren der Kategorien außerhalb der EU-Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) findet das Modell Anwendung.

Es muss ergänzt werden, dass Mayrings Analyse (2017: 472) einen Vergleich nicht vorsieht. Deshalb besteht die Notwendigkeit, diesen Schritt in den Ablauf des qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahrens einzubauen. Wendet man Mayrings Modell komparativ an, entsteht die *induktiv komparative Inhaltsanalyse*. Diese wird in der vorliegenden Arbeit angewandt, um die Curricula in Deutschland und Polen anhand der Inhalte zu vergleichen, die vom unabhängigen Vergleichsinstrument, den Empfehlungen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), nicht abgedeckt sind.

Eine weitere Möglichkeit zur themenspezifischen Ausdifferenzierung der qualitativen Inhaltsanalyse bietet die *explizierende Inhaltsanalyse*. Dieser methodische Ansatz bildet das Pendant zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Letztgenannte komprimiert den Quellentext, die explizierende Inhaltsanalyse weitet diesen aus, indem vor allem weiterführende Zusatzmaterialien untersucht werden (Mayring 2017: 473). Bezogen auf die schulische politische Bildung können das z. B. Schulbücher sein, die jedoch außerhalb des vorliegenden Untersuchungsrahmens liegen und eine eigenständige Forschungsarbeit erfordern, weshalb die explizierende Inhaltsanalyse keine adäquate Methode für den Curriculavergleich in der vorliegenden Arbeit darstellt.

Abbildung 16: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung



Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring (2017: 472)

Schließlich besteht die Möglichkeit eine *strukturierende Inhaltsanalyse* durchzuführen. Hierbei findet vor der Untersuchung ein Festlegen der Kriterien statt, auf die hin einzelne Texte erforscht werden (Mayring 2017: 473). Im Vergleich zur induktiven Kategorienbildung ist das im Vorfeld der Forschungsarbeit erstellte kategoriale Grundgerüst der strukturierenden Inhaltsanalyse nicht plastisch, vielmehr bildet es einen Katalog an zuvor bestimmten Untersuchungsmerkmalen. Dieses methodische Vorgehen bietet vor allem Vorteile bei bereits vorgegebenen oder erwarteten Inhalten. Auf diese Weise kann beispielsweise geprüft werden, ob bzw. inwieweit Vorgaben oder Empfehlungen übergeordneter Instanzen auf unteren Ebenen adaptiert sind. Ein solcher Ansatz geht über Mayrings (2017: 473) Methode hinaus, bei der Texte lediglich inhaltlich analysiert werden, ohne sie miteinander zu vergleichen. Deshalb muss Mayrings strukturierende Inhaltsanalyse für einen curricularen Vergleich zwischen Deutschland und Polen um das komparative Arbeiten erweitert werden.

In Anlehnung an Mayring (2017: 473) wird die in der vorliegenden Arbeit angewandte Methode als *strukturierend komparative Inhaltsanalyse* bezeichnet. Dabei bilden Texte mit empfohlenen Inhalten von Instanzen die kategoriale Vergleichsskala, anhand welcher der Grad geprüft wird, dem Texte anderer Institutionen entsprechen. In der Untersuchungspraxis kann es sich beispielsweise um über- und untergeordnete Instanzen handeln. Eine Hierarchie der institutionellen Über- und Unterordnung ist grundsätzlich anwendungsrelevant, indem geprüft wird, inwieweit Vorgaben oder Empfehlungen umgesetzt werden. Eine solche hierarchische Konstellation stellt jedoch keinesfalls eine zwingende methodische Voraussetzung dar. Vielmehr sollten zwei Merkmale der untersuchten Institutionen erfüllt sein: vergleichbare Aufgaben oder Ziele und eine gemeinsame thematische Basis. Die Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) einerseits und die Curricula in Deutschland und Polen in den Leitfächern der schulischen politischen Bildung andererseits erfüllen diese beiden Voraussetzungen.

Zusammenfassend entstehen für die vorliegende Arbeit zwei Ebenen der qualitativen Forschungsmethode:

1. Strukturierend komparative Inhaltsanalyse
2. Induktiv komparative Inhaltsanalyse

Die strukturierend *komparative Inhaltsanalyse* untersucht Curricula in Deutschland und Polen anhand von Kategorien, die auf der Grundlage von Empfehlungen der Europäischen Union entstehen.

Die *induktiv komparative Inhaltsanalyse* untersucht Curricula in Deutschland und Polen anhand von Kategorien, die in den Empfehlungen der Europäischen Union nicht enthalten sind, jedoch Teile entweder deutscher oder polnischer Curricula abbilden.

6.1 Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter

Ausgangslage der qualitativen Forschung sind Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Zusammenhang mit dem lebensbegleitenden/lebenslangen Lernen aus den Jahren 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]: 16-17) und 2018 (Rat [der Europäischen Union]: 10-11). Durch Anwenden dieses Vergleichsinstruments (Kopińska/Solarczyk-Szwec 2017b: 65-72) wird deutlich, welcher der beiden Staaten, Deutschland oder Polen, stärker bzw. schwächer den Empfehlungen der Europäischen Union folgt und ob ggf. entgegengesetzte inhaltliche Strömungen in den beiden Nachbarstaaten bestehen.

Innerhalb der Europäischen Union lassen sich einerseits starke bildungspolitische Heterogenitätstendenzen, andererseits Gemeinsamkeiten der politischen Bildung erkennen. Die einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind als Teil eines Staatenverbundes, der in den vergemeinschafteten Politikbereichen der EU sogar Formen eines Bundesstaates annimmt (Oppelland 2010: 79), stark in den europäisch-politischen Rahmen eingebunden: die „Zeiten sind längst vorbei, in denen ein Land völlig losgelöst von äußeren Zwängen ‚autonome‘ Entscheidungen treffen kann“ (Schmuck 1991: 11), was in vielen Politikbereichen teilweise zu Homogenisierungsprozessen innerhalb der Europäischen Union geführt hat (Tömmel 2001: 11). Dennoch scheinen Bildung und politische Bildung deutliche staatenautonome Züge beibehalten zu haben, denn Curricula in den Staaten der Europäischen Union werden in Eigenregie ohne gegenseitige internationale Abstimmung erstellt. Bei den Zielen einer möglichen Bildungshomogenität innerhalb der Europäischen Union hält sich der Regelungseinfluss der EU auf die einzelnen Mitgliedsstaaten nämlich nicht nur in Grenzen, sondern überlässt diesen weitgehend freien Handlungsspielraum (Mickel 2007: 636). Denn „Bildung schlechthin wird als nationalstaatliches Essential angesehen“ (Mickel 2007: 638) und führt seitens der Nationalstaaten zur Ablehnung einer überstaatlichen Harmonisierung in Bildungsfragen (Mickel 2007: 638). Dadurch entsteht ein europaweites heterogenes Fächerspektrum einiger Disziplinen, darunter auch der politischen Bildung (Rappenglück 2005: 462).

Trotz der vorhandenen Heterogenität lässt sich ein gemeinsamer bildungspolitischer Nenner erkennen, der sich in jedem Staat und Bundesland innerhalb der EU finden lässt: Er basiert auf den Menschenrechten der Vereinten Nationen (Mickel 2007: 636). Zu den gemeinsamen Bildungszielen gehören vor diesem Hintergrund „das Bekenntnis zu Demokratie und den Menschenrechten, zu den Grundfreiheiten, zu Gerechtigkeit und Frieden, Toleranz, Solidarität, Kooperation, Wohlfahrt und dgl.“ (Mickel 2007: 636). Diese übergeordneten Unterrichtsinhalte sind Bestandteil der Curricula sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Republik Polen.

Einheitliche Curricula für die gesamte Bundesrepublik Deutschland existieren jedoch nicht, denn die Bundesländer sind für die Bildung im Allgemeinen und die Curricula im Besonderen verantwortlich. Durch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz entsteht zwar eine „Grundstruktur der organisatorischen und curricularen Ausgestaltung des Bildungssystems“ (Füssel/Leschinsky 2008: 162), die für einen internationalen Vergleich relevanten Details sind jedoch nur Teil der bundeslandspezifischen Curricula. Alle vereinheitlichenden Regelungen der Kultusministerkonferenz müssen einstimmig beschlossen werden (Trommer 1999: 56), wodurch die gemeinsame Linie auf Bundesebene an einzelnen Positionen der Bundesländer scheitern kann und einen bildungspolitischen Konsens innerhalb der Bundesrepublik Deutschland erschwert. Vielmehr werden Curriculumdetails in den einzelnen Bundesländern erarbeitet, weshalb die landesspezifischen Vorgaben der Kultusministerien für den curricularen Vergleich mit Polen entscheidend sind. Der bayerische Lehrplan für das Gymnasium im Fach Sozialkunde beispielsweise hebt als ein zentrales Anliegen „Demokratie, Frieden und Freiheit als fundamentale Prinzipien, insbesondere ... die Achtung der Menschenwürde sowie die Grundrechte“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010: 46) hervor. Vergleichbares beinhalten polnische Curricula. So fordert der Lehrplan des allgemeinbildenden *liceums* z. B. ein Verstehen der „Grundsätze und Formen der Demokratie“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 137) und schreibt folgendes Bildungsziel vor: Der „Schüler nennt die ‚Prinzipien‘ der Menschenrechte und den Menschenrechtskatalog der polnischen Verfassung“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 141). Somit besteht in Hinsicht auf die Menschenrechte eine gemeinsame Basis in deutschen und polnischen Curricula. In welcher Form diese Grundlage im Einzelnen ausgebaut wird und wo die curricularen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen liegen, wird in den Kapiteln 8 und 12.3 der vorliegenden Arbeit beschrieben.

Um Curricula aussagekräftig untersuchen und komparativ analysieren zu können, bedarf es eines Vergleichsinstruments, das im Falle der vorliegenden Arbeit mehrere Anforderungen erfüllen muss. Dazu zählt die Anwendbarkeit auf unterschiedliche Staaten und Sprachen sowie differente Schulsysteme mit insgesamt drei Schulstufen: Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, in den Jahrgangsstufen 1 bis 13. Neben einer holistischen Komparatistik der Curricula müssen ihre Details untersucht werden, wozu eine inhaltliche Differenzierung notwendig ist. Ausgehend vom angepassten Ansatz curricularer Facetten, ein „Lehrplan umfasst als solcher bereits ein ganzes Bündel von Variablen“ (Sacher 1983: 326-327), werden für die qualitative Untersuchung Kategorien aufgestellt, die sowohl für deutsche als auch polnische Curricula ergebnisorientiert angewandt werden können. Dafür prädestiniert sind fachbezogene Empfehlungen der Europäischen Union, die an beide Staaten, Deutschland und Polen, gerichtet sind.

Im Folgenden wird der inhaltliche Bezug auf zwei Empfehlungen der Europäischen Union genommen, welche die kategoriale Grundlage der qualitativen Untersuchung bilden. Es handelt sich um politisch und thematisch gleiche, jedoch zeitversetzte Publikationen zur Bürgerkompetenz, von denen die zuletzt herausgegebene eine Neuauflage und Weiterentwicklung der älteren ist. Bei der Veröffentlichung aus dem Jahr 2018 (Rat [der Europäischen Union]) handelt es sich um eine Aktualisierung des ersten europäischen Referenzrahmens

zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes/lebenslanges Lernen, der 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]), genauso wie seine zwölf Jahre später publizierte Aktualisierung, im Amtsblatt der Europäischen Union erschien.

Die Titel der EU-Publikationen lauten:

1. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006)
2. Empfehlung des Rates [der Europäischen Union] vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Rat [der Europäischen Union] 2018)

Beide Veröffentlichungen fordern u. a. das Fördern von Kompetenzen der politischen Bildung, die seitens der EU als Bürgerkompetenzen bezeichnet werden und inhaltlich den Charakter eines kompaktgefassten und kompetenzorientierten Curriculums aufweisen, weshalb sie als ideales Vergleichsinstrument der politischen Bildung innerhalb der Europäischen Union fungieren.

Bei den Herausgebern und Titeln der Publikationen aus den Jahren 2006 und 2018 fallen feine Änderungen auf. Die Publikation aus dem Jahr 2006 wurde vom *Europäischen Parlament* und dem *Rat der Europäischen Union* herausgegeben. Zwölf Jahre später, im Jahr 2018, wird das Europäische Parlament nicht mehr als Herausgeber genannt, diese Aufgabe übernimmt ausschließlich der *Rat der Europäischen Union*. In Bezug auf den Titel stand 2006 das *lebensbegleitende Lernen* im Zentrum des Titels, 2018 wurde es durch *lebenslanges Lernen* ersetzt.

Die Veränderungen beim Herausgeber sind auf eine neue Rechtsgrundlage durch den Lissabonner Vertrag zurückzuführen. Laut Art. 165 „erlässt der Rat auf Vorschlag der Kommission Empfehlungen“ zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Das Europäische Parlament konzentriert sich nun auf andere Aufgaben, wie beispielsweise Fördermaßnahmen in der Bildung (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union 2010: Art. 165) und „Maßnahmen, die zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels beitragen“ (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union 2010: Art. 166, Abs. 4), was zuvor Aufgabe des Rates war (Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 2006: Art. 149 Abs. 4, Art. 150 Abs. 4). Die Änderungen beim Herausgeber resultieren damit aus einer Aufgabenverschiebung innerhalb der Europäischen Union (Europa Direkt Kontaktzentrum 2019).

Die Begriffsänderung vom *lebensbegleitenden* zum *lebenslangen Lernen* ist nicht inhaltsbezogen, sondern lässt sich auf Veränderungen bei der Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche zurückführen (Europa Direkt Kontaktzentrum 2019). Der Quellbegriff hat sich zwischen 2006 (The European Parliament and the Council of the European Union: 10) und 2018 (The Council of the European Union: 7) nicht verändert, in beiden Veröffentlichungen ist er mit *lifelong learning* benannt. Auch in den gleichen polnischsprachigen Publikationen der Europäischen Union bleibt der Begriff unverändert, er lautet sowohl 2006 (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej: 10) als auch 2018 (Rada Unii Europejskiej: 7) *uczenie*

się przez całe życie, was gleichbedeutend mit *lebenslangem Lernen* ist. Die Änderung des deutschsprachigen Begriffs zwischen den Jahren 2006 und 2018 ist auf die Stärkung der Bezeichnung *lebenslanges Lernens* in zahlreichen Publikationen und Fachdiskussionen (Lerch 2009; Hof 2009; Rothe 2011; Schönherr/Tiberius 2014; Schäfer 2017) zurückzuführen und deren Einfluss auf einen Wandel in der Terminologie. Mittlerweile ist der Begriff *lebenslanges Lernen* in der Bildungslandschaft fest verankert, auch die Kultusministerien orientieren sich an dessen Zielen, was exemplarisch die bayerische Sekundarstufe II belegt:

„In Zeiten des raschen wissenschaftlichen und technischen Fortschritts stellen die vielfältigen Studien- und Berufsmöglichkeiten hohe Anforderungen. Sie zu bestehen setzt die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Flexibilität, Engagement und Selbständigkeit im Denken und Handeln voraus“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 3).

Damit liegt das Bayerische Kultusministerium auf einer Linie mit den Bildungszielen der Europäischen Union (Rat [der Europäischen Union] 2018).

Sowohl in der Veröffentlichung der Europäischen Union aus dem Jahr 2006 als auch 2018 sind Kompetenzen der politischen Bildung als ein europäischer „Referenzrahmen“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 13; Rat [der Europäischen Union] 2018: 7) festgelegt, die als „Bürgerkompetenz“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10) definiert sind. Auf Grundlage der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen können nicht nur curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und Polen festgestellt werden, sondern auch die Bereitschaft beider Staaten Empfehlungen der Europäischen Union umzusetzen.

Schließlich ist zu betonen, dass die Empfehlungen der EU aus dem Jahr 2018 (Rat [der Europäischen Union]) auf denen von 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]) aufbauen und sie ergänzen, weshalb Inhalte in der neueren Publikation wiederholt werden. Eine weitreichende oder richtungsändernde Zäsur ist bei der Aktualisierung der Bürgerkompetenzen nicht erfolgt. Der Kompetenzkanon, von dem die Untersuchungskategorien abgeleitet werden, blieb in seiner Gesamtheit im Grundsatz übereinstimmend. Deshalb bildet eine vergleichende Analyse von Curricula, die als Parameter beide Empfehlungen der EU, aus den Jahren 2006 und 2018, heranzieht, in dieser Hinsicht auch die Details ab, an denen in den Jahren zwischen den Veröffentlichungen auf europäischer Bildungsebene gearbeitet wurde. Aufgrund der großen und breiten inhaltlichen Schnittmenge der EU-Publikationen aus den Jahren 2006 und 2018 sind für die Grundaussagen der vorliegenden Untersuchung beide Veröffentlichungen relevant, sie werden für die Forschungsarbeit analog strukturiert und gegliedert.

Die Zugänge zu den einzelnen Kategorien bestehen sowohl 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]: 16-17) als auch 2018 (Rat [der Europäischen Union]: 10-11) aus vier Abschnitten: Zielsetzungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen. Diese vier Kategorienzugänge sind in beiden Publikationen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018) gleich, variieren aber teilweise bei untergeordneten aktuellen Ergänzungen,

nämlich dem Fehlen von zuvor festgelegten Teilen der Bürgerkompetenz oder einer neuen Anwendung einzelner Kategorien. In den EU-Empfehlungen von 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]) werden beispielsweise explizit personelle, interpersonelle und interkulturelle Teilkompetenzen hervorgehoben, die 2018 (Rat [der Europäischen Union]) in dieser Form nicht festgelegt sind.

Außerdem fasst die Veröffentlichung aus dem Jahr 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]) die soziale Kompetenz und die Bürgerkompetenz in einem Kapitel zusammen, wobei beide Kompetenzen anschließend in Unterkapiteln separat behandelt werden (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17). 2018 erscheint die Bürgerkompetenz gesondert. Die soziale Kompetenz wird zusammen mit der persönlichen und der Lernkompetenz beschrieben (Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11). Damit räumt die EU der Bürgerkompetenz im Jahr 2018 ein eigenständiges Kompetenzfeld ein, wodurch die zwischen 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]) und 2018 (Rat [der Europäischen Union]) gestiegene Bedeutung dieser Schlüsselkompetenz angezeigt ist.

Die Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen korrespondieren mit dem Vorhaben der Europäischen Union einer intensiveren Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten „auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Rat [der europäischen Union] 2009: 2) mit dem angestrebten Ziel, eine stärkere Bildungskooperation in Zukunft zu erreichen. Teil des Bildungsaustausches sind ebenfalls Inhalte der politischen Bildung, zu denen u. a. „demokratische Werte“, „Achtung der Grundrechte“ oder die „Förderung ... des aktiven Bürgersinns“ (Rat [der europäischen Union] 2009: 4) gehören.

Bürgerkompetenz

Empfehlungen der Europäischen Union

Strukturierend komparative Kategorien

Die Bürgerkompetenz der Europäischen Union umfasst fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kategorien, die vor einer komparativen Analyse systematisch gegliedert werden müssen. Im Folgenden werden die EU-Empfehlungen zur Vermittlung der Bürgerkompetenz, die zentrale Schlüsselqualifikationen (Manzel 2011: 114) beinhaltet, aus den Jahren 2006 und 2018 tabellarisch gegenübergestellt und miteinander verglichen. Wörtlich übereinstimmende Begriffe sind in der Übersicht *kursiv* hervorgehoben. Inhaltliche Parallelen werden durch Platzieren der Kompetenzen, sofern möglich und didaktisch umsetzbar, auf gleicher oder optisch vergleichbarer Höhe visualisiert. Synonym zur Beschreibung *Bürgerkompetenz der Europäischen Union* wird der kürzere und aussagekräftige Begriff *EU-Bürgerkompetenz* eingeführt.

Ein Teil der im Folgenden Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Abbildung 17: Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018

2006	2018
<i>Zielsetzungen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Handeln als verantwortungsvoller Bürger</i> • Umfassende <i>Teilnahme am staatsbürgerlichen Leben</i> • Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung • Effiziente und konstruktive Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben • Lösen von Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Handeln als verantwortungsvoller Bürger</i> • Uneingeschränkte <i>Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben</i> • Verständnis globaler Entwicklungen
<i>Kenntnisse</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Konzepte und Strukturen, abstrakt:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gesellschaftlich</i> - <i>Politisch</i> • <i>Konzepte, spezifisch:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Demokratie</i> - <i>Gerechtigkeit</i> - <i>Gleichberechtigung</i> - <i>Staatsbürgerschaft</i> - <i>Bürgerrechte</i> • <i>Ereignisse der Zeitgeschichte</i> • Wichtige <i>historische</i> Ereignisse und Trends: <ul style="list-style-type: none"> - <i>National</i> - <i>Europäisch</i> - <i>Global</i> • <i>Ziele, Werte</i> und politische Konzepte gesellschaftlicher und <i>politischer Bewegungen</i> • <i>Europäische Integration</i> • <i>Europäische Vielfalt und kulturelle Identität</i> • Struktur der Europäischen Union, samt ihrer Ziele und <i>Werte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Konzepte und Strukturen, abstrakt:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gesellschaftlich</i> - <i>Politisch</i> - <i>Wirtschaftlich</i> - <i>Rechtlich</i> • Grundlegende <i>Konzepte</i> und Phänomene in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Einzelpersonen</i> - <i>Gruppen</i> - <i>Arbeitsorganisationen</i> - <i>Gesellschaft</i> - <i>Wirtschaft</i> - <i>Kultur</i> • <i>Ereignisse der Zeitgeschichte</i> • Kritisches <i>historisches</i> Verständnis der wichtigsten Entwicklungen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>National</i> - <i>Europäisch</i> - <i>Global</i> • <i>Ziele, Werte</i> und politische Strategien sozialer und <i>politischer Bewegungen</i> • <i>Europäische Integration</i> • <i>Vielfalt und kulturelle Identität in Europa</i> und der Welt • Verständnis gemeinsamer europäischer <i>Werte</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung der spezifischen Konzepte auf den Ebenen: <ul style="list-style-type: none"> - Lokal - Regional - National - Europäisch - International 	<ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Globaler demografischer Wandel • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: <ul style="list-style-type: none"> - kulturell - sozioökonomisch • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
<i>Fähigkeiten</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich eingehen</i> • <i>Kritisches und kreatives Nachdenken</i> • <i>Konstruktive Beteiligung an gemeinschaftlichen oder nachbarschaftlichen Aktivitäten</i> • <i>Entscheidungsfindung</i>, insbesondere durch die Teilnahme an Wahlen: <ul style="list-style-type: none"> - Lokal - National - Europäisch • <i>Solidarität und Interesse am Lösen von Problemen der Gemeinschaft</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eingehen von Beziehungen zu anderen im gemeinsamen oder öffentlichen Interesse oder zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft</i> • <i>Kritisches Denken</i> • <i>Konstruktive Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten</i> • <i>Entscheidungsfindung</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Lokal - National - Europäisch - International • <i>Integrierte Problemlösung</i> • <i>Entwicklung von Argumenten</i> • <i>Zugriff auf herkömmliche und neue Medien</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Kritisches Verständnis für diese Medien - Mediale Interaktion - Verständnis der Rolle und Aufgaben der Medien in demokratischen Gesellschaften
<i>Einstellungen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Volle Achtung der Menschenrechte</i> • <i>Bereitschaft zum Mitwirken an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Achtung der Menschenrechte</i> • <i>Bereitschaft an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen und bei allen öffentlichen Aktivitäten mitzuwirken als Voraussetzung für konstruktive Beteiligung</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktive Beteiligung an weiteren staatsbürgerlichen Aktivitäten ... <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung von <i>gesellschaftlicher Vielfalt</i> - <i>Zusammenhalt</i> - Ökologische Nachhaltigkeit • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte... <ul style="list-style-type: none"> - die erforderlich sind, um den <i>Zusammenhalt</i> der Gemeinschaft zu gewährleisten - beispielsweise die Achtung demokratischer Grundsätze • <i>Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren</i> • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen ... <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedlicher Religionen - ethnischer Gruppen • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Verantwortungsbewusstsein • Zugehörigkeit zu/zur ... <ul style="list-style-type: none"> - seiner Stadt - seinem Land - Europäischen Union - Europa - Welt 	<ul style="list-style-type: none"> • Eintreten für ... <ul style="list-style-type: none"> - <i>gesellschaftliche</i> und kulturelle <i>Vielfalt</i> - Gleichstellung der Geschlechter - <i>gesellschaftlichen Zusammenhalt</i> - nachhaltige Lebensweisen - Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit - <i>Bereitschaft, die Privatsphäre anderer zu respektieren</i> - individuelle Verantwortung für die Umwelt • Überwinden von Vorurteilen • Interesse an ... <ul style="list-style-type: none"> - politischen und sozioökonomischen Entwicklungen - Geisteswissenschaften - interkultureller Kommunikation • Gegebenenfalls Eingehen von Kompromissen • Eintreten für Gerechtigkeit und Fairness
<p>Eigene Darstellung</p> <p>Datenquelle: Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] (2006: 16-17)</p>	<p>Eigene Darstellung</p> <p>Datenquelle: Rat [der Europäischen Union] (2018: 10-11)</p>

Die EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen weisen einerseits grundlegende und zentrale Gemeinsamkeiten auf, andererseits sind sie von Unterschieden gekennzeichnet, was an folgenden Beispielen deutlich wird.

Exemplarische Gemeinsamkeiten in den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018

Ein gemeinsames Ziel der Publikationen aus den Jahren 2006 und 2018 ist das verantwortungsvolle Handeln der Bürger, welches im Zuge der Teilnahme am staatsbürgerlichen (2006) bzw. gesellschaftlichen und politischen Leben (2018) ermöglicht werden soll.

Dazu sind besondere Kenntnisse erforderlich, zu denen beispielsweise Ereignisse der Zeitgeschichte auf drei Ebenen zählen: der nationalen, europäischen und globalen. Neben den Zielsetzungen und Werten politischer Bewegungen nennt die Europäische Union das

Fachwissen über Europa und die EU, wozu die Europäische Integration, europäische Vielfalt und kulturelle Identität sowie gemeinsame Werte gehören.

Bei den Fähigkeiten wird sowohl 2006 als auch 2018 der gemeinsame Fokus auf Beziehungen im öffentlichen Raum zu anderen gerichtet. Das Denken der Bürger soll dabei kritisch erfolgen und zu einer konstruktiven Beteiligung (2006) bzw. Teilnahme (2018) an gesellschaftlichen Aktivitäten führen. Auf diese Weise gewonnene Bürgerkompetenzen fließen anschließend in die Entscheidungsfindung auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene ein, was ein Lösen von Problemen ermöglichen soll.

In den Jahren 2006 und 2018 zählt die Achtung der Menschenrechte zu den Einstellungen unter Kategorien der Bürgerkompetenz. Weitere gemeinsame Inhaltsfelder sind die Bereitschaft zum Mitwirken an der demokratischen Entscheidungsfindung auf allen Ebenen oder das Respektieren der Privatsphäre anderer.

Exemplarische Unterschiede in den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018

Die Hauptziele wurden 2018 komprimiert und auf insgesamt drei Inhalte beschränkt, zwölf Jahre zuvor bestand ihre Anzahl noch aus fünf Kompetenzen. Drei Aussagen aus dem Jahr 2006 werden bei den Zielsetzungen von 2018 nicht mehr erwähnt. Es handelt sich hierbei um die Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, die effiziente und konstruktive Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben sowie das Lösen von Konflikten. Dafür wird 2018 das globale Lernen und die ökonomische Bildung zur Bürgerkompetenz neu aufgenommen in Form eines Verständnisses globaler Entwicklung.

Haben sich 2006 bei den Kenntniskompetenzen die abstrakten Konzepte und Strukturen auf zwei Ebenen beschränkt, die gesellschaftliche und politische, so kommen 2018 zwei weitere Inhaltsfelder hinzu: wirtschaftliche und rechtliche. Ebenfalls neu in der Publikation aus dem Jahr 2018 sind folgende explizit aufgeführten Kategorien: Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsorganisationen, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. 2006 fehlt diese Facette der Bürgerkompetenz. Außerdem fällt auf, dass bei den spezifischen Konzepten 2006 die Gleichberechtigung unter *Kenntnissen* aufgeführt ist. 2018 fehlt der gleichbedeutende Ansatz an dieser Stelle, er wurde zu den *Einstellungen* verschoben und als Gleichstellung der Geschlechter festgehalten. Bei der Zeitgeschichte liegt 2006 der Kenntnisfokus auf *Ereignissen und Trends* zur historischen Fachkompetenz, 2018 wird sie um das *Verständnis der wichtigsten Entwicklungen* ergänzt. Vom Begriff der Staatsbürgerschaft scheint sich die EU im Jahr 2018 im Vergleich zu 2006 zu distanzieren. Bei der ersten Fassung wurde drei Mal auf die Staatsbürgerschaft Bezug genommen: in der Definition der Bürgerkompetenz und dem damit verbundenen staatsbürgerlichen Leben, der notwendigen Kenntnis über die Staatsbürgerschaft und im Zusammenhang mit staatsbürgerlichen Aktivitäten. Zwölf Jahre später verzichtet der Rat der Europäischen Union auf eine explizite Nennung der Staatsbürgerschaft. Analog dazu verhält es sich mit den Bürgerrechten. Im Jahr 2006 wurde noch die Kenntnis der Konzepte von Bürgerrechten empfohlen, zwölf Jahre nach der ersten EU-Veröffentlichung zu Schlüsselkompetenzen bleiben Bürgerrechte unerwähnt.

Kaum verändert zeigt sich dagegen die Stellungnahme der Europäischen Union zur Geschichte im Allgemeinen als Teil der Bürgerkompetenz. Sowohl im Jahr 2006 als auch 2018 wird die Bedeutung der Zeitgeschichte konstatiert. In beiden Publikationen findet eine historische Dreigliederung statt, unterteilt in die nationale, europäische und die Weltgeschichte. Unterschiede zwischen den Veröffentlichungen aus den Jahren 2006 und 2018 sind jedoch beim Umgang mit geschichtlichen Ereignissen in ihrer historischen Betrachtung feststellbar. Ging es 2006 noch vor allem um die Kenntnisse auf den verschiedenen historischen Ebenen, so rückt 2018 ein kritischer Blickwinkel auf die Geschichte in den Vordergrund. Eine solche historische Sichtweise fehlt in der Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006.

Wird außerdem 2006 allgemein das Verantwortungsbewusstsein genannt, so ist im Jahr 2018 eine Konkretisierung dieser Zielsetzung zu beobachten. Das verantwortungsbewusste Handeln der Bürger konzentriert sich in der neuen Fassung auf die Umwelt, wodurch zwar nicht das breite Spektrum der bürgerlichen Verantwortung abgedeckt ist, exemplarisch aber zielgerichtet eines der vielen Verantwortungsfelder genannt wird. Das verantwortungsbewusste Handeln der Bürger ist außerdem in die Definition der Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 eingebettet und bildet so die theoretische Ausgangslage für Kenntnisse und Einstellungen.

Ein Wandel zwischen den EU-Empfehlungen im Zeitraum zwischen den Jahren 2006 und 2018 wird bei der Stellungnahme zu zwei Facetten von Werten deutlich. In der älteren Ausgabe stehen neben den eigenen Werten auch Wertesysteme unterschiedlicher Religionen oder ethnischer Gruppen im Vordergrund. Im Jahr 2018 werden diese Aspekte nicht explizit genannt, wodurch der Fokus stärker auf die Menschenrechte im Allgemeinen gerichtet wird. Die Begriffe Ethnie und Religion kommen in der EU-Publikation aus dem Jahr 2018 dagegen nicht vor. Außerdem wird 2006 allgemein das Unterstützen einer gesellschaftlichen Vielfalt empfohlen, die Publikation aus dem Jahr 2018 ergänzt diesen Ansatz spezifisch um die kulturelle Heterogenität. Ähnlich verhält es sich mit der nachhaltigen Entwicklung und der Lebensweise: 2006 fließt lediglich die ökologische Nachhaltigkeit in die EU-Empfehlungen ein, 2018 erfolgt eine Erweiterung dieses Ansatzes um die damit zusammenhängende Lebensweise. Inhalte zur Gerechtigkeit bekommen in der neueren Fassung über die Bürgerkompetenz eine erweiterte Aufgabe. Wird 2006 Gerechtigkeit als fachliche Sachkompetenz genannt, so fordert die EU 2018 ein Eintreten für diesen Wert und die Fairness, das reine Wissen wird dadurch um ein anzustrebendes Handeln ergänzt. Gleichzeitig inkludiert die Gerechtigkeit kategorial das faire Handeln, sodass in der vorliegenden Arbeit beide Kategorien unter Gerechtigkeit geführt werden, um inhaltliche Überschneidungen in den untersuchten Curricula zu vermeiden.

Im Jahr 2006 geht die Europäische Union noch nicht gezielt auf Medien als Teil der Bürgerkompetenz ein, das ändert sich zwölf Jahre später. 2018 sollen Bürger in ihren Fähigkeiten gestärkt werden auf klassische und neue Medien zugreifen zu können, mediale Informationen kritisch zu bewerten und die Aufgaben der Medien in einer Demokratie zu verstehen.

Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018

Zwischen den Jahren 2006 und 2018 hat sich die Stellung der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz gewandelt, was eine Aktualisierung der Schlüsselkompetenzen, zu denen die Bürgerkompetenz zählt, erklärt. Obwohl ein Vergleich der Inhalte kontextuell zum großen Teil Übereinstimmungen aufweist, differieren an mehreren Stellen der Texte sowohl die Begriffswahl als auch Teilaspekte einzelner Kompetenzen. Außerdem bleiben einige Inhalte des Jahres 2006 zwölf Jahre später unerwähnt, andere neue Aspekte kommen 2018 hinzu. Die Kernaussagen zur Bürgerkompetenz sind jedoch kaum verändert. Um die Curricula in Deutschland und Polen anhand beider Empfehlungen der Europäischen Union zu untersuchen, wird zunächst mit den Kategorien aus dem Jahr 2006 gearbeitet, inklusive der inhaltlichen Schnittmenge zur Publikation des Jahres 2018. In einem zweiten Schritt dienen die 2018 neu hinzugekommenen Kategorien als Vergleichsinstrument der Untersuchung. Dar- aus ergeben sich zwei Kategorienebenen:

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Handeln als verantwortungsvoller Bürger
- Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben
- Aktive demokratische Beteiligung
- Lösen von Konflikten
- Gesellschaft
- Politik
- Demokratie
- Gerechtigkeit
- Gleichberechtigung
- Staatsbürgerschaft
- Bürgerrechte
- Geschichte: national, europäisch, global
- Gesellschaftliche und politische Bewegungen
- Europäische Integration
- Europäische Vielfalt und kulturelle Identität
- Strukturen der Europäischen Union
- Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich
- Kritisches und kreatives Nachdenken
- Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten
- Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen
- Lösen von Problemen der Gemeinschaft
- Solidarität
- Achtung der Menschenrechte
- Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren
- Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen

- Gleichheit als Grundlage für Demokratie
- Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
- Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte
- Zusammenhalt der Gemeinschaft
- Achtung demokratischer Grundsätze
- Staatsbürgerliche Aktivitäten
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt
- Ökologische Nachhaltigkeit

Datenquelle: Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] (2006: 16-17)

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Verständnis globaler Entwicklungen
- Wirtschaft
- Recht
- Kultur
- Gruppen
- Arbeitsorganisationen
- Einzelpersonen
- Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt
- Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
- Globaler demografischer Wandel
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
- Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
- Entwicklung von Argumenten
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
- Frieden und Gewaltlosigkeit
- Individuelle Verantwortung für die Umwelt
- Überwinden von Vorurteilen
- Politische und sozioökonomische Entwicklungen
- Geisteswissenschaften
- Interkulturelle Kommunikation
- Eingehen von Kompromissen

Datenquelle:

a) Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] (2006: 16-17)

b) Rat [der Europäischen Union] (2018: 10-11)

Sowohl bei einigen EU-Kategorien aus dem Jahr 2006 als auch 2018 entstehen, abhängig von der didaktisch kompetenzbasierten Zugangsweise, entweder partiell übergeordnete Überlappungen an den Kompetenzgrenzen oder mögliche grundlegende Gemeinsamkeiten, letztere vor allem aus einer allgemeingefassten Untersuchungsperspektive betrachtend. Verdeutlicht werden kann dies anhand der *demokratiebezogenen* EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006, zu den

- Aktive *demokratische* Beteiligung
- *Demokratie*
- *Demokratische* Entscheidungsfindung und Wahlen
- Gleichheit als Grundlage für *Demokratie*
- Achtung *demokratischer* Grundsätze

gehören.

Alle Untersuchungskategorien der vorliegenden Arbeit müssen u. a. einem zentral empirischen Kriterium belastbar standhalten: dem praktischen Anwenden bei der qualitativen Curriculumforschung. An den Beispielen der o. g. demokratiebezogenen EU-Bürgerkompetenzen bedeutet dies zunächst die komparative Analyse allgemeiner Demokratieziele. Denn geht ein Curriculum in seinen Teilabschnitten nicht auf demokratische Details ein, sondern konzentriert sich auf Demokratie im Allgemeinen, die im Unterricht vermittelt werden soll, ist es erforderlich auf die zuvor genannte generelle Kategorie *Demokratie* zurückzugreifen. Ausschließlich spezifische Demokratie Kriterien, beispielsweise *demokratische Entscheidungsfindung durch Wahlen*, würden sich in diesem Fall nicht oder nur sehr ineffizient anwenden lassen, wenn ihre curriculare Nennung fehlt.

Empirisch entgegengesetzt verhielte es sich mit verallgemeinernden Forschungskriterien, ohne der Beibehaltung einer differenzierenden Kategorienstruktur. Würde man z. B. die EU-Bürgerkompetenzen *aktive demokratische Beteiligung*, *demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen*, *Gleichheit als Grundlage für Demokratie* und *Achtung demokratischer Grundsätze* zu nur einer Untersuchungskategorie, *Demokratie*, zusammenfassen, wären die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit nur wenig aussagekräftig. Denn sowohl Deutschland als auch Polen verfolgen dasselbe Ziel: demokratische Bildung. Die empirische Konzentration ausschließlich auf allgemeine Demokratiebegriffe würde die vorliegende Studie in diesem Fall nur an der curricularen Oberfläche durchführbar machen. Eine solche grundlegende Untersuchung ist zwar wichtig, denn sie ermöglicht bedeutende Einblicke in die erforschten Curricula, gleichzeitig reicht ausschließlich dieses methodische Vorgehen jedoch nicht aus, um detaillierte Erkenntnisse über curriculare Inhalte im Hinblick auf die demokratische Bildung in Deutschland und Polen zu gewinnen. Deshalb müssen neben der erstgenannten Frage nach allgemeinen Curriculumpassagen über demokratische Unterrichtsinhalte die bildungsministeriellen Vorgaben auch im Hinblick auf die Spezifika und Schwerpunktsetzungen demokratischer Curriculumthemen untersucht werden. Ein kriteriendifferenziertes Kategorienspektrum ist hierfür unerlässlich.

Für das Durchführen der vorliegenden Untersuchung wäre es deshalb die falsche Entscheidung den *allgemein* demokratischen gegen den *demokratisch spezifischen* Untersuchungsblickwinkel auszuspielen. Präzise Forschungsergebnisse können in dieser Situation

nicht durch eine erzwungene Entscheidung für oder gegen eine der beiden oben beschriebenen Kategorienstrukturen gewonnen werden. Vielmehr ist es erforderlich beide empirische Messinstrumente anzuwenden: einerseits grundlegend *allgemeine* demokratische Bildungsziele, andererseits die *Details* demokratischen Unterrichts.

Kategoriale Codierung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Die untersuchten Curricula werden in einem analytischen Verfahren codiert, wobei jede EU-Bürgerkompetenz drei Anwendungsstufen aufweist. Eine Kategorie kann im Text *explizit* oder *in Ansätzen* enthalten sein, außerdem ist ihr curriculares *Fehlen* möglich.

Sofern die EU-Bürgerkompetenzen eindeutig sehr nahe an den Empfehlungen der Europäischen Union im jeweiligen Curriculum festgehalten sind, gilt das Kriterium der *Explizität* als erfüllt. Geht das Kultus- bzw. Bildungsministerium nicht explizit auf eine Kategorie ein, umschreibt sie jedoch in einem inhalts- und kompetenzverwandten Kontext, so greift die Klassifizierung des *Ansatzes*. Wird eine Kompetenzkategorie im Curriculum weder explizit, noch ansatzweise beschrieben, kommt die dritte Codierungsoption zum Tragen: Die EU-Bürgerkompetenz *fehlt* im untersuchten Curriculum.

Bei der Codierung und Datenbearbeitung wird mit den Abkürzungen **e**, **a** und **n** gearbeitet, sie stehen für die unten genannten Kompetenzklassifizierungen:

- **e** = Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz
- **a** = Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz
- **n** = Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

Beim Anwenden der gewonnenen Daten muss zwischen drei methodischen Verfahren differenziert werden. Das erste dient zur Berechnung der kategorialen *Verteilung*, das zweite konzentriert sich auf ein Ermitteln der kategorialen *Gewichtung*, das dritte misst die *Implementierungsintensität* von EU-Kompetenzen in deutschen und polnischen Curricula.

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit richtet ihren Forschungsfokus auf den curricularen Vergleich zwischen Deutschland und Polen im Hinblick auf die Einbindung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in die nationalen Curricula. Zu diesem Zweck wird geprüft, wie viele Kategorien in jedem der untersuchten Staaten curricular *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt wurden. Da für jede der drei Bildungsstufen *ein* polnisches Curriculum besteht und in den Untersuchungsergebnissen dementsprechend alle EU-Kategorien schulstufenbezogen *einmal* vorkommen, korrespondiert die polnische Einbindung der EU-Bürgerkompetenzen synchron mit den qualitativen nationalen Ergebnissen. Auf Grundlage von drei deutschen untersuchten Curricula fließen für Deutschland hingegen *drei* Ergebnisse im Zusammenhang mit *einer* EU-Kategorie in die nationale Datenbasis ein. Für den nationalstaatlichen Vergleich zwischen Deutschland und Polen wird deshalb zunächst die innerdeutsche Kategoriedominanz ermittelt.

Bei mehreren qualitativen Angaben gilt dabei für jeweils jede *einzelne* der drei Untersuchungskategorien folgende Aggregationsregel:

$$e = 2,0$$

$$a = 1,1$$

$$n = 0,0$$

In Ansätzen (a) curricular umgesetzte EU-Empfehlungen bilden nur annähernd ein Mittelergebnis, denn sie liegen qualitativ näher an einer expliziten (e) Curriculumimplementierung als an der Nichtberücksichtigung (n) einer Bürgerkompetenz. Ansatzweise curricular berücksichtigte EU-Kategorien zeigen eine Tendenz zur Umsetzung von Empfehlungen der Europäischen Union, es besteht eine edukativ gemeinsame Ausgangsbasis zwischen den EU-Bürgerkompetenzen einerseits und den nationalen Curricula andererseits. Das Ignorieren von EU-Empfehlungen verdeutlicht hingegen einen bildungspolitischen Bruch und signifikante Differenzen zur Position der Europäischen Union, ausgehend vom Herausgeber des untersuchten Curriculums, dem Bildungs- bzw. Kultusministerium. Dementsprechend muss der Abstand zwischen den Werten a und e geringer als die Differenz aus a und n sein. Für die aggregiert kategoriale Verteilung hat dies zwar eine sekundäre Bedeutung, bestimmt aber die Implementierungsintensität. Aufgrund des methodischen und forschungstransparenten Vorteils einer durchgehend einheitlichen Kodierung werden die unten präsentierten Rechenbeispiele im ersten arbeitsrelevanten Absatz vorgestellt. Dies erklärt von Grund auf die Konzeption der zusammenhängenden Untersuchungsprinzipien ebenfalls folgender Absätze.

Abbildung 18: Beispiele der Aggregation von drei Untersuchungskategorien

Exemplarisches Aggregationsergebnis	Exemplarischer Aggregationswert	Exemplarischer Rechenweg der Aggregation
<i>Maximalergebnis:</i>	6,0	$e + e + e = 2,0 + 2,0 + 2,0$
<i>Relatives Mittelergebnis:</i>	3,3	$a + a + a = 1,1 + 1,1 + 1,1$
<i>Minimalergebnis:</i>	0,0	$n + n + n = 0,0 + 0,0 + 0,0$

Legende:

e = Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

a = Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

n = Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

Eigene Darstellung

Insgesamt führt die *Aggregation* von *drei* Untersuchungskategorien zu folgenden übergeordnetem Ergebnismöglichkeiten.

Abbildung 19: Aggregation von drei Untersuchungsergebnissen (e, a, n) aus Deutschland zu einer innerdeutschen Kategorie (e-Agg, a-Agg, n-Agg), entsprechend der einzelkategorialen Kodierungssumme

Aggregierte Untersuchungsergebnisse	Kodierungssumme von drei Kategorien		
e-Agg	6	5	
a-Agg	4	3	2
n-Agg	1	0	

Legende:

e-Agg = Aggregierte Untersuchungsergebnisse mit den Werten *Sechs* oder *Fünf* zählen als *curricular explizit* umgesetzt.

a-Agg = Aggregierte Untersuchungsergebnisse mit den Werten *Vier*, *Drei* oder *Zwei* zählen als *curricular in Ansätzen* umgesetzt.

n-Agg = Aggregierte Untersuchungsergebnisse mit den Werten *Eins* oder *Null* zählen als *curricular nicht* umgesetzt.

Eigene Darstellung

Bei der ersten Präsentation vom Aggregieren der Untersuchungskategorien wurde mit dem Zusatz „Agg“ für Aggregation gearbeitet, um den Leser auf eine möglichst anschauliche und einfache Weise an das aktuelle Teilthema heranzuführen. Im Folgenden und bei allen Forschungsergebnissen geht die Aggregation aus dem Kontext unmissverständlich hervor, sodass der Zusatz „Agg“ redundant ist, weshalb auf den fortlaufenden Seiten darauf verzichtet wird.

- **e-Agg => e** (Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz)
- **a-Agg => a** (Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz)
- **n-Agg => n** (Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz)

In der folgenden Übersicht werden alle Kombinationen der aggregierten innerdeutschen Kategorien systematisch vorgestellt.

Abbildung 20: Innerdeutsche Kategorien

	Bundesland A	Bundesland B	Bundesland C	Innerdeutsche Kategoriedominanz
Kategorie 1	e	e	e	e
Kategorie 2	e	e	a	e
Kategorie 3	e	a	a	a
Kategorie 4	a	a	a	a
Kategorie 5	e	e	n	a
Kategorie 6	e	n	n	a
Kategorie 7	n	n	n	n
Kategorie 8	a	a	n	a
Kategorie 9	a	n	n	n
Kategorie 10	e	a	n	a

Legende:

e = Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

a = Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

n = Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

Eigene Darstellung

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Beim Vergleich der kategorialen Gewichtung in beiden Staaten wird zwischen drei Komparationsgraden anhand der innerdeutschen Kategorien und dem polnischen kategorialen Äquivalent unterschieden:

1. Parallele Kompetenzgewichtung
2. Moderat differente Kompetenzgewichtung
3. Signifikant differente Kompetenzgewichtung

Die parallele Kompetenzgewichtung ist erfüllt, wenn dieselbe Kategorie in beiden untersuchten Staaten entweder *explizit* oder *in Ansätzen* curricular beschrieben ist oder *fehlt*.

Eine Kategorie wird als moderat different klassifiziert, wenn sie in einem der untersuchten Staaten curricular *explizit* und im anderen Staat *in Ansätzen* genannt wird.

Sofern dieselbe Kategorie in einem Staat entweder *explizit* oder *in Ansätzen* curricular berücksichtigt ist und im anderen Staat fehlt, ist die komparative Kompetenzgewichtung signifikant different.

Die größere Nähe zwischen den Werten *e* und *a* als zwischen den Werten *a* und *n* ist im vorhergehenden Absatz „Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen“ beschrieben.

Anhand der folgenden Übersicht werden die möglichen kategorialen Kombinationen im Hinblick auf ihre komparative Kompetenzgewichtung in Deutschland und Polen vorgestellt.

Abbildung 21: Klassifikation der kategorialen Gewichtung von EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Parallele Kompetenzgewichtung		Moderat differente Kompetenzgewichtung		Signifikant differente Kompetenzgewichtung	
Deutschland	Polen	Deutschland	Polen	Deutschland	Polen
e	e	e	a	e	n
a	a	a	e	a	n
n	n			n	e
				n	a

Legende:

e = Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

a = Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

n = Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

Eigene Darstellung

Im nächsten Untersuchungsabschnitt muss die *parallele Kompetenzgewichtung* in drei komparative Ergebnisstufen gegliedert werden.

1. Einheitlich *explizit* enthaltene Kategorie
2. Einheitlich *in Ansätzen* enthaltene Kategorie
3. Einheitlich *nicht enthaltene* Kategorie

Abhängig davon, ob eine Kategorie in allen untersuchten Curricula derselben Schulstufe explizit enthalten ist, in Ansätzen beschrieben wird oder fehlt, erfolgt eine Klassifizierung in die jeweilige Ergebnisstufe. Dieser Schritt ist erforderlich, um das geschlossene Bild in Polen und Deutschland gegenüber den Empfehlungen der Europäischen Union zu untersuchen. Denn es kommt ein großer bildungspolitischer Unterschied zum Vorschein, abhängig davon ob in Deutschland und Polen einzelne EU-Empfehlungen einheitlich explizit umgesetzt werden oder beide Staaten die EU-Bürgerkompetenzen ignorieren, indem sie nicht in die nationalen Curricula aufgenommen werden.

Vergleich des Gewichtungsverhältnisses von EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Anschließend wird der prozentuelle Anteil der drei Gewichtungen für beide Staaten ermittelt. Bei insgesamt 33 Untersuchungskategorien im Falle der EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen muss die Anzahl jeder Gewichtungsgruppe durch 33 geteilt werden. Hier ein Beispiel:

- *Parallele* Kompetenzgewichtung von 6 Kategorien: $6 / 33 = 18 \%$
- *Moderat differente* Kompetenzgewichtung von 17 Kategorien: $17 / 33 = 52 \%$
- *Signifikant differente* Kompetenzgewichtung von 10 Kategorien: $10 / 33 = 30 \%$

Im Beispiel sind 18 % der Kategorien in Deutschland und Polen gleich gewichtet, 52 Prozent weisen eine moderat differente Abweichung beim Vergleich der nationalen Kategoriengewichtung auf, in ihrer curricularen Anwendung differieren auf deutscher und polnischer Seite 30 Prozent der EU-Kategorien stark.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Im nächsten Untersuchungsschritt werden die drei Kompetenzgewichtungen

- **e** = explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
- **a** = in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
- **n** = nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen

in die folgende detaillierte Relation zueinander gestellt und zwischen Deutschland und Polen verglichen:

- **e** = 2,0
- **a** = 1,1
- **n** = 0,0

Das o. g. methodische Verfahren ist im Absatz „Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen“ dieses Kapitels beschrieben.

Die EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 bilden 33 Kategorien. Würde ein Kultusministerium bzw. Bildungsministerium alle davon *explizit* in ein Curriculum verankern, entstünde ein Implementierungsgrad von 100 Prozent, der 66 Implementierungspunkten entspricht.

$$33 * 2 = 66$$

$$66 / 66 = 1$$

Würde ein Kultusministerium alle EU-Kategorien *in Ansätzen* curricular verankern, entstünde ein Implementierungsgrad von 55 Prozent, der 36,3 Implementierungspunkten entspricht.

$$33 * 1,1 = 36,3$$

$$36,3 / 66 = 0,55$$

Würde ein Kultusministerium alle EU-Kategorien *nicht* curricular verankern, entstünde ein Implementierungsgrad von 0 Prozent, der 0 Implementierungspunkten entspricht.

$$33 * 0 = 0$$

$$0 / 66 = 0$$

In der Praxis ist ein heterogenes Bild von EU-Kategorien zu beobachten, die in ein Curriculum *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* implementiert werden, dazu ein Beispiel:

- Anzahl der im Curriculum *explizit* verankerten Kategorien: 10
- Anzahl der im Curriculum *in Ansätzen* verankerten Kategorien: 19
- Anzahl der im Curriculum *nicht* verankerten Kategorien: 4

Implementierungsgrad der EU-Kategorien: $[(10 * 2) + (19 * 1,1) + (4 * 0)] / 66 = 62 \%$

In das o. g. Beispielcurriculum wurden die EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 zu 62 % durch ein Kultus- bzw. Bildungsministerium implementiert.

Auf nationaler deutscher Ebene wird der Implementierungswert jeder Kategorie aus allen untersuchten Bundesländern berücksichtigt, sodass sich die maximale Punktzahl der Implementierung und damit der Nenner verdreifacht, dessen Verhältnis zum Zähler jedoch unverändert bleibt, da die Anzahl der Kategorien zuvor im gleichen Maße steigt. Bei drei Curricula erhöht sich die Anzahl der rechnerischen Kategorien auf 99, die maximale Implementierung in Punkten hat den Wert 198. Das Gesamtkonzept zum Ermitteln der Implementierungsintensität verändert sich dadurch nicht.

Analog zum oben dargestellten Beispiel verläuft die Berechnung des Implementierungsgrades für die neuen EU-Kompetenzen aus dem Jahr 2018, wobei hier 22 Kategorien einen maximalen Implementierungswert von 44 Punkten bei der Untersuchung eines Curriculums ergeben.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Im letzten methodisch qualitativen Arbeitsschritt erfolgt eine Zusammenfassung der untersuchten EU-Kategorien zu übergeordneten Themenebenen, anhand derer ein anschauliches Profilbild der curricularen Inhalte schulischer politischer Bildung in Deutschland und Polen erarbeitet wird. Sofern bei einzelnen EU-Kategorien inhaltliche oder kompetenzbezogene Schnittmengen in Bezug auf mehrere Themenebenen bestehen, erfolgt die abstrahierende Klassifizierung zum Cluster mit dem curricular größten Gewicht.

Abbildung 22: Übergordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
Politik	Aktive demokratische Beteiligung	Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Gerechtigkeit	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	Europäische Integration	Geschichte: national, europäisch, global
Staatsbürgerschaft	Demokratie	Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Gleichberechtigung	Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	Kritisches und kreatives Nachdenken
Gesellschaftliche und politische Bewegungen	Bürgerrechte	Lösen von Konflikten	Solidarität	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	Strukturen der Europäischen Union	
	Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	Gesellschaft	Ökologische Nachhaltigkeit			
	Achtung der Menschenrechte	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich				

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Gleichheit als Grundlage für Demokratie	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten				
	Achtung demokratischer Grundsätze	Lösen von Problemen der Gemeinschaft				
	Demokratisch	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt				
	Staatsbürgerliche Aktivitäten	Zusammenhalt der Gemeinschaft				
		Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt				

Eigene Darstellung

Abbildung 23: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
Gruppen	Frieden und Gewaltlosigkeit	Kultur	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch	Verständnis globaler Entwicklungen
Arbeitsorganisationen	Überwinden von Vorurteilen	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität	Wirtschaft
Einzelpersonen	Eingehen von Kompromissen	Interkulturelle Kommunikation	Individuelle Verantwortung für die Umwelt		Recht
					Globaler demografischer Wandel
					Entwicklung von Argumenten
					Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
					Politische und sozioökonomische Entwicklungen
					Geisteswissenschaften

Eigene Darstellung

Da sich die Bürgerkompetenzen der Europäischen Union aus den Jahren 2006 und 2018 unterscheiden, differieren auch die Cluster beider Publikationen. Die Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 sind in sieben übergeordnete Themenebenen gegliedert, die folgende Kompetenzmerkmale aufweisen: *allgemeinpolitisch, demokratisch, gesellschaftlich, sozial, wertbezogen, europäisch, fachspezifisch*. Die Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 sind zu sechs Clustern

zusammengefasst: *gesellschaftlich, sozial, kulturell, nachhaltig, europäisch, fachspezifisch*. Alle aus den übergeordneten Themenebenen resultierende Daten und Vergleiche geben die staatlich curriculare Profilausrichtung wieder, im relativen Verhältnis zu den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018, was einem jeweils maximalen Bezugspunkt von 100 Prozent entspricht.

Die kategoriale Implementierungsintensität jeder übergeordneten Themenebene zeigt zwei Messergebnisse: Zum einen verdeutlichen die Forschungszahlen, wie intensiv eine Implementierung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in die nationalen Curricula durchgeführt wurde. Zum anderen findet auf dieser Berechnungsgrundlage ein internationaler Vergleich von Themenebenen statt, wodurch unterschiedliche Profile der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen offengelegt werden. Mathematisch findet dabei ein geclustertes Anwenden der kategorialen Implementierungsintensität statt (Kapitel 6.1, Absatz *Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen*).

Des Weiteren stehen im Vordergrund der Untersuchung zu übergeordneten Themenfeldern neben den einzelnen staatlichen Profilen in der deutschen und polnischen politischen Bildung an Schulen ebenfalls die komparative, differenzierte und relative Abweichung innerhalb der Fachdisziplin. Dadurch wird deutlich, bei welchen kompetenzbasiert geplanten Unterrichtsinhalten die Curriculumschere zwischen Deutschland und Polen weit auseinandergeht und wo größere Gemeinsamkeiten im Vergleich der beiden untersuchten Staaten in den Leitfächern für politische Bildung bestehen. Auf diese Weise lassen sich nationale Besonderheiten und Parallelen einzelnen Teilgebieten der politischen Bildung zuordnen, was den curricularen Blick auf das Unterrichtsfach weiter schärft und die Forschungsergebnisse in seiner Heterogenität betrachten lässt.

6.2 Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter

Die Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) decken nur einen Teil der deutschen und polnischen Curricula für das Leitfach der politischen Bildung ab. Deshalb müssen für einen aussagekräftigen internationalen Vergleich der schulischen politischen Bildung auch die national- bzw. bundeslandspezifischen Curriculuminhalte miteinander verglichen werden, um die europäische Messskala zu erweitern. Die curricularen Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, sind sehr facetten- und umfangreich, ausführlich werden sie in den jeweiligen Kapiteln untersucht und vorgestellt. Für einen Einblick in die spezifische Kompetenzbreite und -tiefe der untersuchten Curricula erfolgt unten die exemplarische Auflistung einiger Kompetenzen der politischen Bildung, auf welche die Europäische Union in ihren Empfehlungen nicht eingeht.

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Achtung gegenüber dem Eigentum und der Leistung anderer
- Akzeptanz gegensätzlicher Meinungen
- Anerkennen des staatlichen Gewaltmonopols
- Anwenden sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden
- Arbeitswelt und Berufsfelder
- Aufbau von Städten und Gemeinden
- Reduzierung der Arbeitslosigkeit
- Bewusster Umgang mit Zeit
- Distanzierung und Widerstand gegen unangemessenes Handeln
- Durchsetzungsfähigkeit
- Eigene und kollektive Sicherheit
- Familie
- Gefährdung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung durch Rechts- und Links-extremismus
- Gesellschaftliche Institutionen
- Gesetzgebung und Regieren innerhalb des eigenen Staates
- Gesundheitswesen
- Gewaltenteilung
- Handeln als Verbraucher
- Individualisierung und Pluralisierung
- Jugendkriminalität
- Jugendschutz
- Kinderarmut
- Kirchen und Glaubensgemeinschaften
- Knappheit und Verteilung
- Kommunalpolitik
- Konformismus und Nonkonformismus
- Migration
- Möglichkeiten zur Weiterbildung
- Nationale Souveränität
- Nationale Verbundenheit
- Nationalismus und Fundamentalismus
- Nichtregierungsorganisationen
- Parteien
- Patriotismus
- Planen von Aufgaben
- Politische Willensbildung
- Politisches System des eigenen Staates
- Prävention vor Autoritarismus
- Prekäre Beschäftigungsverhältnisse
- Schule und Bildung, Rechte und Pflichten der Schüler
- Soziale Ungleichheit

- Sozialer Wandel
- Sozialstruktur des eigenen Staates
- Sozialversicherung
- Sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien
- Sprachkompetenz
- Staatssymbole
- Technologischer Wandel
- Terrorismus
- Verbände
- Volksabstimmungen
- Wertschätzung von Traditionen
- Zivilcourage

Vergleich der curriculumspezifischen Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen

Vor einem Curriculumvergleich in Deutschland und Polen werden deutsche Kategorien, die außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen liegen, zusammengefasst, sodass jede ermittelte Kategorie in die weiterführende Untersuchung einfließt, entweder in einem Kategoriebündel, bestehend aus Curriculuminhalten von mindestens zwei Bundesländern, oder bundeslandspezifisch, letzteres sofern eine Schnittmenge zwischen den Bundesländern nicht besteht. Anschließend wird der curriculare Vergleich zwischen Deutschland und Polen durchgeführt, der alle Curriculumkategorien berücksichtigt, auf welche die Empfehlung der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz nicht eingeht. Dabei entstehen drei internationale Vergleichsstufen:

1. Parallele Kompetenzgewichtung
2. Verwandte Kompetenzgewichtung
3. Differente Kompetenzgewichtung

In die Vergleichsstufe der parallelen Kompetenzgewichtung fallen Kategorien, die in Polen und in mindestens einem der drei untersuchten Bundesländer curricular einheitlich festgehalten sind. Bei der verwandten Kompetenzgewichtung sind die Curriculuminhalte in beiden Staaten nicht gleich, zeigen aber deutlich eine gemeinsame Themenschnittmenge in Polen und in mindestens einem der drei untersuchten Bundesländer. Differente Kompetenzgewichtungen werden durch nationalspezifische Kategorien bestimmt. Polnische Kompetenzen der schulischen politischen Bildung sind in den untersuchten deutschen Curricula nicht enthalten. Gleichzeitig werden bei diesem Kompetenzvergleich in Deutschland curricular verankerte Kategorien durch das polnische Bildungsministerium im nationalen Curriculum der gleichen Schulstufe nicht genannt.

Durch eine Einstufung der untersuchten Kompetenzen in die drei Vergleichsstufen *parallel*, *verwandt* und *different* kann nicht nur eine kompetenzbasierte Schnittmenge zwischen deutschen und polnischen Curricula festgestellt werden. Der binäre Intensitätsgrad einzelner Kategorien, welche sowohl die deutsche als auch die polnische politische Bildung an Schulen bestimmen, wird ebenfalls deutlich. Des Weiteren zeigt die vorliegende Forschungsarbeit spezifische deutsche und polnische Curriculumkategorien, die verdeutlichen,

auf welche Kompetenzen der politischen Bildung das polnische Bildungsministerium einerseits, deutsche Kultusministerien andererseits aus ihrer jeweils besonderen nationalen Perspektive Wert legen, wodurch sich die Unterschiede in der politischen Bildung an Schulen östlich und westlich der Oder herauskristallisieren.

Schließlich zeigen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse eine Positionierung der beiden Staaten Deutschland und Polen zu angestrebten Kompetenzen der politischen Bildung aus Sicht der Europäischen Union. Es wird deutlich, an welchen inhaltlichen Stellen die Nachbarländer gemeinsam, einheitlich oder ähnlich, über die Empfehlungen der EU zu Bürgerkompetenzen bei der nationalen politischen Bildung an Schulen hinausgehen. Ebenso können in diesem Zusammenhang durch die vorliegende Forschungsarbeit die bilateral nationalen Sonderwege bei der schulischen politischen Bildung innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft erkannt werden.

7 Quantitative Stundentafeln- und Curriculauntersuchung: Umfang der Unterrichtszeit für politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin

Politische Bildung ist die staats- und bundeslandübergreifende Bezeichnung ihrer Fachdisziplin, die vor allem an Schulen unterrichtet und durch Curricula bestimmt wird (Detjen 2013: 9, 423). Die Namen der Schulfächer, die von den Kultusministerien explizit für Inhalte der politischen Bildung vorgesehen sind, variieren allerdings von Bundesland zu Bundesland (Lange 2010: 47-62), selbst innerhalb eines Bundeslandes bestehen parallel mehrere Bezeichnungen für das Leitfach der politischen Bildung. In Rheinland-Pfalz beispielsweise wird an der integrierten Gesamtschule und der Realschule plus das Fach Gesellschaftslehre (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2013/2015a) unterrichtet, an Gymnasien heißt das äquivalente Unterrichtsfach Sozialkunde, wofür ein gemeinsames Curriculum mit Erdkunde und Geschichte besteht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2016). Die folgende Übersicht zeigt am Beispiel der Sekundarstufe I die heterogene Begriffswahl für das Leitfach der politischen Bildung innerhalb Deutschlands.

Weniger differenziert ist das Begriffsfeld der politischen Bildung an polnischen Schulen, wo das Leitfach der Disziplin den Namen *wiedza o społeczeństwie*, abgekürzt WOS (Sochacki 2003; Grondas/Żmijski 2004; Pacewicz/Merta 2003), trägt. Es entspricht den o. g. deutschen Unterrichtsfächern, zu denen u. a. *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde* oder *Politik* zählen. In einem der größten deutsch-polnischen Wörterbücher, *bab.la*, wird *wiedza o społeczeństwie* mit den Begriffen *Gemeinschaftskunde*, *Gesellschaftslehre* oder *Sozialkunde* übersetzt (bab.la 2019). Der übergeordnete deutsche Fachbegriff *politische Bildung* entspricht dem polnischen Pendant *edukacja obywatelska* (Siellawa-Kolbowska 2008: 98; Kolarska-Bobińska 2008: 8). Diese Übersetzung der Termini wird auch in der vorliegenden Arbeit angewandt. In internationalen Publikationen erfolgt ein synonymes Verwenden der Begriffe *politische Bildung*, *staatsbürgerliche Bildung* und *Bürgererziehung* (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 17).

Eine zentrale Frage beim Vergleich der schulischen politischen Bildung ist quantitativer Natur: Wie viele Unterrichtsstunden mit Inhalten politischer Bildung sind im dafür von den Bildungsministerien explizit eingerichteten Fach pro Schuljahr vorgesehen? Vor Beginn dieser Untersuchung ist es erforderlich, eine Differenzierung nach Schulstufen und Schularten vorzunehmen. Begonnen wird mit der Primarstufe und den sie repräsentierenden Grundschulen, anschließend werden die Stundenzahlen der Sekundarstufe I an weiterführenden Schulen ausgewertet. Daran anknüpfend findet eine Analyse von Schulformen der Sekundarstufe II statt. Für einen schulartgebundenen Vergleich stellen sich hierbei mehrere Herausforderungen.

Abbildung 24: Bezeichnung des Leitfaches für politische Bildung in der deutschen Sekundarstufe I

Bezeichnung des Leitfaches für politische Bildung	Bundesland
Sozialkunde	Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen
Politische Bildung	Berlin, Brandenburg
Gemeinschaftskunde	Baden-Württemberg
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung	Sachsen
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/ Wirtschaft	Sachsen
Gesellschaftslehre	Rheinland-Pfalz
Politik	Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen
Politik-Wirtschaft	Niedersachsen
Politik/Wirtschaft	Nordrhein-Westfalen
Politik und Wirtschaft	Hessen
Wirtschaft/Politik	Schleswig-Holstein
Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	Hamburg
Politik und Gesellschaft	Bayern
Weltkunde	Schleswig-Holstein

Eigene Darstellung in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 27-42)

Die Grundschule umfasst nicht in allen Bundesländern gleich viele Jahrgangsstufen. In Berlin und Brandenburg besuchen Schüler die Grundschule sechs Jahre lang, in allen anderen Bundesländern sind hierfür vier Jahre vorgesehen (Löffler 2010: 27; Kultusministerkonferenz 2018a). Die polnische Grundschule besteht aus acht Jahrgangsstufen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7-8; Eurydice 2017: 3-4). Auch andere Schulformen in Deutschland und Polen erscheinen in ihren Jahrgangsstufen als komparatistisch nur bedingt kompatibel, weshalb zunächst eine vergleichbare Untersuchungsbasis geschaffen werden muss. Im Falle Polens ist es beispielsweise für einen deutsch-polnischen Vergleich notwendig, die Grundschule in zwei Abschnitte zu teilen, die Primarstufe und eine Sekundarstufe I, um sowohl im Fall der Unterrichtszeit als auch bei den curricularen Inhalten anwendbare Ergebnisse zu erhalten.

Vor allem politische Bildung im Fächerverbund zieht bei einer quantitativen Untersuchung rechnerische Probleme nach sich, denn bildungsministerielle Vorgaben beinhalten oft keine detaillierten Informationen über die genaue Anzahl der Unterrichtszeit für einzelne Leitfächer, sondern beziehen diese Angaben lediglich auf den gesamten Fächerverbund. Deshalb wird in einigen Untersuchungen auf die Analyse der politischen Bildung in Fächerverbänden ganz verzichtet (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 7, 29,

38). Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht zielführend, denn es blendet einen großen Teil des Leitfaches für politische Bildung, das in Fächerverbünde eingebettet ist, aus und führt auf diese Weise zu einem unvollständigen und verzerrten Gesamtbild der Ergebnisse. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit ein langer Forschungsweg eingeschlagen, indem der Anteil an Unterrichtszeit für die politische Bildung anhand des Verhältnisses curricularer Inhalte zu anderen Fachdisziplinen innerhalb des Fächerverbundes ermittelt wird. In diesem Fall muss die quantitative Untersuchung erweitert und um qualitative Forschungsschritte ergänzt werden.

Die Sekundarstufe II wird bei anderen Untersuchungen oft nicht berücksichtigt, mit dem Hinweis auf eine Vielzahl unterschiedlicher Leitfächer, die schwer miteinander vergleichbar sind (Lange 2010: 93). Dieses Argument ist einerseits treffend, andererseits schließt es eine ganze Schulstufe aus, was beim internationalen Vergleich ein unvollständiges Bild des Schulsystems abgibt. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit ein Kompromiss zwischen der schwierigen bis unpraktikablen Vergleichbarkeit der Sekundarstufe II und dem Ziel einer Untersuchung aller relevanten Schulstufen geschlossen: Schulformen der Sekundarstufe II werden exemplarisch untersucht, auf diese Weise wird ein Auszug der politischen Bildung in Deutschland und Polen vorgestellt, die Schüler auf ihren Weg zum Abschluss der allgemeinbildenden Schullaufbahn begleitet.

Im Folgenden werden zunächst die Daten für Schulen in Deutschland präsentiert, mit einem anschließenden Vergleich zwischen den Bundesländern. Vor einem bundesdeutschen Vergleich findet eine Gliederung nach Bundesländern und Schulformen statt. Daran schließen Ergebnisse der polnischen Daten an, wobei sich hier ein innerpolnischer Vergleich erübrigt, da in Polen im Gegensatz zum föderalistischen Schulsystem in Deutschland (Rühle 2015: 99) ein zentral angelegtes Schulsystem (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85) besteht.

Mit folgenden Ausnahmen beträgt die Dauer einer Unterrichtsstunde sowohl in Deutschland als auch in Polen 45 Minuten.

Im Schuljahr 2002/03 wich auf deutscher Seite die Primarstufe in Rheinland-Pfalz mit 50 Minuten langen Unterrichtsstunden von den Regelungen in anderen Bundesländern ab (Avenarius et al. 2003: 93). Ein zunächst allgemeiner Unterschied zwischen der rheinland-pfälzischen Grundschule und allen anderen deutschen Schulformen ist in dieser Hinsicht auch im Schuljahr 2019/20 zu beobachten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019: 5). Dies ist anhand der Pflichtstunden von Lehrkräften mit Stand September 2019 deutlich. Für das Schuljahr 2019/20 wird die Stundendauer nur für die Grundschule in Rheinland-Pfalz in einen 45-Minuten-Takt umgerechnet, demzufolge müssen sich alle anderen Angaben auf dieses Zeitfenster beziehen. Im Falle von Rheinland-Pfalz lässt sich damit aber zunächst nur feststellen, dass eine Unterrichtsstunde nicht 45 Minuten dauert. Eine Aussage über die Länge der Unterrichtsstunde in der rheinland-pfälzischen Primarstufe wird für den Untersuchungszeitraum jedoch nicht genannt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019). Um zu prüfen, ob die Angaben aus dem Schuljahr 2002/03 auch für das Schuljahr 2019/20 gelten, muss deshalb eine weitere Quelle

herangezogen werden und ein zusätzlicher Rechenschritt erfolgen. Multipliziert man die theoretisch umgerechneten 27,8 Unterrichtsstunden in Rheinland-Pfalz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019: 5) mit 45 und teilt das Ergebnis anschließend durch 50, ergibt das eine Lehrverpflichtung von 25 Unterrichtsstunden pro Woche à 50 Minuten. Diese Zahl stimmt mit den kulturministeriellen Vorgaben (Ministerium für Bildung [Rheinland-Pfalz] 2020) überein. Daraus folgt die Bestätigung für das Schuljahr 2019/20 über die Grundschule in Rheinland-Pfalz als einzige Ausnahme in Deutschland, bei der in 50-minütigen Zyklen unterrichtet wird. In allen anderen deutschen allgemeinbildenden Regelschulen, auch weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz, endet eine Unterrichtsstunde nach 45 Minuten.

Vergleichbare bedeutende Besonderheiten tauchen im polnischen Schulsystem aufgrund zentral ausgelegter Regelungen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85) nicht auf, das gilt beispielsweise für die Länge einer Unterrichtsstunde an allgemeinbildenden Regelschulen, sie „dauert 45 Minuten“ (Minister Edukacji Narodowej 2017: § 10.1). In begründeten Fällen kann davon abgewichen werden, indem in Zeiteinheiten zwischen 30 und 60 Minuten unterrichtet wird (Minister Edukacji Narodowej 2017: § 10.1). Diese Ausnahmen sind für die folgenden Berechnungen jedoch irrelevant, da sich die bildungsministeriellen Angaben zur Unterrichtszeit nicht auf mögliche Besonderheiten, sondern stets den generellen 45-minütigen Zyklus beziehen.

Für die Primarstufe in Baden-Württemberg, Bayern und Berlin sowie in Polen wird der detaillierte Rechenweg vorgestellt, mit allen dazugehörigen Darstellungen, Beschreibungen und Erläuterungen zu den curricularen Inhalten, auf die sich die quantitative Untersuchung bezieht. Im Vergleich zu thematisch verwandten Untersuchungen geht die vorliegende Arbeit damit weit über den üblichen Ausführlichkeitsgrad der Ergebnispräsentationen hinaus. Ein fortlaufendes Wiederholen aller Einzelschritte für alle Bundesländer, Schulstufen und Schulformen ist jedoch redundant und würde das Verhältnis zwischen dem quantitativen Teil einerseits und der qualitativen Untersuchung sowie der theoretischen Ausarbeitung andererseits stark verzerren. Deshalb erfolgt nach einer Präsentation des ausführlichen Analyse- und Rechenweges die Vorstellung der Einzelschritte in komprimierter Form. Alle Details können anhand der ausführlichen Beispiele nachgerechnet werden. Des Weiteren ist der detaillierte Rechen- und Analyseweg im methodisch quantitativen Kapitel 5 als Muster beschrieben.

7.1 Primarstufe

Trommer (1999: 75) konzentriert seine Untersuchung in der politischen Bildung an Schulen auf die Sekundarstufe I, wo er den Fokus mit treffender Begründung auf die Jahrgangsstufen sieben bis zehn richtet: „Da der Sozialkundeunterricht frühestens mit Klassenstufe 7 beginnt – Ausnahmen sind Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie die Gesamtschule –, beziehen sich die folgenden Ergebnisse stets auf die Klassen 7 bis 9/10“. Entsprechend den Stundentafeln und Curricula des Schuljahres 2019/20 handelt es sich bei der politischen Bildung in der Mittelstufe um eine Fortsetzung des politischen Bildungsprozesses, der bereits in der Grundschule beginnt. Ein Teil der von Trommer (1999: 92) aufgelisteten Lerninhalten schulischer politischer Bildung, beispielsweise Familie, Gemeinschaft oder Schule, als Unterpunkte der Gestaltung sozialer Beziehungen, ist Teil der politischen Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier. Gleiches gilt für das Thema Gemeinde, die Teil des von Trommer (1999: 92) genannten Lerninhalts „Demokratische Ordnung und politische Willensbildung“ ist. Analog verhält es sich mit den Themen Medien und Recht, die Trommer (1999: 89, 93) als Lerninhalte der politischen Bildung in der Sekundarstufe I benennt. Alle oben genannten Themen der Sekundarstufe I sind auch Teil der politischen Bildung in der Grundschule (exemplarisch: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 233-242). Für eine umfassende Analyse der schulischen politischen Bildung ist es deshalb wichtig, den Untersuchungsanfang dort anzusetzen, wo politische Bildung beginnt (Richter 2007): in der Primarstufe.

Für ganz Deutschland wurde durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (2015a) eine *Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule* getroffen, richtungweisend für die ganze Republik. Den Bundesländern bleibt dabei viel Spielraum offen, um bei der Gestaltung des ersten allgemeinbildenden Schulabschnitts auf Landesebene inhaltlich individuelle Strukturen aufzubauen und eigene Schwerpunkte zu setzen. Einen verbindlicheren Charakter hat die *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich*: „Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Lehrplanarbeit [...]“ (Kultusministerkonferenz 2004a: 3). Doch Bildungsstandards für den Sachunterricht bezogen auf die Primarstufe bestehen im Schuljahr 2019/20 in Deutschland nicht. Vergleichbare Dokumente liegen zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung lediglich für Deutsch (Kultusministerkonferenz 2004c) und Mathematik (Kultusministerkonferenz 2004b) vor. In Hinsicht auf das Leitfach für politische Bildung orientieren sich die Bundesländer zwar am Beschluss der Kultusministerkonferenz *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Kultusministerkonferenz 2018f), worin inhaltlich bedeutende, allerdings nur allgemeine Aussagen getroffen werden, ohne spezifische Inhalte in den Bildungsstufen oder Schulformen festzulegen, dazu ein Beispiel:

„Der freiheitlich demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann. Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als

Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden“ (Kultusministerkonferenz 2018f: 4).

Details zur curricularen Umsetzung der demokratischen Ziele bleiben jedoch den Bundesländern überlassen. Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit anhand einer quantitativen Untersuchung drei Bundesländer für einen qualitativen Vergleich mit Polen ausgewählt. Curricula für die polnische Primarstufe gelten im ganzen Staat, sodass bezüglich einer republikinternen Differenzierung, wie sie in Deutschland auf Länderebene vorgenommen werden muss, in Polen keine äquivalenten Forschungsdaten bestehen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b).

Zusammenfassung zentraler Untersuchungsergebnisse

In der Primarstufe ist für Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an deutschen Schulen mehr Zeit vorgesehen als an polnischen Bildungseinrichtungen. Deutsche Schüler werden in den untersuchten Fächern durchschnittlich 50 Minuten pro Woche unterrichtet, in Polen findet der entsprechende Unterricht wöchentlich mit 38 Minuten statt.

Deutschland

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung in den Leitfächern dieser Fachdisziplin beträgt in der Primarstufe deutscher Schulen durchschnittlich 50 Minuten pro Woche. Abhängig vom Bundesland variiert die Unterrichtszeit, was an der Zusammenfassung folgender Untersuchungsergebnisse deutlich wird.

Abbildung 25: Unterrichtsstunden pro Woche in der Primarstufe an deutschen Schulen im Schuljahr 2019/20, alphabetisch gegliedert nach Bundesländern

Bundesland	Unterrichtszeit in Minuten
Baden-Württemberg	46
Bayern	45
Berlin	53
Brandenburg	47
Bremen	28
Hamburg	59
Hessen	44
Mecklenburg-Vorpommern	52
Niedersachsen	61
Nordrhein-Westfalen	58
Rheinland-Pfalz	62

Bundesland	Unterrichtszeit in Minuten
Saarland	60
Sachsen	24
Sachsen-Anhalt	41
Schleswig-Holstein	52
Thüringen	61
<i>Durchschnitt</i>	<i>50</i>

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.1.

Polen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der polnischen Primarstufe durchschnittlich 38 Minuten pro Woche. Details der Berechnung befinden sich im Kapitel 12.2.1. Aufgrund der Einheitlichkeit im polnischen Schulsystem besteht dort keine Datenbasis für einen innerpolnischen Schulvergleich wie im Falle Deutschlands.

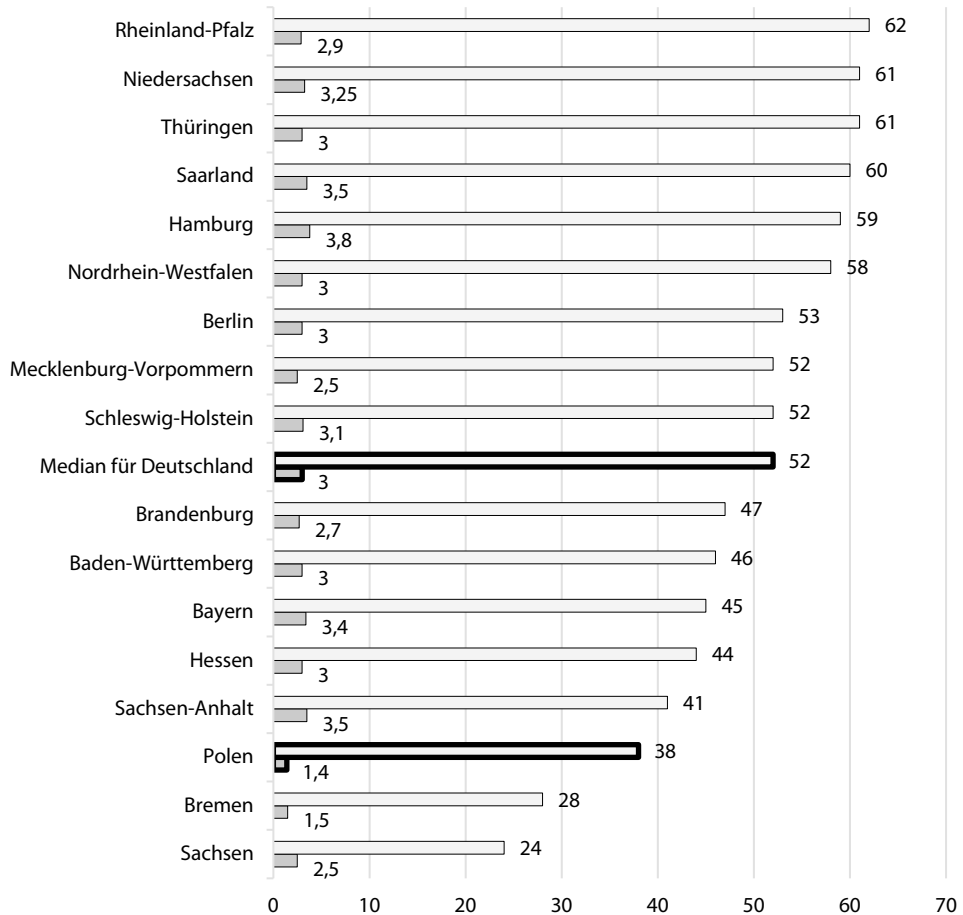
Deutschland und Polen im quantitativen Vergleich

Beim Vergleich zwischen der Unterrichtsdauer für Inhalte der politischen Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach der Primarstufe an deutschen und polnischen Schulen ist ein Bild von höheren Stundenzahlen in Deutschland erkennbar. Polen liegt mit durchschnittlich 38 Unterrichtsminuten pro Woche unter dem Median von 52 wöchentlichen Unterrichtsminuten an deutschen Grundschulen. Setzt man den deutschen Median mit 100 Prozent gleich, so steht für polnische Schüler 73 Prozent einer vergleichbaren Unterrichtszeit zur Verfügung.

Den deutschen Medianwert bilden Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern mit einem Wert von 52 Minuten. Bei einer Abweichung davon in Höhe von einer Minute beträgt die wöchentliche Unterrichtsdauer in Berlin 53 Minuten. Betrachtet man die Gesamtzahl aller untersuchten deutschen Schulformen, befindet sich Polen im untersten Fünftel der Skala, nur in zwei Bundesländern, Bremen und Sachsen, wird in der Primarstufe zeitlich weniger politische Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach unterrichtet als an der Primarstufe polnischer Grundschulen im Leitfach dieser Disziplin. In Bremen sind es 28 Minuten, Sachsen hat den niedrigsten Wert in Höhe von durchschnittlich 24 Minuten. Nach oben werden die Ergebnisse aus Polen durch Sachsen-Anhalt flankiert, wo 41 Minuten an Inhalten und Kompetenzen politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet werden. Die meiste Unterrichtszeit der untersuchten Fachkonstellation ist mit mehr als 60 Minuten pro Woche in Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Thüringen eingeplant.

Innerhalb der Primarstufe werden Sachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein für den curricularen Vergleich mit Polen gewählt. In Sachsen ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Untersuchung. Das Curriculum des oberen

Abbildung 26: Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Primarstufe in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20



□ Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern

■ Unterrichtsstunden á 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.1.

deutschen Gegenpols zu Sachsen stammt aus Rheinland-Pfalz, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden. Hierfür kommen die Bundesländer in Frage, deren Unterrichtsdauer in politischer Bildung mit dem Median übereinstimmt. Dies sind Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern, beide Bundesländer haben den Wert 52. Deshalb muss für die Auswahl eines Bundeslandes im Mittelfeld ein weiterer Messwert herangezogen werden: die Anzahl der Unterrichtsstunden im Leitfach der politischen Bildung. Der Median des erweiterten quantitativen Auswahlkriteriums entspricht 3,0. Von den zwei o. g. Bundesländern werden in Schleswig-Holstein 3,1 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet, in Mecklenburg-Vorpommern liegt dieser Wert bei 2,5. Damit bildet Schleswig-Holstein das Mittelfeld der Untersuchung genauer ab.

Zusammenfassend werden anhand der quantitativen Ergebnisse die Bundesländer Sachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein qualitativ mit Polen verglichen.

7.2 Sekundarstufe I

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2020b) *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* wurde ein bundesweites Konzept im Hinblick auf gemeinsame schulpolitische Standards bei den Jahrgangsstufen fünf bis zehn an Regelschulen geschaffen. Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung bestehen dennoch Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, beispielsweise variieren Dauer und Form der Sekundarstufe I. In Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2018a, § 1) und Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2007, § 20-23) beginnt die Sekundarstufe I mit der siebten Jahrgangsstufe, was eine Ausnahme in der Bundesrepublik darstellt. In allen übrigen Bundesländern findet der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I zwei Jahre früher statt, nach Abschluss der vierten Klasse (Statistisches Bundesamt 2018: 26). Beendet wird die Sekundarstufe I an deutschen Schulen, abhängig von Schulform und Bundesland, nach der neunten bzw. zehnten Klasse (Kultusministerkonferenz 2014a). Schließen beispielsweise Gymnasiasten in Bremen die Sekundarstufe I nach der neunten Klasse ab (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2013, § 1), besuchen ihre Kommilitonen in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2018a) die gleiche Schulform ein Jahr länger. In Hessen können sich Schüler dagegen für den Besuch eines Gymnasiums entscheiden, das sie entweder nach insgesamt neun oder zehn Jahren zum Abschluss der Sekundarstufe I führt: „Es besteht eine Wahlmöglichkeit für die Schulen zwischen der 5-jährig und der 6-jährig organisierten gymnasialen Mittelstufe (Sekundarstufe I)“ (Hessisches Kultusministerium 2018i). Auf Basis der *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss* (Kultusministerkonferenz 2003a) wurden zum Durchführungszeitpunkt der vorliegenden Untersuchung noch keine Bildungsstandards im Leitfach für politische Bildung seitens der Kultusministerkonferenz veröffentlicht, im Gegensatz zu den Unterrichtsfächern Deutsch (Kultusministerkonferenz 2003b), Mathematik (Kultusministerkonferenz 2003c), der ersten Fremdsprache Englisch/Französisch (Kultusministerkonferenz 2003d), Biologie (Kultusministerkonferenz

2003e), Chemie (Kultusministerkonferenz 2003f) und Physik (Kultusministerkonferenz 2003g).

Die Sekundarstufe I besteht in Polen aus einem Teil der Grundschule, die in zwei Phasen gegliedert ist. Ein erster Abschnitt fasst die Jahrgangsstufen eins bis drei zusammen, die zum Primarbereich zählen. Daran anschließend folgt der zweite Grundschulabschnitt, dieser beinhaltet die Klassen vier bis acht (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: 11) und bildet die Sekundarstufe I.

Zusammenfassung zentraler Untersuchungsergebnisse

In der Sekundarstufe I ist für Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an deutschen Schulen mehr Zeit vorgesehen als an vergleichbaren polnischen Bildungseinrichtungen. Deutsche Schüler werden in den untersuchten Fächern durchschnittlich 30 Minuten pro Woche unterrichtet, in Polen findet der entsprechende Unterricht wöchentlich an 18 Minuten statt.

Deutschland

Abhängig vom Bundesland variiert die Unterrichtszeit, was an der Zusammenfassung folgender Untersuchungsergebnisse deutlich wird. Alle Details der Datenerhebung sowie des methodischen Rechenweges sind Teil des Kapitels 12.2.2.

Abbildung 27: Unterrichtsstunden pro Woche in der Sekundarstufe I an deutschen Schulen im Schuljahr 2019/20, alphabetisch gegliedert nach Bundesländern

Bundesland	Unterrichtszeit in Minuten
Baden-Württemberg	35
Bayern	12
Berlin	28
Brandenburg	41
Bremen	44
Hamburg	30
Hessen	46
Mecklenburg-Vorpommern	7
Niedersachsen	38
Nordrhein-Westfalen	53
Rheinland-Pfalz	23
Saarland	37

Bundesland	Unterrichtszeit in Minuten
Sachsen	38
Sachsen-Anhalt	15
Schleswig-Holstein	17
Thüringen	21
<i>Durchschnitt</i>	30

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.2.

Da Inhalte der politischen Bildung oft nur einen Teil im Leitfach der Disziplin einnehmen, muss das Verhältnis zwischen der politischen Bildung und anderen Disziplinen ermittelt werden, was Gökbudak und Hedtke (2020: 42) als „Berechnungsfaktor“ bezeichnen. Der Berechnungsfaktor entspricht dem Anteil der politischen Bildung am dafür vorgesehenen Unterrichtsfach. Anhand dieser Werte kann schließlich die durchschnittliche Unterrichtszeit pro Woche an jeder untersuchten Schulform berechnet werden. Aus diesen Zahlen folgt ein Durchschnittswert der unterrichteten Zeit in der Sekundarstufe I eines Bundeslandes. Gleiches gilt für die Unterrichtsstunden. Auch hier wird aus den Ergebnissen der einzelnen Schulformen der Durchschnitt für die Sekundarstufe I ermittelt. Anschließend findet eine schulformübergeordnete Berechnung der Zahlen zu verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I statt, sodass für jedes Bundesland ein Durchschnittswert der Bildungsstufe ermittelt wird. Details der Ergebnisse befinden sich im Kapitel 12.2.2. Nach Auswahl adäquater Schulformen in Deutschland für den Vergleich mit Polen findet danach der schulrelevante Vergleich zwischen Deutschland und Polen statt.

Anschließend an die Daten aus den deutschen Bundesländern zu den Schulformen der Sekundarstufe I werden Zahlen des Leitfaches für politische Bildung in Polen erhoben.

Polen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Sekundarstufe I polnischer Schulen durchschnittlich 18 Minuten pro Woche. Aufgrund der Einheitlichkeit im polnischen Schulsystem besteht dort keine Datenbasis für einen innerpolnischen Schulvergleich wie im Falle Deutschlands.

Eine klassische Sekundarstufe I als eigene Schulform, wie es beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland die Realschule ist (Kultusministerkonferenz 2014a), besteht im polnischen Schulsystem nicht. Um einen Vergleich der Unterrichtszeit an deutschen und polnischen Schulen vorzunehmen, bedarf es deshalb zunächst einer eindeutigen Gegenüberstellung von möglichst gleichen Jahrgangsstufen an vergleichbaren Schulformen. Zu diesem Zweck muss zwischen den verschiedenen Schulabschnitten der polnischen Grundschule differenziert werden, im Anschluss daran kann ein Vergleich mit dem deutschen Sekundarbereich I durchgeführt werden. Die aus acht Jahrgangsstufen bestehende polnische Grundschule (Eurydice 2017: 2) wird für einen Vergleich mit der Sekundarstufe I in

Deutschland in einen Primar- und Sekundarbereich I gegliedert. Die Sekundarstufe I beginnt demnach an der polnischen Grundschule ab Klasse vier und endet mit der achten Jahrgangsstufe.

In der Sekundarstufe I an polnischen Grundschulen ist das Leitfach für politische Bildung *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre] nur in der achten Jahrgangsstufe mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen, eine Unterrichtsstunde dauert in der Regel 45 Minuten (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017c: 26). Zwei Unterrichtsstunden ergeben damit neunzig Minuten. Im Verhältnis zu fünf Jahrgangsstufen der polnischen Sekundarstufe I, den Klassen vier bis acht, ergeben 90 Minuten eine theoretisch durchschnittliche Unterrichtsdauer von 18 Minuten pro Jahrgangsstufe.

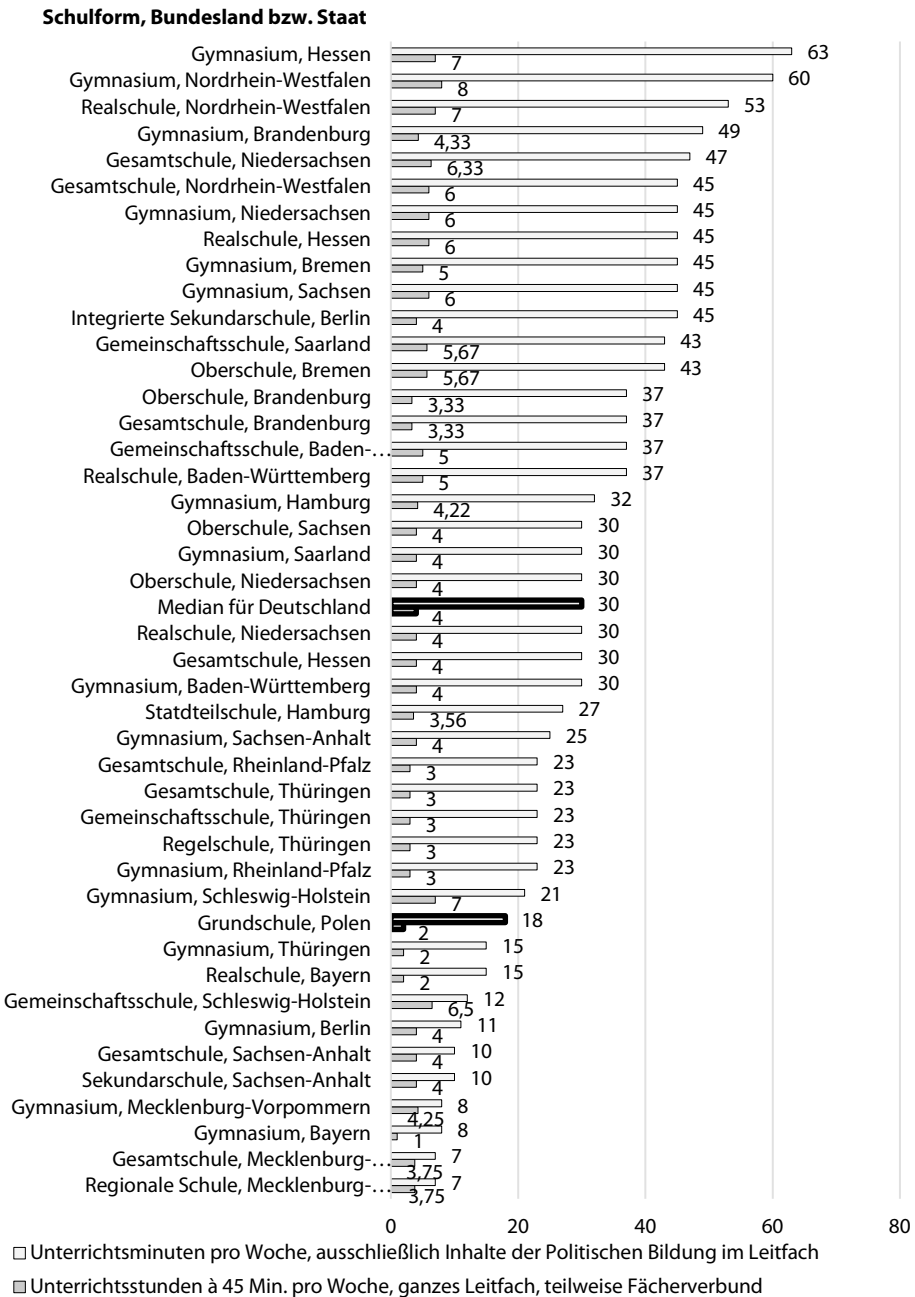
$$90 / 5 = 18$$

Verglichen mit allen anderen Unterrichtsfächern hat das Leitfach für politische Bildung damit das quantitativ zweitniedrigste Gewicht. Nur im Fach Bildung für Sicherheit [*edukacja dla bezpieczeństwa*] findet quantitativ weniger Unterricht statt als im Leitfach für politische Bildung, die Bildung für Sicherheit ist mit einer Unterrichtsstunde in der polnischen Grundschule präsent. Biologie [*przyroda*] hat den gleichen zeitlichen Unterrichtsumfang wie Gesellschaftslehre [*wiedza o społeczeństwie*]. In allen anderen Fächern wird quantitativ mehr unterrichtet, zwischen drei und zwanzig Unterrichtsstunden im Zeitraum von der vierten bis zur achten Jahrgangsstufe. Sowohl in Musik [*muzyka*] als auch in Kunst [*plastyka*] ist der Gesamtunterricht in den Jahrgangsstufen vier bis acht jeweils doppelt so lang wie in Gesellschaftslehre [*wiedza o społeczeństwie*]. Während der Sekundarstufe I sind für jedes der beiden Fächer, Musik und Kunst, vier Unterrichtsstunden vorgesehen. Auffällig ist das sich ausschließende Bild der Unterrichtszeit zwischen Musik und Kunst auf der einen Seite und der Gesellschaftslehre auf der anderen Seite. Musik fließt in den Jahrgangsstufen vier bis sieben mit einer Unterrichtsstunde in die Schulbildung ein, gleiches gilt für Kunst. Damit entfallen auf Musik und Kunst zusammen in den Klassen vier bis sieben immer zwei Unterrichtsstunden pro Schuljahr. In der achten Jahrgangsstufe werden weder Musik noch Kunst unterrichtet. Das genau entgegengesetzte Bild ist bei der Gesellschaftslehre [*wiedza o społeczeństwie*] zu beobachten: In Jahrgangsstufen mit Unterricht in Kunst und Musik findet keine Bildung im Fach Gesellschaftslehre statt. Wird auf den Unterricht in Kunst und Musik verzichtet, tauchen die hier fehlenden Unterrichtsstunden im Fach Gesellschaftslehre auf. Damit scheint eine zeitliche Wechselwirkung zwischen Kunst/Musik und Gesellschaftslehre zu bestehen: entweder Unterricht in Kunst und Musik oder in Gesellschaftslehre.

Deutschland und Polen im quantitativen Vergleich

Im folgenden Diagramm werden alle in Deutschland und Polen untersuchten Schulformen der Sekundarstufe I miteinander verglichen.

Abbildung 28: Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulformen



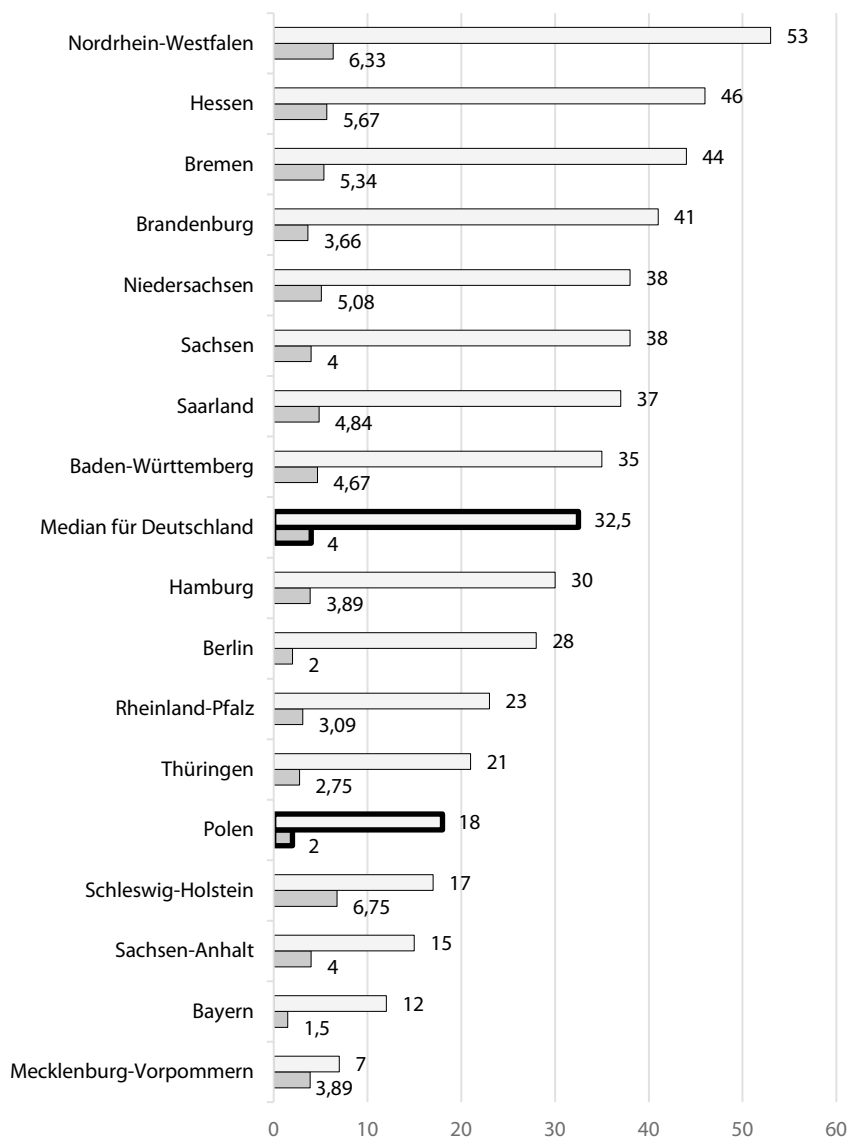
Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.2.

Auf bundesdeutscher Ebene ist eine große Heterogenität zwischen einzelnen Schulformen und Bundesländern zu beobachten. Die durchschnittliche Unterrichtsdauer, in Minuten berechnet, variiert stark. Die drei Spitzenreiter sind das hessische Gymnasium sowie Gymnasien und Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Schüler an den Schulformen dieser Bundesländer werden wöchentlich zwischen 53 und 63 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet. Den Antipoden dazu bilden die Regionale Schule und die Gesamtschule in Mecklenburg-Vorpommern sowie das bayerische Gymnasium. An diesen drei Schulformen erhalten Schüler laut eingeplanten Studentafeln lediglich zwischen sieben und acht Minuten Unterricht politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin. Mit sieben Minuten während der gesamten Sekundarstufe I bilden dabei die Regionale Schule und die Gesamtschule in Mecklenburg-Vorpommern das Schlusslicht des Rankings. Im Mittelfeld der quantitativen Ergebnisse wird politische Bildung durchschnittlich an 30 Minuten pro Woche im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet. Zu diesen Schulformen gehören u. a. die sächsische Oberschule, das saarländische Gymnasium oder die hessische Gesamtschule. Insgesamt stimmt der Medianwert mit sechs Schulformen in den Bundesländern Sachsen, Saarland, Niedersachsen, Hessen und Baden-Württemberg überein.

In der Sekundarstufe I der polnischen Grundschule wird politische Bildung im dafür vorgesehenem Leitfach durchschnittlich an 18 Minuten pro Woche im Schuljahr unterrichtet. Beim Vergleich dieses Ergebnisses mit entsprechenden Forschungsdaten aus Deutschland wird das Bild eines größeren Unterrichtspensums beim westlichen Nachbarn deutlich. Mit 18 Unterrichtsminuten pro Woche liegt Polen unter dem Median von 30 Unterrichtsminuten an deutschen Schulen. Die Gesamtzahl der untersuchten deutschen Schulformen in der Sekundarstufe I betrachtend befindet sich Polen im letzten Viertel der Ergebnisskala, an zehn von 42 deutschen Schulformen der Sekundarstufe I wird zeitlich weniger politische Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach unterrichtet als in der Sekundarstufe I der polnischen Grundschule. Setzt man den deutschen Median von 30 Unterrichtsminuten pro Woche mit 100 Prozent gleich, so stehen für polnische Schüler bei 18 Unterrichtsminuten pro Woche 60 Prozent einer vergleichbaren Unterrichtszeit zur Verfügung.

Die im Balkendiagramm oben vorgestellten Ergebnisse tragen durch die hohe Anzahl an Schulformen einerseits zu detaillierten Ergebnissen bei, andererseits ziehen diese aufgrund ihres Umfangs und der Strukturierung nach Schulform und Bundesland einen hohen Grad an Unübersichtlichkeit nach sich. Deshalb bedarf es einer Clusterung der bundesdeutschen Zahlen, die im Anschluss eine Auswahl von Bundesländern ermöglichen, um diese im zweiten Schritt mit Forschungsergebnissen aus Polen vergleichen zu können. Der zielführendste Weg zu diesem Zwischenschritt ist die Berechnung der Durchschnittswerte für jedes Bundesland. Dadurch kann die Frage beantwortet werden, wie viel Zeit jedes Bundesland im Durchschnitt bereit ist zu investieren, damit in der Sekundarstufe I Wissen im Leitfach für politische Bildung vermittelt wird. Dieser Zeitrahmen impliziert einen damit einhergehenden Umfang von Kompetenzen, die im Unterricht gefördert und gestärkt werden. Die Ergebnisse dieser Clusterung werden im folgenden Balkendiagramm vorgestellt.

Abbildung 29: Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach



□ Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern

■ Unterrichtsstunden à 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Bundesländern und Staaten

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.2.

Nicht nur die verschiedenen Schulformen in Deutschland bilden eine große Bandbreite in der Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung ab, auch bei der Gegenüberstellung einzelner Bundesländer werden große Unterschiede deutlich. Findet der Unterricht an den untersuchten Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Leitfach für politische Bildung durchschnittlich in 53 Minuten statt, sind es in Mecklenburg-Vorpommern nur sieben Minuten. Auch Bayern und Sachsen-Anhalt befinden sich mit 12 bzw. 15 Minuten am unteren Ende der Vergleichsskala. Hessen und Bremen dagegen bilden das rechnerische Pendant dazu und belegen mit 46 bzw. 44 Minuten die oberen Plätze zwei und drei. Dabei ist zu beachten, dass die Minutenangaben ausschließlich für Inhalte der politischen Bildung gelten und so eine durch andere Disziplinen fachlich unverzerrte Vergleichsanalyse erst möglich wird. Auf diese Weise kann die für politische Bildung vorgesehene Unterrichtszeit ermittelt werden, deren Median der deutschen Daten bei 32,5 Minuten liegt. Direkt über bzw. unter dem rechnerischen Median sind Baden-Württemberg mit 35 und Hamburg mit 30 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung zu finden. Zwei weitere Positionen nahe am Median und somit ebenfalls im Mittelfeld sind von den Bundesländern Saarland und Berlin belegt, dort werden Schüler an 37 bzw. 28 Minuten wöchentlich in Inhalten der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

Im Falle von Schleswig-Holstein wird eine Diskrepanz zwischen der Anzahl von Unterrichtsstunden im Leitfach und der darin enthaltenen Inhalte für politische Bildung deutlich. Mit 6,75 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung fällt das Gewicht der Unterrichtsfächer Weltkunde und Wirtschaft/Politik hoch aus. Im Falle von Weltkunde an der Gemeinschaftsschule nehmen Inhalte der politischen Bildung jedoch nur einen Anteil von 25 Prozent ein, bei Wirtschaft/Politik am Gymnasium ist es ein Drittel (Gökbudak/Hedtke 2020: 41), was zu einer insgesamt relativ geringen Unterrichtszeit im Fachbereich der politischen Bildung führt. Deshalb entsteht hier eine sich auf den ersten Blick widersprechende Konstellation zwischen den Leitfächern und Inhalten der politischen Bildung: In den Leitfächern wird zwar viel unterrichtet, der Anteil an politischer Bildung daran fällt jedoch nur vergleichsweise gering aus. Aufgrund einer ähnlichen Unterrichtszusammensetzung zu Ungunsten der politischen Bildung nimmt Mecklenburg-Vorpommern den letzten Rang in der Ergebnisskala ein.

Die Sekundarstufe I in Polen setzt sich aus dem Abschnitt einer einzigen Schulform zusammen, weshalb die Grundlage für einen innerpolnischen Vergleich nicht gegeben ist. In der achten Jahrgangsstufe der polnischen Grundschule wird *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre] zweistündig unterrichtet (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7-8). Details zur schulischen Gewichtung dieses Leitfaches für politische Bildung sind im Kapitel 12.2.2 beschrieben.

Als letzten Schritt der quantitativen Untersuchung gilt es drei Bundesländer zu bestimmen, die im Hinblick auf die qualitativen Forschungsfragen exemplarisch für die Bundesrepublik Deutschland mit der Republik Polen verglichen werden. In Mecklenburg-Vorpommern ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Un-

tersuchung. Das Curriculum des oberen deutschen Gegenpols zu Mecklenburg-Vorpommern stammt aus Nordrhein-Westfalen, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden. Hierfür kommen die Bundesländer in Frage, deren Unterrichtsdauer in politischer Bildung nahe am Median liegt. Dies sind Baden-Württemberg und Hamburg. Beide Bundesländer haben den gleichen Abstand zum Median der Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung. Deshalb muss für die Auswahl eines Bundeslandes im Mittelfeld ein weiterer Messwert herangezogen werden: die Anzahl der Unterrichtsstunden im Leitfach der politischen Bildung. Von den zwei o. g. Bundesländern werden in Baden-Württemberg durchschnittlich 4,67 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet. Mit dem Wert 3,89 liegt Hamburg näher am Median von 4 Unterrichtsstunden pro Woche und bildet damit das Mittelfeld genauer ab.

Zusammenfassend werden anhand der quantitativen Ergebnisse die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Hamburg qualitativ mit Polen verglichen.

7.3 Sekundarstufe II

Innerhalb der deutschen untersuchungsrelevanten Sekundarstufe II besteht ein sehr heterogenes Bild der Schulformen, anhand der gymnasialen Oberstufe wird in diesem Kapitel die im Leitfach für politische Bildung eingeplante Unterrichtszeit in dieser Disziplin berechnet. Die polnische allgemeinbildende Sekundarstufe II ist bei der komparatistischen Gegenüberstellung zu Deutschland hingegen durch eine vergleichsweise nationale Homogenität gekennzeichnet, weshalb für eine innerpolnische Differenzierung die empirische Grundlage, entsprechend der Untersuchung von deutschen Bundesländern, nicht gegeben ist.

Zusammenfassung zentraler Untersuchungsergebnisse

In der Sekundarstufe II ist für Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an deutschen Schulen mehr Zeit vorgesehen als an polnischen Bildungseinrichtungen. Deutsche Schüler werden in den untersuchten Fächern durchschnittlich 96 Minuten pro Woche unterrichtet, in Polen findet der entsprechende Unterricht wöchentlich in 53 Minuten statt.

Deutschland

Die gymnasiale Oberstufe in den Bundesländern ist gekennzeichnet durch das Spannungsverhältnis einer gemeinsamen Bildungslinie einerseits und bundeslandspezifischen Eigenarten andererseits. Im Jahr 1972 wurde die erste *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe* in der Sekundarstufe II beschlossen, um vergleichbare Abiturergebnisse innerhalb Deutschlands zu gewährleisten. Die vorerst letzte Fassung stammt aus dem Jahr 2018 und gibt den Bundesländern eine ihrerseits gemeinsam beschlossene und für die Zukunft richtungsweisende Orientierung bei der Gestaltung des letzten allgemeinbildenden Schulabschnitts. Darin ist beispielsweise die Aufteilung des Unterrichts in Pflicht- und Wahlfächer festgehalten, sodass Schülern die Möglichkeit offensteht, Bildungsschwerpunkte zu set-

zen (Kultusministerkonferenz 2018e: 1, 2, 5). Der Unterricht soll in fünf Aufgabenfelder gegliedert sein:

- „- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld
- Religionslehre bzw. ein Ersatzfach
- Sport“ (Kultusministerkonferenz 2018e: 6)

Abhängig vom Bundesland sind die zum Teil unterschiedlichen Leitfächer der politischen Bildung dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zuzuordnen, in dem u. a. soziale und politische Inhalte verortet sind (Kultusministerkonferenz 2018e: 6).

Gleichzeitig muss die rahmengebende Funktion der *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe* betont werden, die den Bundesländern viel Spielraum bei der Konzeption ihrer Sekundarstufe II lässt, was in der Vereinbarung selbst festgehalten ist: „Die Organisation des Unterrichts und die Ausgestaltung des Pflicht- und Wahlbereichs mit der Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktbildung obliegt den Ländern“ (Kultusministerkonferenz 2018e: 5). Vergleichbare Formulierungen finden sich an zahlreichen weiteren Stellen der Vereinbarung wieder (Kultusministerkonferenz 2018e: 4-6, 8-15, 17-19, 21).

Insbesondere scheint es trotz jahrzehntelanger Bemühungen zu gemeinsamen Bildungslinien auf Bundesebene an der Kooperationsbereitschaft einiger Bundesländer zu fehlen: „Die Zeugnisse der Fachhochschulreife werden – außer in den Ländern Bayern und Sachsen – gegenseitig anerkannt. Das gilt auch für den schulischen Teil der Fachhochschulreife“ (Kultusministerkonferenz 2018e: 21). Die Leidtragenden dieser Sonderwege, auf deren Rücken bildungspolitische Machtkämpfe ausgetragen werden, sind Schüler und Absolventen. Denn erworbene Abschlüsse verlieren in Teilen der Bundesrepublik ihre Gültigkeit, sobald ein Umzug dorthin stattfindet. Dadurch werden berufliche Existenzen zerstört, obwohl die Betroffenen rechtmäßig eine lange Ausbildung durchlaufen und erfolgreich abgeschlossen haben. Um solche Härten zu vermeiden, müssen in Deutschland erworbene Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse in Deutschland auch anerkannt sein. Da sich die Bundesländer diesbezüglich zum Teil nicht einigen können, ist es erforderlich, die Kompetenzen des Bundes in der Bildungspolitik zu erweitern, um eine gerechte Bildungslandschaft zu schaffen.

Trotz innerdeutscher Differenzen bestehen Tendenzen zu gemeinsamen bildungspolitischen Leitlinien unter den Bundesländern. Die gymnasialen Oberstufen betrachtend soll in dieser Hinsicht nach einer einjährigen Einführungsphase der zweijährige Qualifikationsabschnitt folgen, welcher mit dem Abitur abgeschlossen wird. Die zehnte Jahrgangsstufe bildet oft einen Übergang zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II (Kultusministerkonferenz 2018e: 7), letztgenannte ein Synonym für die gymnasiale Oberstufe. Da die Jahrgangsstufe zehn bereits in die Untersuchungen der Sekundarstufe I eingeflossen ist, konzentriert sich die Datenerhebung der Sekundarstufe II auf die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Die Qualifikationsphase umfasst die beiden letzten Jahrgangsstufen, gliedert in vier Semester, und bereitet Schüler „auf die Prüfung zum Erwerb der Allgemeinen [sic] Hochschulreife vor“ (Kultusministerkonferenz 2018e: 7). Insgesamt handelt es sich dabei um eine pädagogische Einheit, in der keine Versetzung innerhalb der Jahrgangsstufen

stattfindet (exemplarisch: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 3 Abs. 1).

Die Qualifikationsphase ist in Bildung auf grundlegendem und erweitertem Niveau differenziert. Grundlegende Anforderungen entsprechen „dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung“ (Kultusministerkonferenz 2018e: 7). Auf dem erweiterten Niveau werden grundlegende Bildungsziele exemplarisch vertieft (Kultusministerkonferenz 2018e: 6-7). Neben inhaltlichen Unterschieden differiert die Anzahl an Unterrichtsstunden zwischen den beiden Bildungsniveaus. Das Leitfach für politische Bildung betreffend sind auf der grundlegenden Bildungsebene zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen. Die Unterrichtsdauer im Leitfach für politische Bildung erhöht sich auf vier bis fünf Unterrichtsstunden pro Woche, wenn die Bildung auf erhöhtem Anforderungsniveau stattfindet (Kultusministerkonferenz 2018e: 9).

Das Leitfach für politische Bildung wird in der deutschen Sekundarstufe II an mehreren allgemeinbildenden Schulformen unterrichtet, zu denen beispielsweise das Gymnasium (exemplarisch: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d) und die Gemeinschaftsschule (exemplarisch: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016e) gehören. Die polnische Schullandschaft ist im Vergleich zur deutschen homogener, Schüler werden allgemeinbildend vor allem am *liceum* auf die Abiturprüfungen vorbereitet und im Leitfach für politische Bildung unterrichtet (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: Anhang 1, S. 14-15, 137-162). Die größte Schnittmenge mit dem polnischen *liceum* weist die Sekundarstufe II der deutschen Gymnasien auf. Vor Eintritt in beide Schulformen erfolgt eine Selektion der Schüler mit dem Hauptziel, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen, was beispielsweise im Falle der deutschen Gemeinschaftsschulen nur ein Bildungsziel von mehreren ist, da die Schulform zunächst eine breite Schülerschaft anspricht. Sowohl das deutsche Gymnasium als auch das polnische *liceum* weisen in Hinsicht der Vorbereitung auf das Abitur die höchste Bildungsintensität im Vergleich zu anderen Schulformen innerhalb der jeweiligen Staatsgrenzen auf. Während der zweijährigen Qualifikationsphase müssen beispielsweise Schüler an Berliner Gymnasien 66 Jahreswochenstunden belegen, bei integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen sind es zehn Jahreswochenstunden weniger. Eine ähnliche Relation besteht bei der Anzahl von Grundkursen mit einem Verhältnis von 32 zu 26 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020c: 20). Das *liceum* ist in Polen die einzige hochfrequentiert besuchte allgemeinbildende Schulform, die Schüler intensiv auf die Abiturprüfungen vorbereitet.

Alle Bundesländer betrachtend bestehen beim Unterricht im Leitfach für politische Bildung drei Möglichkeiten der Kursbelegung an den gymnasialen Oberstufen, wobei Schülern nicht immer alle Optionen zur Auswahl offenstehen. Zum einen kann Unterricht im Leitfach für politische Bildung obligatorisch sein. Zum anderen können Schüler auf grundlegendem Anforderungsniveau unterrichtet werden, sofern diese Wahl getroffen wird. Schließlich bieten die meisten Bundesländer den Unterricht auf erweitertem Bildungsniveau an. Um einen aussagekräftigen Durchschnitt der Unterrichtszeit zu erhalten, müssen alle drei Niveaus bei Berechnung der Unterrichtszeit berücksichtigt werden. Die Untersuchungsergebnisse werden in folgender Übersicht zusammengefasst.

Abbildung 30: Unterrichtszeit pro Woche in Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe II deutscher Gymnasien am Beispiel von drei Bildungsniveaus im Schuljahr 2019/20

Bundesland	Unterrichtszeit in Minuten			
	Obligatorisches Bildungsniveau	Grundlegendes Bildungsniveau	Erweitertes Bildungsniveau	Durchschnitt der drei Bildungsniveaus
Baden-Württemberg	23	45	225	98
Bayern	45	45	90	60
Berlin	0	135	225	120
Brandenburg	0	135	225	120
Bremen	0	135	225	120
Hamburg	0	90	180	90
Hessen	90	135	225	150
Mecklenburg-Vorpommern	0	90	225	105
Niedersachsen	49	97	162	103
Nordrhein-Westfalen	68	135	225	143
Rheinland-Pfalz	0	45	180	75
Saarland	0	135	225	120
Sachsen	70	70	0	47
Sachsen-Anhalt	0	90	0	30
Schleswig-Holstein	0	101	135	79
Thüringen	0	90	135	75
<i>Durchschnitt</i>	22	98	168	96

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.3.

Polen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der polnischen Sekundarstufe II durchschnittlich 53 Minuten pro Woche. Alle Details der Datenerhebung sowie des methodischen Rechenweges sind Teil des Kapitels 12.2.3. Aufgrund der Einheitlichkeit im polnischen Schulsystem besteht dort keine Datenbasis für einen innerpolnischen Schulvergleich wie im Falle Deutschlands.

Am *liceum*, der hochfrequentiert besuchten allgemeinbildenden Schulform in Polen, werden Schüler in vier Jahrgangsstufen auf das Abitur vorbereitet. Das Leitfach für politi-

sche Bildung, *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre], ist für alle Schüler dieser Bildungsform verpflichtend und muss in den beiden ersten Jahrgangsstufen belegt werden, für die Klassen drei und vier ist kein Unterricht in Gesellschaftslehre auf obligatorischem Bildungsniveau vorgesehen. Schüler haben aber die Möglichkeit auf erweitertem Anforderungsniveau in Gesellschaftslehre unterrichtet zu werden. In diesem Fall sind zusätzliche acht Unterrichtsstunden innerhalb von vier Jahrgangsstufen vorgesehen, sodass politische Bildung im Leitfach dieser Disziplin während der gesamten Laufbahn am *liceum* mit insgesamt zehn Unterrichtsstunden pro Woche eingeplant ist (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: Anhang 4, S. 12-14) und in diesem Fall auch in den Jahrgangsstufen drei und vier stattfinden kann.

Deutschland und Polen im quantitativen Vergleich

Beim Vergleich der Unterrichtszeit in Deutschland und Polen im Verlauf der Sekundarstufe II kommen nicht nur Unterschiede bei den Durchschnittswerten zum Vorschein, vor allem auf den einzelnen Bildungsniveaus bestehen große Differenzen zwischen dem Leitfach für politische Bildung in Polen und in den einzelnen Bundesländern.

Auf obligatorischem Anforderungsniveau werden Inhalte der politischen Bildung im dafür vorgesehenen Leitfach in Polen mit 23 Minuten pro Woche unterrichtet. Dieser Wert weicht nur um eine Minute vom deutschen Mittelwert in Höhe von 22 Minuten ab. Vergleicht man jedoch die Unterrichtszeit in Polen und Hessen, so ist eine große Differenz feststellbar: in Hessen sind 90 Minuten des entsprechenden Unterrichts verpflichtend. In insgesamt fünf Bundesländern ist mehr Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin eingeplant als in Polen, dazu gehören neben Hessen auch Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern. In Baden-Württemberg und in Polen ist die Dauer des untersuchten Unterrichts identisch. Beim Vergleich der restlichen Bundesländer mit Polen wird der Unterschied bei der Unterrichtsdauer in genau entgegengesetzter Richtung deutlich: in Polen wird mehr unterrichtet als in zehn Bundesländern, wo ein obligatorisches Leitfach für politische Bildung nicht vorgesehen ist und die Werte damit bei Null liegen. Zu diesen Bundesländern zählen Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Auch der deutsche Median liegt bei Null, sodass auf dieser Berechnungsgrundlage die Unterrichtszeit in Polen den deutschen Wert übersteigt. Da in diesem Fall die Bundesländer mit obligatorischem Unterricht im Leitfach für politische Bildung unberücksichtigt bleiben, ist der Median für Vergleichszwecke nur bedingt anwendbar. Aussagekräftiger ist diesbezüglich der Mittelwert, weshalb an dieser Stelle ausnahmsweise auch mit diesem Komparationsinstrument gearbeitet wird.

Anders verhält es sich beim Untersuchen des grundlegenden Unterrichtsniveaus in politischer Bildung. Sofern Schüler die entsprechenden Kurse belegen, wird das Leitfach in allen Bundesländern unterrichtet, sodass mit dem Median ein rechnerischer Vergleichsmaßstab zu Polen entsteht, um die Bundesländer im Mittelfeld Deutschlands zu bestimmen. Diese Stellung nehmen Niedersachsen und Thüringen ein, mit 97 bzw. 90 Unterrichtsminuten pro Woche, der Median hat den Wert 93,5. Die Unterrichtszeit in Polen liegt auf dieser Bildungsebene bei wöchentlich 23 Minuten. Damit wird in Deutschland auf grundlegendem

Anforderungsniveau mehr Zeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin als in Polen investiert. Vergleicht man die Untersuchungsergebnisse aus Polen und Deutschland in seiner Gesamtheit, so steht Lehrern in jedem Bundesland mehr Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin als ihren polnischen Kollegen zur Verfügung. Die Schlusslichter aus deutscher Sicht bilden Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit jeweils 45 Unterrichtsminuten pro Woche. Bei Berechnung der Unterrichtszeit auf grundlegendem Anforderungsniveau muss jedoch beachtet werden, dass auf deutscher Seite nur Kurse in die Statistik einfließen, die von Schülern belegt werden. In einem Teil der Bundesländer besteht jedoch die Möglichkeit, auf das Leitfach für politische Bildung zu verzichten. Um vergleichbare Zahlen mit der entsprechenden Bildung in Polen zu erhalten, muss deshalb zusätzlich der Unterricht auf obligatorischem und erweitertem Anforderungsniveau herangezogen werden. Anschließend wird ein Durchschnittswert der drei Bildungsebenen ermittelt. Dies erfolgt in der letzten Übersicht des vorliegenden Arbeitsabschnitts. Ohne diesen methodischen Schritt wäre das Untersuchungsbild stark verzerrt. Ein Vergleich der Unterrichtszeit auf grundlegendem Bildungsniveau hat damit nicht die Funktion einer direkten Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse aus Deutschland und Polen, vielmehr handelt es sich hierbei um einen zentralen Zwischenschritt zur Bestimmung und zum Vergleich der durchschnittlichen Unterrichtszeit.

Den dritten und letzten Vergleichsschritt vor Berechnung der Durchschnittswerte bildet der Unterricht auf erweitertem Anforderungsniveau. Mit 180 Unterrichtsminuten pro Woche liegt Rheinland-Pfalz direkt unter dem Median, der einen Wert von 203 aufweist. Alle acht Bundesländer oberhalb des Medians haben den gleichen Wert in Höhe von 225 Unterrichtsminuten pro Woche und decken gleichzeitig das gesamte obere Untersuchungsfeld ab. In zwei Bundesländern ist Bildung auf erweitertem Anforderungsniveau im Leitfach für politische Bildung nicht vorgesehen, es handelt sich hierbei um Sachsen und Sachsen-Anhalt. Dementsprechend fließt die nicht existente Unterrichtsdauer auf dieser Bildungsebene mit Null Minuten in die weitere Berechnung ein. Auf polnischer Seite sind auf erweitertem Anforderungsniveau durchschnittlich 113 Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung vorgesehen. Neben Sachsen und Sachsen-Anhalt weist Bayern mit 90 Minuten weniger Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung aus als Polen. In allen anderen Bundesländern werden Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin auf erweitertem Bildungsniveau in einem zeitlich größeren Umfang als in Polen unterrichtet. Die einzelnen Vergleiche der drei Anforderungsniveaus (obligatorisch, grundlegend und erweitert) zeigen ein relatives Bild in den untersuchten Staaten, bezogen auf die jeweilige Bildungsebene.

Entscheidend für den absoluten Vergleich zwischen Deutschland und Polen ist das Gesamtbild der drei Bildungsebenen. Als finaler quantitativer Untersuchungsschritt der Sekundarstufe II werden die Durchschnittswerte von drei Anforderungsniveaus ermittelt und miteinander verglichen. Der deutsche Median liegt bei 101 Unterrichtsminuten pro Woche, den Obermedian bildet Niedersachsen mit 103 Minuten. Baden-Württemberg, wo an 98 Minuten pro Woche Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet werden, belegt den Untermedian. Im Vergleich dazu hat der entsprechende Unterricht

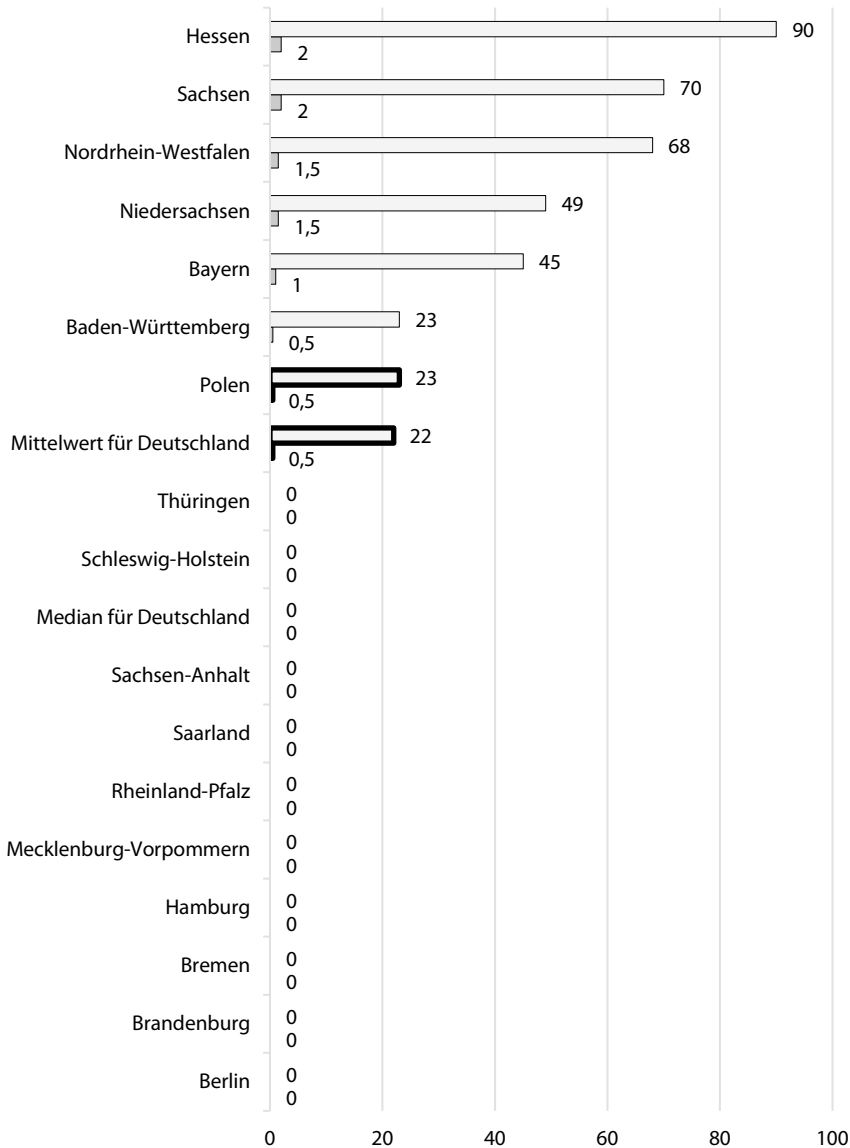
an polnischen *liceen* eine durchschnittliche Dauer von 53 Minuten pro Woche. Setzt man den deutschen Median von 101 Unterrichtsminuten mit 100 Prozent gleich, so stehen für polnische Schüler bei 53 Unterrichtsminuten pro Woche 52 Prozent einer vergleichbaren Unterrichtszeit zur Verfügung.

In zwei Bundesländern wird weniger Zeit für Inhalte der politischen Bildung in deren Leitfach als in Polen investiert, gleichzeitig bilden diese beiden Bundesländer das Schlusslicht des innerdeutschen Rankings. Es handelt sich hierbei um Sachsen-Anhalt und Sachsen, mit 30 bzw. 47 Unterrichtsminuten pro Woche. Die beiden oberen Ränge der Vergleichsskala nehmen Hessen und Nordrhein-Westfalen ein, wo Schüler wöchentlich 150 bzw. 143 Minuten unterrichtet werden.

Schließlich bleibt die Frage offen, welche Bundesländer anhand der quantitativen Untersuchung für den qualitativen Vergleich mit Polen ausgewählt werden. In Sachsen-Anhalt ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Untersuchung. Das Curriculum des oberen deutschen Gegenpols zu Sachsen-Anhalt stammt aus Hessen, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden. Hierfür kommen die Bundesländer in Frage, deren Unterrichtsdauer in politischer Bildung nahe am Median liegt. Dies sind Niedersachsen und Baden-Württemberg. Beide Bundesländer weisen den gleichen Abstand zum Median auf. Deshalb muss für die Auswahl eines Bundeslandes im Mittelfeld ein weiterer Messwert herangezogen werden: die Anzahl der Unterrichtsstunden im Leitfach der politischen Bildung. Der Median des erweiterten quantitativen Auswahlkriteriums entspricht dem Wert 2,3. Von den zwei o. g. Bundesländern werden in Niedersachsen 3,2 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet, in Baden-Württemberg sind es 2,2 Unterrichtsstunden. Damit bildet Baden-Württemberg das Mittelfeld der Untersuchung genauer ab.

Zusammenfassend werden anhand der quantitativen Ergebnisse die Bundesländer Sachsen-Anhalt, Hessen und Baden-Württemberg qualitativ mit Polen verglichen.

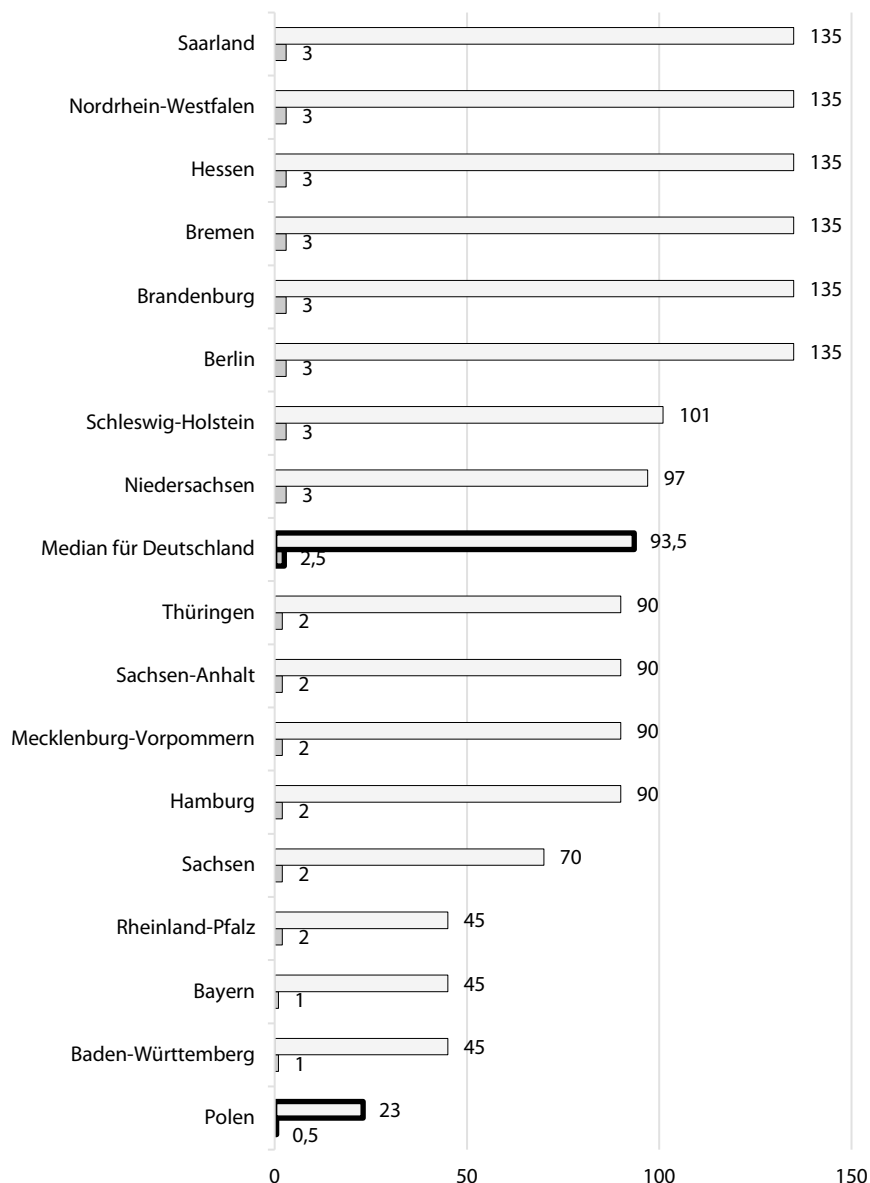
Abbildung 31: Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf obligatorischem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20



- Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern
- Unterrichtsstunden à 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.3.

Abbildung 32: Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf grundlegendem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20

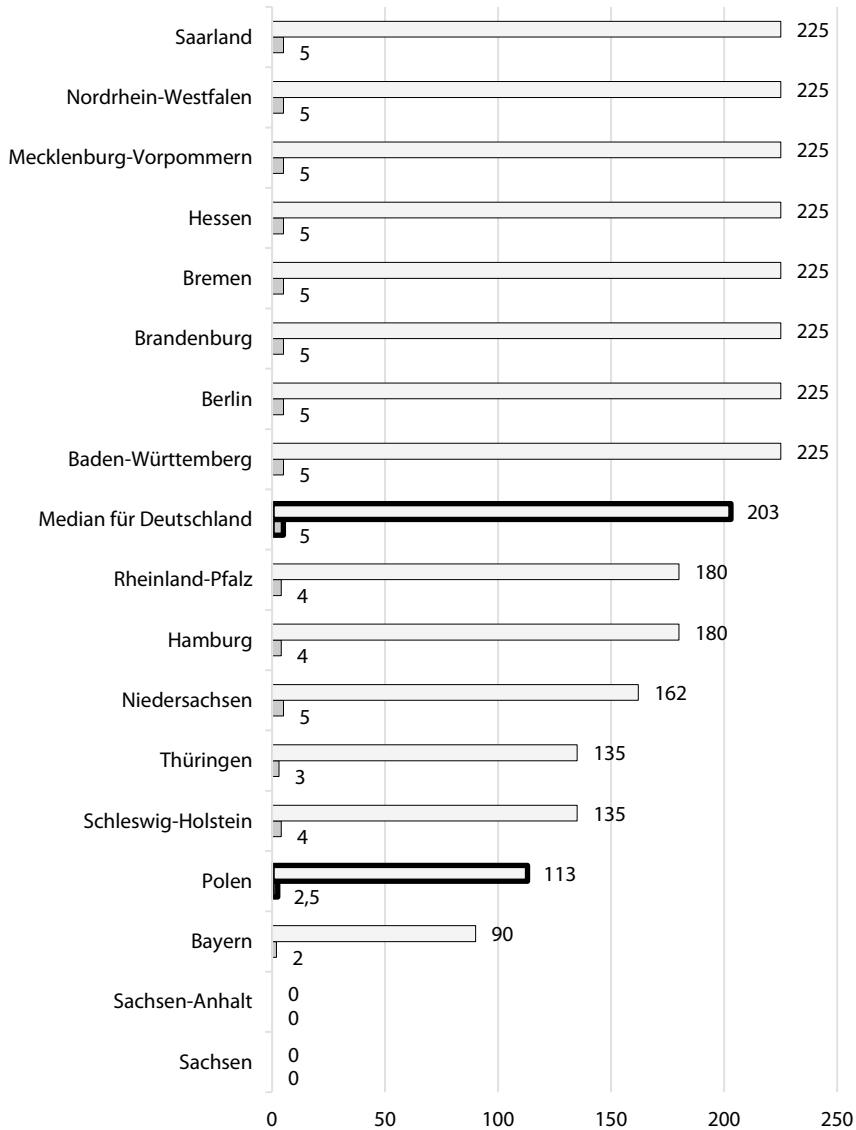


□ Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern

■ Unterrichtsstunden à 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.3.

Abbildung 33: Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen auf erweitertem Bildungsniveau im Schuljahr 2019/20

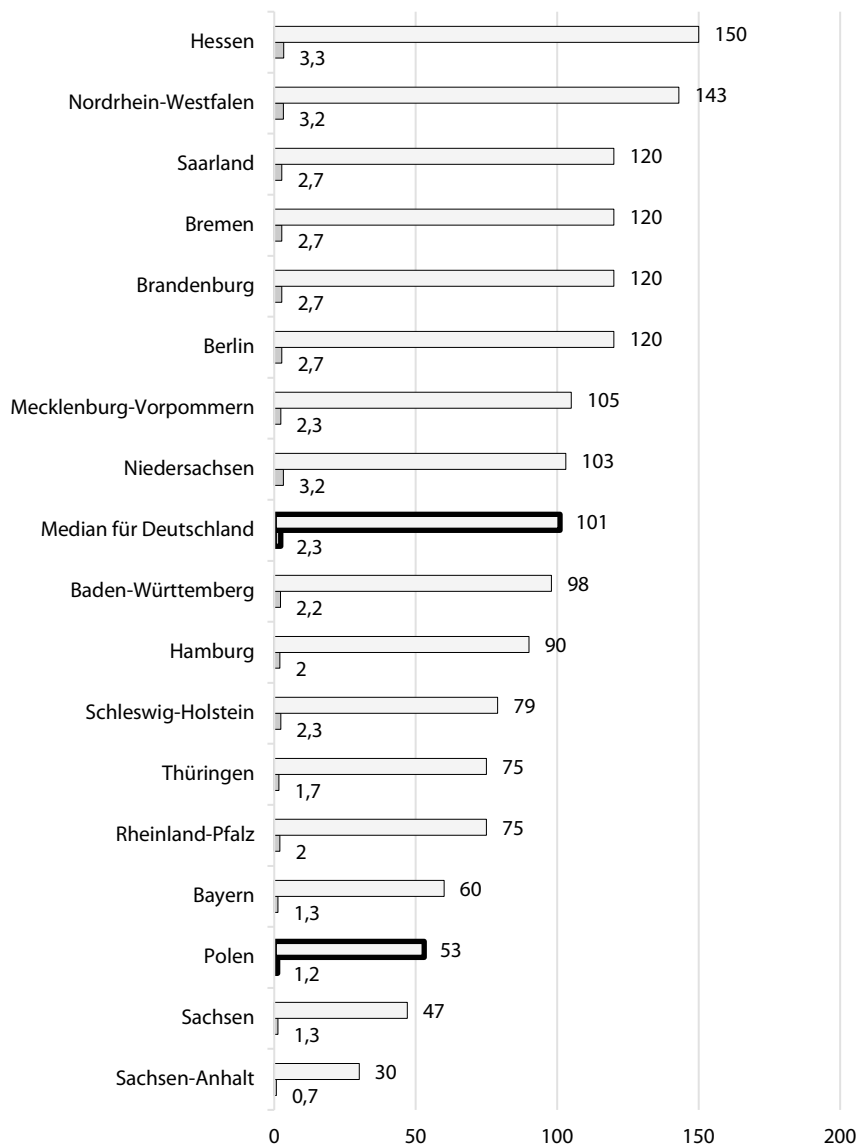


□ Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern

■ Unterrichtsstunden à 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.3.

Abbildung 34: Vergleich der vorgesehenen durchschnittlichen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20



□ Unterrichtsminuten pro Woche, ausschließlich Inhalte der politischen Bildung in Leitfächern

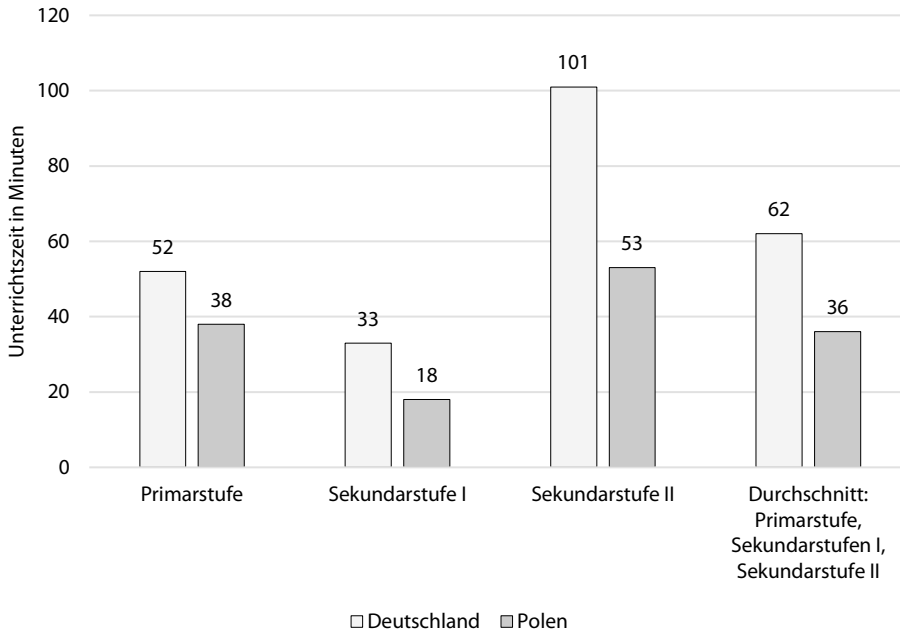
■ Unterrichtsstunden à 45 Min. pro Woche, ganze Leitfächer, teilweise Fächerverbünde

Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.3.

7.4 Zusammenfassung: Vergleich der Unterrichtszeit in Deutschland und Polen

Die Untersuchungsergebnisse aller drei Bildungsstufen sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

Abbildung 35: Vergleich der vorgesehenen Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulen der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II in Deutschland und Polen im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten und Rechenweg sind Teil des Kapitels 12.2.

In allen drei Bildungsstufen ist in Deutschland durchschnittlich mehr Zeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach der Disziplin als in Polen eingeplant. Die Differenzen zwischen den beiden Staaten können durch eine Gegenüberstellung von prozentualen Relationen des untersuchten Unterrichts veranschaulicht werden. Wird der höhere Komparationswert aus Deutschland mit 100 Prozent gleichgesetzt, so erhalten polnische Schüler in der Primarstufe 73 Prozent des vergleichbaren Unterrichts. In der Sekundarstufe I liegt das entsprechende Verhältnis auf polnischer Seite bei 55 Prozent. Der letzte untersuchte Bildungsabschnitt, die Sekundarstufe II, weist den Wert von 52 Prozent in Polen gegenüber den statistischen 100 Prozent an deutschen Schulen auf. Bei der Betrachtung von allen drei Bildungsstufen zusammen, stehen polnischen Lehrkräften im Vergleich zu ihren deutschen Kollegen 60 Prozent der Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach der Disziplin zur Verfügung. Die präsentierten quantitativen Untersuchungsergebnisse liefern nicht nur eine Ausgangsgrundlage für ein anschließendes Durchführen der qualitativen Forschung in der vorliegenden Arbeit, bestehend aus einem Vergleich von Gemeinsamkeiten

und Unterschieden in der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen. Vielmehr werden mit einer ausführlichen Gegenüberstellung der Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung verschiedene Möglichkeiten zur weiterführenden Forschung eröffnet, z. B. im Zusammenhang mit der Unterrichtsdauer und der Quantität sowie Qualität von Unterrichtsinhalten. Gleiches gilt für die Intensität erworbener Kompetenzen in Abhängigkeit vom dafür zur Verfügung stehenden Zeitumfang.

8 Qualitative Curriculauntersuchung: Politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin

Der Schulunterricht im Allgemeinen, genauso wie die schulische politische Bildung im Besonderen, wird in erster Linie durch Curricula bestimmt. Die „Lehr- und Bildungspläne geben einen Rahmen von Kompetenzen bzw. Inhalten in das Schulsystem des jeweiligen Landes vor. In diesem Rahmen entfaltet sich auch der Unterricht der politischen Bildung“ (Carlemele 2015: 3). Somit können anhand einer vergleichenden Curriculaanalyse die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen effizient erforscht sowie in Bezug zueinander gesetzt werden.

Langfristig betrachtend geben weder Curricula noch die Fachdisziplinen ein statisches Bild ab, auch die politische Bildung an Schulen unterliegt einem ständigen Wandel. Auf sich ändernde politische, soziale oder didaktische Herausforderungen reagieren Verantwortliche mit angepassten Bildungsinhalten, Unterrichtsmethoden und neuen Curricula (Carlemele 2015: 13). Stand beispielsweise in den 1950er Jahren noch der Antikommunismus im Vordergrund der schulischen politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (Gagel 2005: 90-91), so haben sich die Unterrichtsschwerpunkte in den darauffolgenden Jahrzehnten verlagert. Einige davon haben an Bedeutung zu-, andere abgenommen und neue inhaltsbezogene Aufgabenfelder sind entstanden. Ein weiteres Beispiel der fachdidaktischen Weiterentwicklung auf deutscher Seite ist die Transformation von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Lernen (Schulte 2017: 652; Auernheimer 1998: 18; Holzbrecher 2007: 395).

Ein besonders großer Wandel in der polnischen politischen Bildung erfolgte nach 1989 mit dem politischen Umbruch von der Volksrepublik Polen zur III. Republik Polen. In den Jahrzehnten vor dieser einschneidenden Wende konzentrierte sich die polnische Fachdidaktik vor allem auf sozialistische Ideen. Konform mit der politischen Ausrichtung des Staates wurde dabei in der schulischen politischen Bildung zwischen 1945 und 1989 die Bedeutung des Sozialismus hervorgehoben, der „einen wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Entwicklung und Bildung der Jugend“ (Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania 1985: 6) bestimmte. Infolgedessen befassten sich Schüler thematisch beispielsweise bei politischen Eigentumsfragen mit den „Formen des Eigentums sozialistischen Typs“ (Gensler/Górczyński/Ura 1984: 79). Dieser rote ideologieaffine Bildungsfaden zog sich ebenfalls durch die kommunale Ebene, wo Schüler u. a. in den „Prinzipien des sozialistischen Zusammenlebens der Einwohner“ (Erazmus/Jędrychowska/Marciniak 1980: 32) unterrichtet wurden. Derartige Ausführungen sind in den polnischen kulturministeriellen Vorgaben und Informationen, die seit den 1990er Jahren herausgegeben wurden (exemplarisch: Ministerstwo Edukacji Narodowej 1991; 2012; 2014; 2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2018; 2019), nicht mehr als Unterrichtsziele präsent. Die vom sozialistischen Gedankengut geprägten curricularen Inhalte wurden durch neue Kompetenzen ersetzt, zu denen beispielsweise stark überarbeitete oder gänzlich andere Sichtweisen auf Nichtregierungsorganisationen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: 106, 107), Prinzipien des politischen Systems

der Republik Polen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: 104, 108) oder Formen der direkten Demokratie (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: 140) zählen.

Diese Veränderungen innerhalb der politischen Bildung erfordern das Festlegen eines Untersuchungszeitraums für das zu erforschende Material (Carmele 2015: 13). In der vorliegenden Arbeit werden Curricula des Schuljahres 2019/20 in der Primarstufe, der Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II analysiert, verglichen und ausgewertet.

Primarstufe

Am Beispiel der Bundesländer Sachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein werden Inhalte der politischen Bildung im Leitfach der Disziplin kompetenzbezogen mit dem curricularen Pendant in Polen verglichen. Eine Auswahl dieser drei Bundesländer erfolgte durch die quantitative Untersuchung in den Kapiteln 7.1 und 12.2.1, die an dieser Stelle wie folgt als Überblick zusammengefasst werden: In Sachsen ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Untersuchung. Das Curriculum des oberen deutschen Gegenpols zu Sachsen stammt aus Rheinland-Pfalz, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden, welches Schleswig-Holstein am nächsten quantitativ vertritt. Curricula für die polnische Primarstufe gelten dagegen im ganzen Staat, sodass bezüglich einer republikinternen Differenzierung, wie sie in Deutschland auf Länderebene vorgenommen wurde, in Polen keine äquivalenten Forschungsdaten bestehen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b). Im folgenden Kapitel 8.1.1 findet zunächst eine Untersuchung mit dem komparativen Analyseziel statt, zu bestimmen, inwieweit Empfehlungen der Europäischen Union in den untersuchten Bundesländern und in Polen durch die jeweiligen Bildungsministerien curricular umgesetzt werden. Das daran anschließende Kapitel 8.2.1 befasst sich mit dem Vergleich von nationalen Curricula-inhalten, die von den EU-Empfehlungen nicht abgedeckt sind.

Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I in Deutschland kann in fünf Bildungsstränge gegliedert werden (Kultusministerkonferenz 2020a):

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Schularten mit zwei Bildungsgängen
- Schularten mit drei Bildungsgängen

Die Hauptschule wurde zum Teil abgeschafft oder gilt als Auslaufmodell (Leschinsky 2008b: 407, 427-434). Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Kultusministerkonferenz 2016: 1-3) sind stark differenziert und somit als Einheit nur bedingt mit einheitlich konzipierten Schulformen in Polen (Eurydice 2017; Leschinsky/Cortina 2008: 26) vergleichbar, zumal das Bildungssystem in Deutschland bereits in seinem Ursprung außerordentlich heterogen ist, was durch die Kombination von mehreren unterschiedlichen Schulformen eine

internationale Vergleichbarkeit nochmals unübersichtlicher erscheinen lässt. Die Komplexität einer schulbezogenen Komparatistik zwischen Deutschland und Polen im Hinblick auf Schulformen mit mehreren Bildungsgängen zeigt die unten dargestellte Zusammenfassung.

Schulformen mit drei Bildungsgängen, zu denen Gesamtschulen zählen, ergeben deutschlandweit folgendes Bild: „Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen), Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen, Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg), Sekundarschule (Nordrhein-Westfalen)“ (Kultusministerkonferenz 2020a). Noch etwas komplexer sieht die deutschlandweite Struktur der Schularten mit zwei Bildungsgängen aus: „Oberschule (Brandenburg, Sachsen), Realschule plus (Rheinland-Pfalz), Regelschule (Thüringen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern), Regionalschule (Schleswig-Holstein), Sekundarschule (Bremen, Sachsen-Anhalt), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen), Mittelstufenschule (Hessen)“ (Kultusministerkonferenz 2020a).

Bei einem internationalen Vergleich inklusive deutscher Schulen mit mehreren Bildungsgängen können die gewonnenen Forschungsergebnisse in einem Teil der Bundesrepublik auf ein eingeschränktes Verständnis stoßen. Denn bayerischen Lehrern und Mitgliedern der landesinternen Curriculumkommission fehlt in der Regel beispielsweise ein Bezug zur Stadtteilschule in Hamburg, wodurch die Bedeutung und Transparenz der vorliegenden Untersuchung zum Teil abgeschwächt werden kann.

Anders verhält es sich mit der Realschule oder der Sekundarstufe I am Gymnasium. Vor allem das Gymnasium ist in ganz Deutschland bekannt und bundesweit vergleichbar. Im Gegensatz zur Realschule ist die gymnasiale Sekundarstufe I ein kontinuierlicher Teil aller drei untersuchten und quantitativ ausgewählten Bundesländer: Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Hamburg. Aufgrund der damit verbundenen innerdeutschen Vergleichbarkeit auf demselben Bildungsniveau sind die gymnasialen Jahrgangsstufen fünf bis zehn dafür prädestiniert, die Sekundarstufe I in Deutschland bei einem Vergleich mit Polen zu vertreten. Eine Auswahl der drei Bundesländer erfolgte durch die quantitative Untersuchung in den Kapiteln 7.2 und 12.2.2, die an dieser Stelle wie folgt als Überblick zusammengefasst werden: In Mecklenburg-Vorpommern ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Untersuchung. Das Curriculum des oberen deutschen Gegenpols zu Mecklenburg-Vorpommern stammt aus Nordrhein-Westfalen, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden, welches Hamburg am nächsten quantitativ vertritt. Curricula für die polnische Primarstufe gelten dagegen im ganzen Staat, sodass bezüglich einer republikinternen Differenzierung, wie sie in Deutschland auf Länderebene vorgenommen wurde, in Polen keine äquivalenten Forschungsdaten bestehen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b). Im folgenden Kapitel 8.1 findet zunächst

eine Untersuchung mit dem komparativen Analyseziel statt, zu bestimmen, inwieweit Empfehlungen der Europäischen Union in den untersuchten Bundesländern und in Polen durch die jeweiligen Bildungsministerien curricular umgesetzt werden. Das daran anschließende Kapitel 8.2 befasst sich mit dem Vergleich von nationalen Curriculuminhalten, die von den EU-Empfehlungen nicht abgedeckt sind.

Sekundarstufe II

Für ganz Deutschland wurde zwar durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz eine *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe* getroffen, richtungsweisend für die ganze Republik, gleichzeitig bleibt den Bundesländern jedoch genug Spielraum, um bei der Gestaltung des letzten allgemeinbildenden Schulabschnitts auf Landesebene inhaltlich individuelle Schwerpunkte zu setzen. So liegen beispielsweise nur für das grundlegende Bildungsniveau im Leitfach für politische Bildung sowohl quantitative als auch qualitative Daten in allen Bundesländern vor, weshalb die grundlegende Bildungsebene als qualitative Untersuchungsbasis der Sekundarstufe II dient. Am Beispiel der Bundesländer Sachsen-Anhalt, Hessen und Baden-Württemberg werden Inhalte der politischen Bildung im Leitfach der Disziplin kompetenzbezogen mit dem curricularen Pendant in Polen verglichen. Eine Auswahl dieser drei Bundesländer erfolgte durch die quantitative Untersuchung in den Kapiteln 7.3 und 12.2.3, die an dieser Stelle wie folgt als Überblick zusammengefasst werden: In Sachsen-Anhalt ist die kürzeste Unterrichtsdauer für politische Bildung seitens des Kultusministeriums eingeplant, somit repräsentiert dieses Bundesland den unteren Vergleichspol der Untersuchung. Das Curriculum des oberen deutschen Gegenpols zu Sachsen-Anhalt stammt aus Hessen, wo Schüler durchschnittlich am längsten in politischer Bildung unterrichtet werden. Schließlich bedarf es aus deutscher Sicht das Mittelfeld abzubilden, welches Baden-Württemberg am nächsten quantitativ vertritt. Curricula für die polnische Sekundarstufe II gelten dagegen im ganzen Staat, sodass bezüglich einer republikinternen Differenzierung, wie sie in Deutschland auf Länderebene vorgenommen wurde, in Polen keine äquivalenten Forschungsdaten bestehen (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008: 85; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b). Im folgenden Kapitel 8.1 findet zunächst eine Untersuchung mit dem komparativen Analyseziel statt, zu bestimmen, inwieweit Empfehlungen der Europäischen Union in den untersuchten Bundesländern und in Polen durch die jeweiligen Bildungsministerien curricular umgesetzt werden. Das daran anschließende Kapitel 8.2 befasst sich mit dem Vergleich von nationalen Curriculuminhalten, die von den EU-Empfehlungen nicht abgedeckt sind.

8.1 Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in deutschen und polnischen Curricula, gemessen an Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz, werden in den Leitfächern für politische Bildung aus drei Untersuchungsperspektiven vorgestellt:

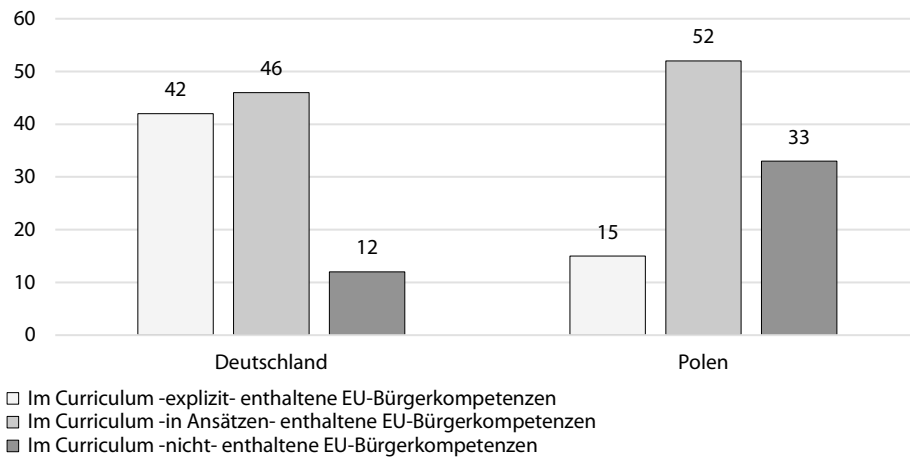
1. *Kategoriale Verteilung* der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen
2. *Kategoriale Gewichtung* der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen
3. *Kategoriale Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

8.1.1 Primarstufe

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 36: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 werden in Deutschland und Polen signifikant unterschiedlich umgesetzt. 42 Prozent der EU-Kategorien sind *explizit* in den untersuchten deutschen Curricula der Primarstufe enthalten.

Auf polnischer Seite trifft dasselbe Vergleichskriterium für nur 15 Prozent der EU-Kategorien zu. Dieses internationale Verhältnis kehrt sich bei den Kategorien, die *in Ansätzen* curricular festgehalten werden, um. Werden in Deutschland 46 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ansatzweise in den Curricula der Primarstufe verankert, sind es auf polnischer Seite 52 Prozent. Noch deutlicher fällt der Unterschied bei den EU-Kategorien aus, die *nicht* in die nationalen Curricula einfließen. Bei 12 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen verzichten die untersuchten Bundesländer auf eine Einbindung der EU-Kategorien in ihre Curricula. In Polen bleiben 33 Prozent der EU-Empfehlungen curricular unberücksichtigt.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Handeln als verantwortungsvoller Bürger
- Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben
- Aktive demokratische Beteiligung

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Europäische Vielfalt und kulturelle Identität
- Kritisches und kreatives Nachdenken
- Solidarität

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Europäische Vielfalt und kulturelle Identität
- Zusammenhalt der Gemeinschaft
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt

in Ansätzen enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Gesellschaft
- Staatsbürgerschaft
- Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

in Ansätzen enthalten.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Staatsbürgerschaft
- Gesellschaftliche und politische Bewegungen
- Europäische Integration

nicht enthalten.

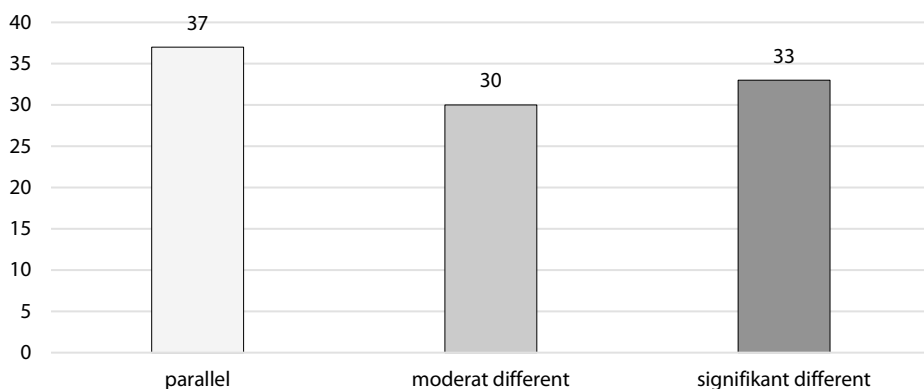
Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Gleichberechtigung
- Bürgerrechte
- Strukturen der Europäischen Union

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 37: Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

37 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen beispielsweise

- Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben
- Geschichte: national, europäisch, global
- Gesellschaftliche und politische Bewegungen.

Bei 30 Prozent der untersuchten Kategorien ist eine *moderat differente Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Primarstufe im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

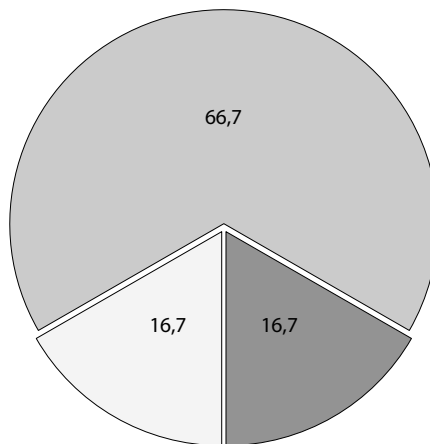
- Handeln als verantwortungsvoller Bürger
- Lösen von Konflikten
- Europäische Vielfalt und kulturelle Identität.

Im Falle von 33 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Kategorien

- Aktive demokratische Beteiligung
- Politik
- Demokratie.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in beiden Staaten einheitlich *explizit, in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt werden.

Abbildung 38: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

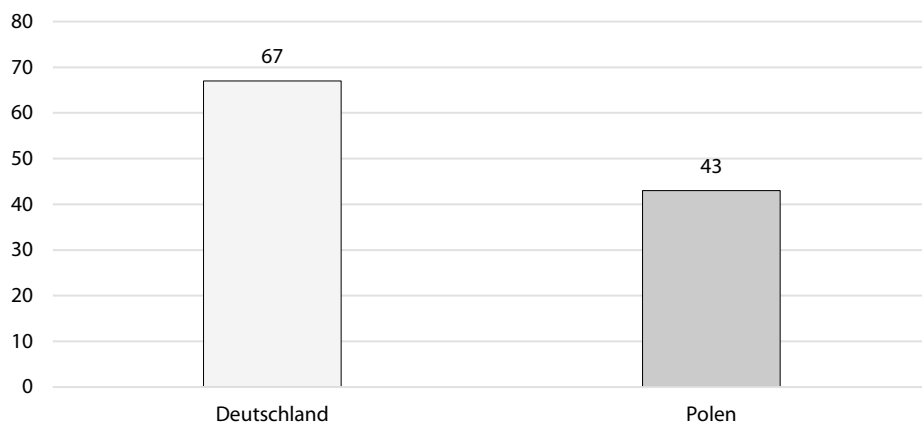
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

16,7 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 66,7 Prozent werden *in Ansätzen* beschrieben, weitere 16,7 Prozent sind *weder* Teil der deutschen, *noch* der polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 39: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % pro Staat.



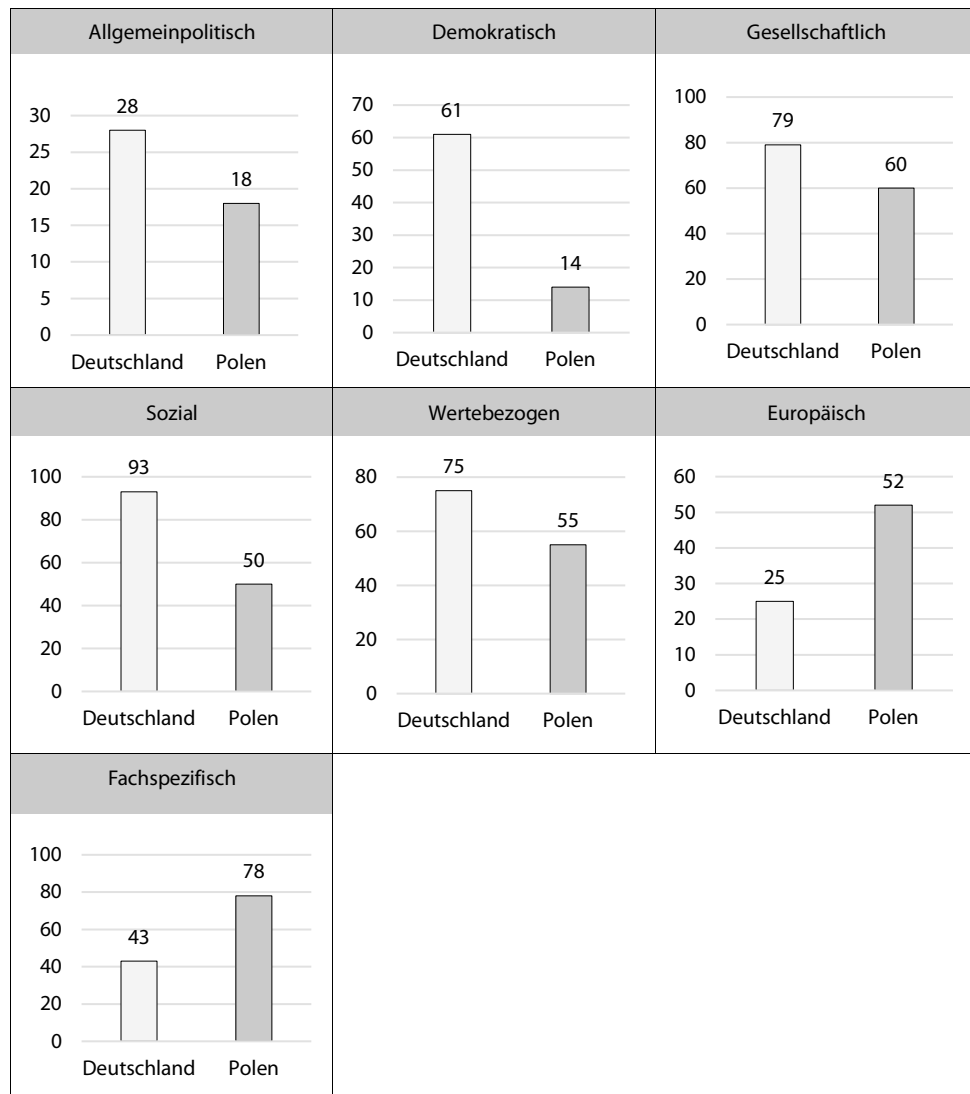
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Wird die *nationale Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Primarstufe zu 67 Prozent curricular um, der östliche Nachbarstaat verankert die EU-Kategorien im Umfang von 43 Prozent in das entsprechende nationale Curriculum.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 40: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Primarstufe, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: allgemeinpolitisch, gesellschaftlich und wertebezogen

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *allgemeinpolitische*, *gesellschaftliche* und *wertebezogene* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Das divergente Mittelfeld: europäisch und fachspezifisch

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weist *europäische* und *fachspezifische* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker im polnischen Curriculum als in den untersuchten deutschen Pendants verankert.

Die größten Unterschiede: demokratisch und sozial

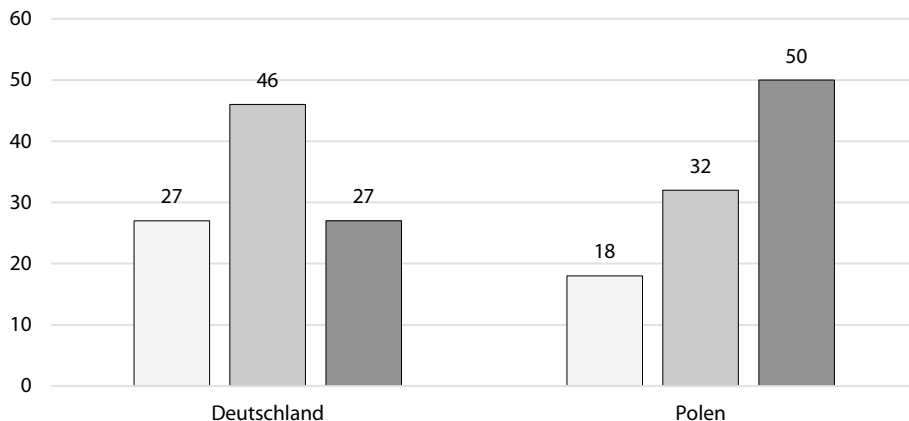
Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *demokratische* und *soziale* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 41: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



- Im Curriculum -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- ▒ Im Curriculum -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- Im Curriculum -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Empfehlungen der Europäischen Union aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen sind in deutschen und polnischen Curricula signifikant unterschiedlich verankert. 27 Prozent der EU-Kategorien werden in den untersuchten deutschen Curricula der Primarstufe *explizit* genannt. Auf polnischer Seite trifft dasselbe Vergleichskriterium für nur 18 Prozent zu. Dieses relative Verhältnis kehrt sich auch im Falle von EU-Bürgerkompetenzen nicht um, die *in Ansätzen* curricular festgehalten sind. In den entsprechenden deutschen Curricula werden 46 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ansatzweise aufgeführt, auf polnischer Seite beläuft sich dieser relative Anteil auf 32 Prozent. Entgegengesetzt fällt der Unterschied bei den EU-Kategorien aus, die *nicht* Teil der nationalen Curricula sind. 27 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen werden in den untersuchten Bundesländern curricular nicht aufgeführt. In polnischen Curricula fehlen 50 Prozent derselben Untersuchungskriterien.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Wirtschaft
- Recht
- Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Kultur
- Entwicklung von Argumenten
- Individuelle Verantwortung für die Umwelt

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
- Frieden und Gewaltlosigkeit
- Überwinden von Vorurteilen

in Ansätzen enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
- Interkulturelle Kommunikation

in Ansätzen enthalten.

In *deutschen* Curricula der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

- Globaler demografischer Wandel
- Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
- Geisteswissenschaften

nicht enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Primarstufe sind beispielsweise die Kategorien

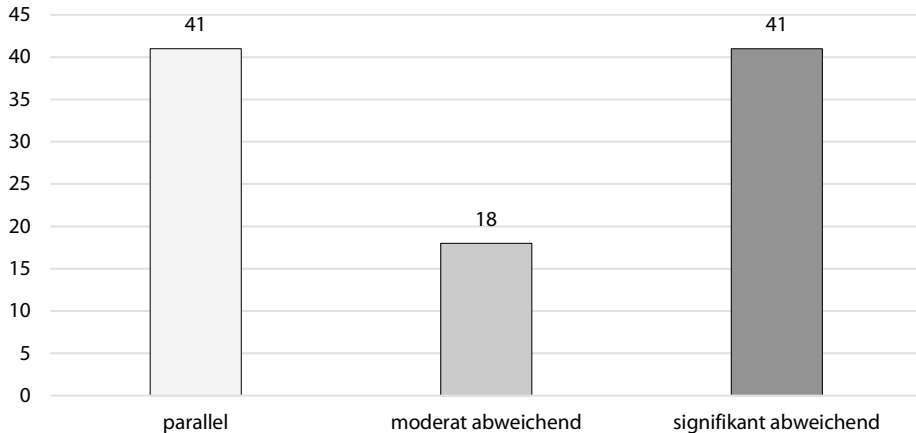
- Verständnis globaler Entwicklungen
- Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 42: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

41 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen beispielsweise

- Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt
- Globaler demografischer Wandel
- Überwinden von Vorurteilen.

Bei 18 Prozent der untersuchten Kategorien ist eine *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Primarstufe im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

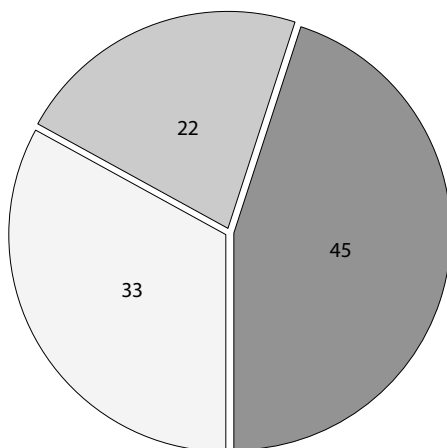
- Wirtschaft
- Entwicklung von Argumenten
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien.

Im Falle von 41 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Kategorien

- Verständnis globaler Entwicklungen
- Arbeitsorganisationen
- Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in den Curricula beider Staaten einheitlich *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* enthalten sind.

Abbildung 43: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

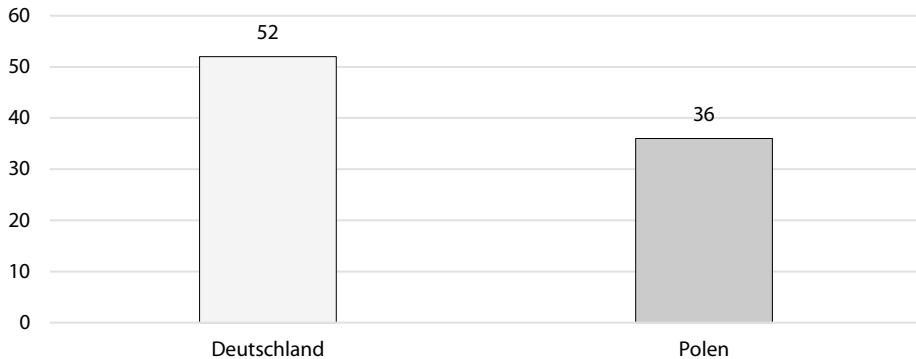
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

33 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 22 Prozent werden in Ansätzen beschrieben, 45 Prozent sind *weder* Teil der deutschen, *noch* der polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 44: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % pro Staat



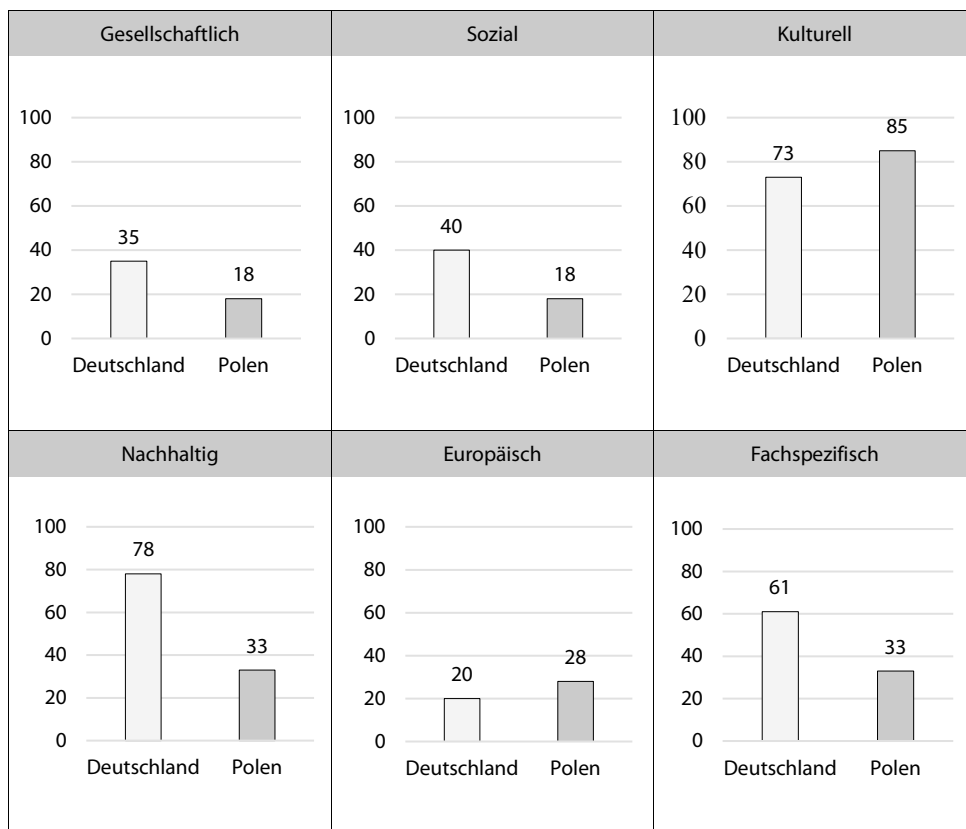
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Wird die *naionale Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Primarstufe zu 52 Prozent curricular um, östlich der Oder sind die EU-Kategorien im Umfang von 36 Prozent Teil des entsprechenden nationalen Curriculums.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 45: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Primarstufe, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: europäisch und kulturell

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weisen *europäische* und *kulturelle* Curriculinhalte auf.

Dabei sind diese Themenebenen stärker im polnischen Curriculum als in den untersuchten deutschen Pendanten verankert.

Das divergente Mittelfeld: gesellschaftlich und sozial

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weist *gesellschaftliche* und *soziale* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Die größten Unterschiede: nachhaltig und fachspezifisch

Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weisen *nachhaltige* und *fachspezifische* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

8.1.2 Sekundarstufe I

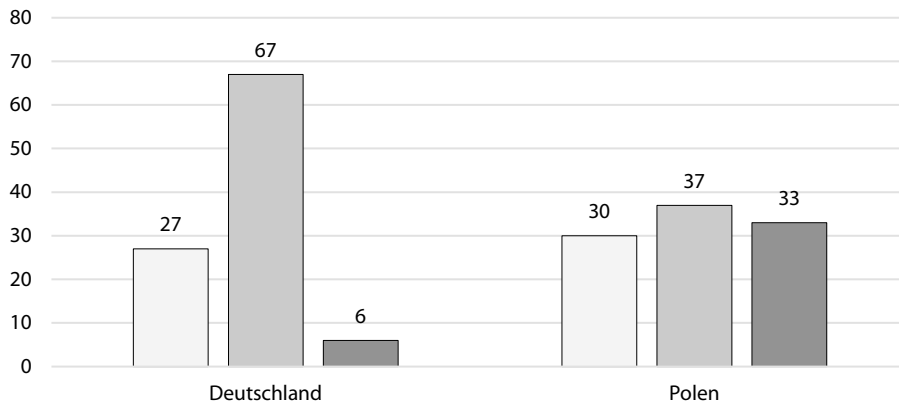
EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 werden in Deutschland und Polen zum Teil ähnlich, zum Teil signifikant unterschiedlich umgesetzt. 27 Prozent der EU-Kategorien sind *explizit* in den untersuchten deutschen Curricula der Sekundarstufe I enthalten. Auf polnischer Seite trifft dasselbe Vergleichskriterium für 30 Prozent der EU-Kategorien zu. Diese Ergebniszahlen verändern sich bei den Kategorien, die *in Ansätzen* curricular festgehalten sind. Werden in Deutschland 67 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ansatzweise in den Curricula der Sekundarstufe I verankert, sind es auf polnischer Seite nur 37 Prozent. Noch deutlicher fällt der Unterschied bei den EU-Kategorien aus, die *nicht* in die nationalen Curricula einfließen. Bei nur 6 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen verzichten die untersuchten Bundesländer auf eine Einbindung der EU-Kategorien in ihre Curricula. In Polen bleiben 33 Prozent der EU-Empfehlungen curricular unberücksichtigt. Insgesamt zeigt sich östlich der Oder ein deutlich homogeneres Verteilungsbild der untersuchten Kategorien als im westlichen Nachbarstaat.

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 46: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



- Im Curriculum -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- Im Curriculum -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- Im Curriculum -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels und 12.3.1.2.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Gesellschaft
- Politik
- Demokratie

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Staatsbürgerschaft
- Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich
- Achtung der Menschenrechte

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben
- Lösen von Konflikten
- Gleichberechtigung

in *Ansätzen* enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Politik
- Bürgerrechte
- Strukturen der Europäischen Union

in *Ansätzen* enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind die beiden Kategorien

- Gesellschaftliche und politische Bewegungen
- Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt

nicht enthalten.

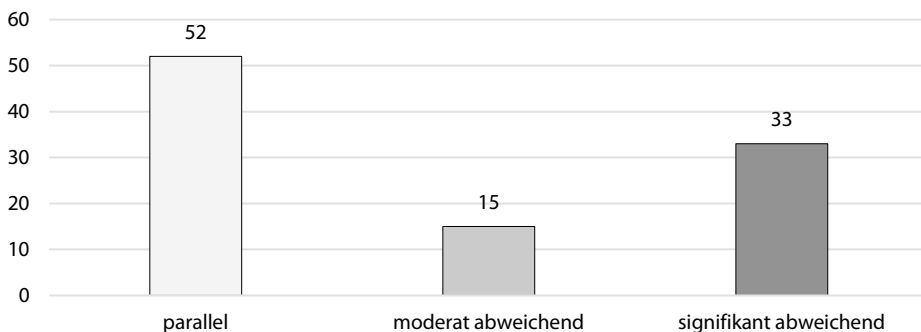
Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte
- Staatsbürgerliche Aktivitäten
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 47: Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

52 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen beispielsweise

- Gesellschaftliche und politische Bewegungen
- Strukturen der Europäischen Union
- Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen.

Bei 15 Prozent der untersuchten Kategorien ist eine *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

- Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben
- Lösen von Konflikten
- Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich.

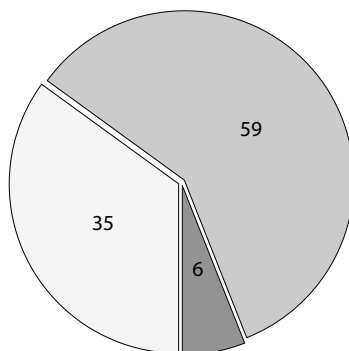
Im Falle von 33 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Kategorien

- Europäische Integration
- Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen
- Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in beiden Staaten einheitlich *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt werden.

35 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 59 Prozent werden *in Ansätzen* beschrieben, 6 Prozent sind *weder* Teil der deutschen, *noch* der polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Abbildung 48: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- ▒ In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 49: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % pro Staat



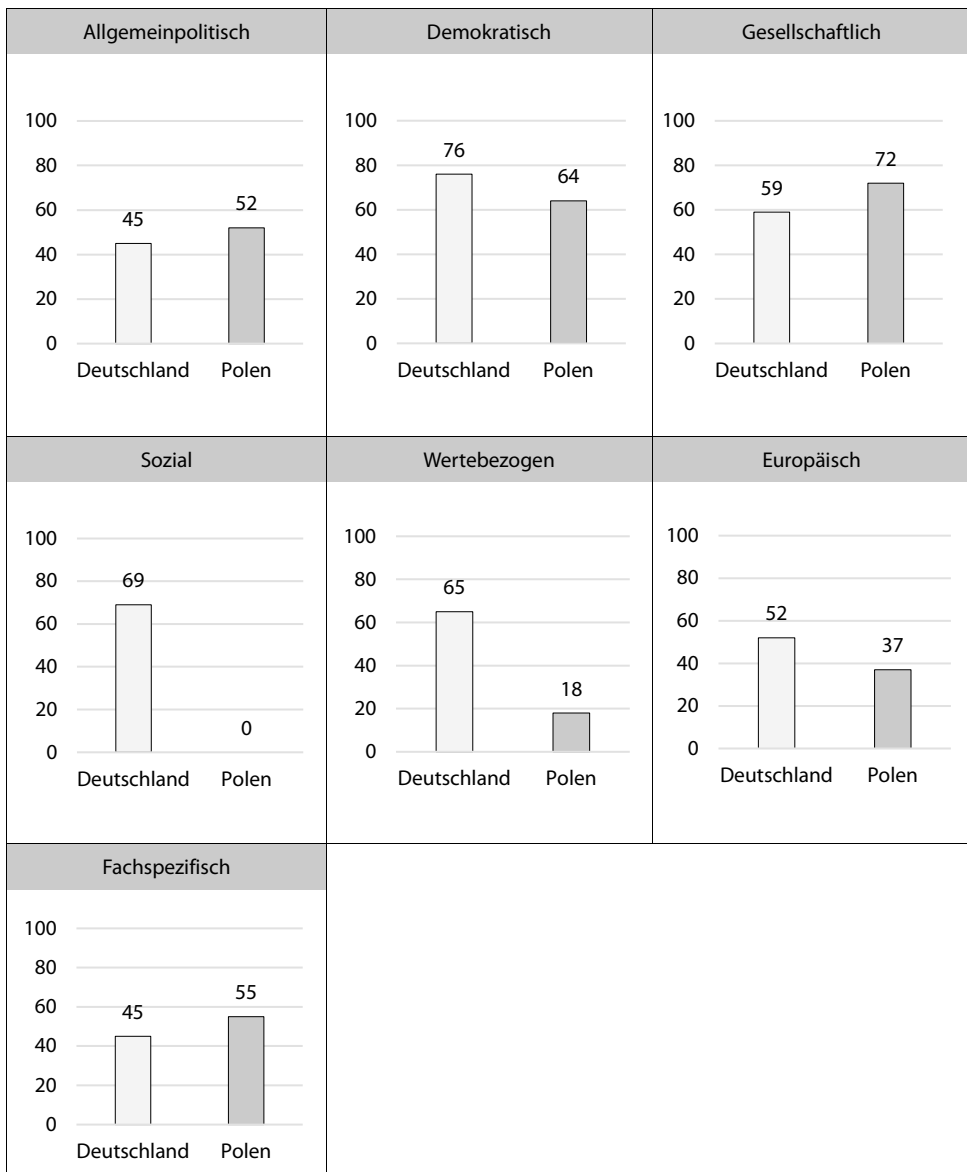
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Wird die nationale *Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Sekundarstufe I zu 64 Prozent curricular um, östlich der Oder wurden die EU-Kategorien im Umfang von 50 Prozent im entsprechenden nationalen Curriculum verankert.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 50: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe I, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: allgemeinpolitisch und fachspezifisch

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *allgemeinpolitische* und *fachspezifische* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker im polnischen Curriculum als in den untersuchten deutschen Pendanten verankert.

Das divergente Mittelfeld: demokratisch, gesellschaftlich und europäisch

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weist *demokratische*, *gesellschaftliche* und *europäische* Curriculuminhalte auf. Dabei sind die demokratische und europäische Themenebene stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert. Das gesellschaftliche Curriculumcluster hat auf polnischer Seite hingegen ein größeres Gewicht als im westlichen Nachbarstaat.

Die größten Unterschiede: sozial und wertebezogen

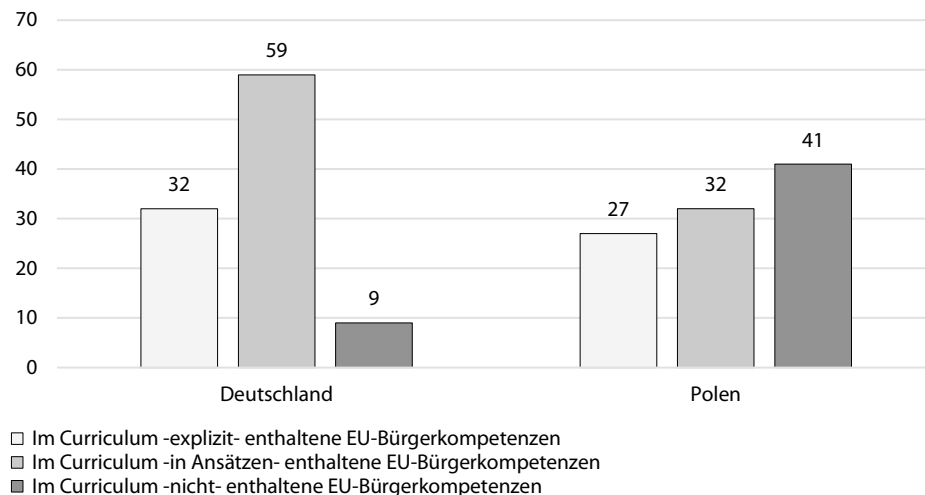
Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *soziale* und *wertebezogene* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 51: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 werden in Deutschland und Polen einerseits ähnlich, andererseits signifikant unterschiedlich umgesetzt. 32 Prozent der EU-Kategorien sind *explizit* in den untersuchten deutschen Curricula der Sekundarstufe I enthalten. Auf polnischer Seite trifft dasselbe Vergleichskriterium auf 27 Prozent der entsprechenden Untersuchungskriterien zu. Dieses internationale Verhältnis ändert sich bei den Kategorien, die *in Ansätzen* curricular festgehalten sind. Fließen in Deutschland 59 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ansatzweise in die Curricula der Sekundarstufe I ein, sind es auf polnischer Seite 32 Prozent. Noch deutlicher fällt der Unterschied bei den EU-Kategorien aus, die in den nationalen Curricula *nicht* berücksichtigt sind. 9 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen sind in Deutschland kein Bestandteil der untersuchten bildungsministeriellen Vorgaben. Der Anteil desselben Vergleichskriteriums beläuft sich in Polen auf 41 Prozent.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
- Entwicklung von Argumenten
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Verständnis globaler Entwicklungen
- Wirtschaft
- Recht

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt
- Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch

in Ansätzen enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Globaler demografischer Wandel
- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
- Entwicklung von Argumenten

in Ansätzen enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe I sind die Kategorien

- Einzelpersonen
- Globaler demografischer Wandel

nicht enthalten.

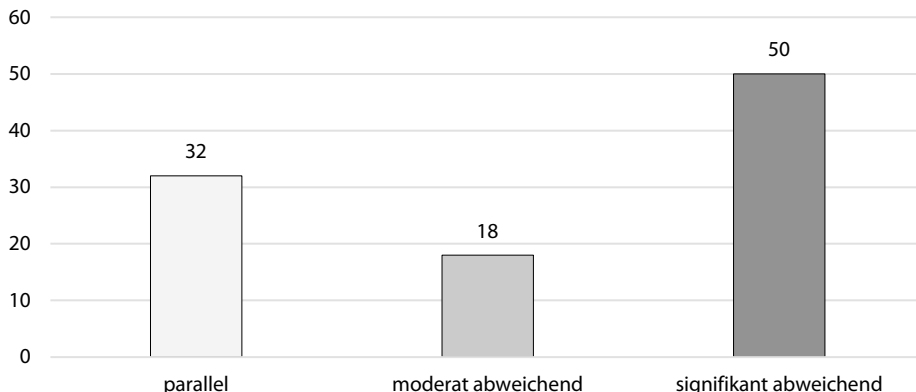
Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe I sind beispielsweise die Kategorien

- Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
- Frieden und Gewaltlosigkeit
- Individuelle Verantwortung für die Umwelt

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 52: Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

32 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen beispielsweise

- Kultur
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien.
- Eingehen von Kompromissen.

Bei 18 Prozent der untersuchten Kategorien ist eine *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

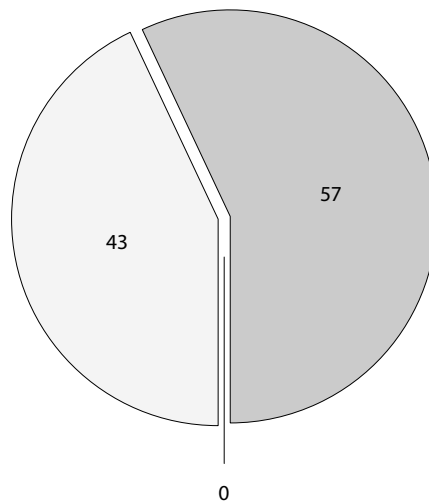
- Gruppen
- Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
- Entwicklung von Argumenten.

Im Falle von 50 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Kategorien

- Globaler demografischer Wandel
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
- Frieden und Gewaltlosigkeit.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in beiden Staaten einheitlich *explizit, in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt werden.

Abbildung 53: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

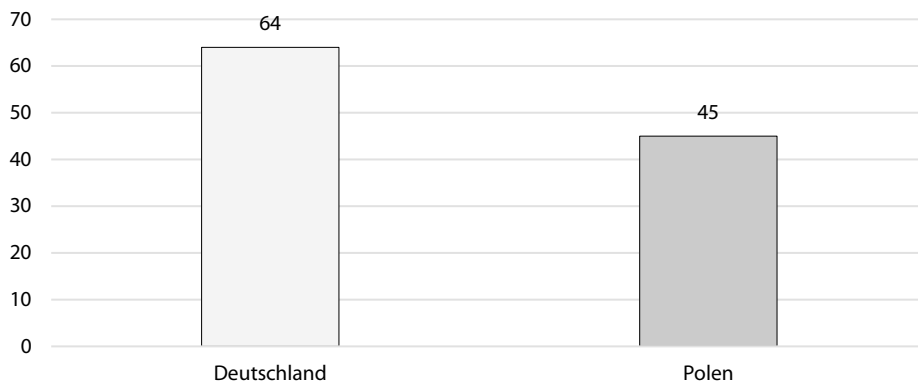
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

43 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 57 Prozent werden *in Ansätzen* beschrieben, kein Untersuchungskriterium *fehlt* parallel in den deutschen und polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 54: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % pro Staat



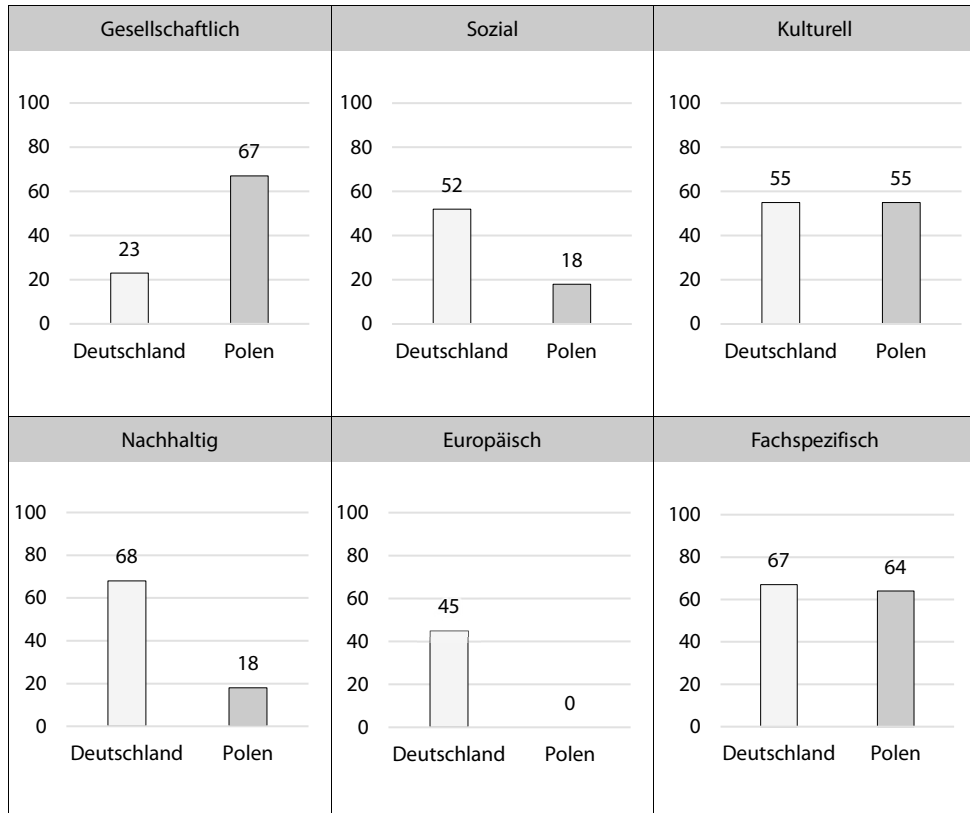
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Wird die nationale *Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Sekundarstufe I zu 64 Prozent curricular um, östlich der Oder fließen die EU-Kategorien im Umfang von 45 Prozent in das entsprechende nationale Curriculum ein.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 55: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe I, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: kulturell und fachspezifisch

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weisen *kulturelle* und *fachspezifische* Curriculuminhalte auf. Dabei ist die kulturelle Themenebene in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula gleich stark verankert. Das fachspezifische Curriculumcluster hat auf deutscher Seite ein leicht größeres Gewicht als im östlichen Nachbarstaat.

Das divergente Mittelfeld: sozial und gesellschaftlich

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weist *soziale* und *gesellschaftliche* Curriculuminhalte auf. Dabei hat das soziale Curriculumcluster auf deutscher Seite ein größeres Gewicht als im östlichen Nachbarstaat. Die gesellschaftliche Themenebene ist hingegen in den untersuchten polnischen Curricula stärker als im deutschen Pendant verankert, insgesamt entsteht an dieser Stelle ein komparativer Grenzbereich zu den größten curricularen Unterschieden.

Die größten Unterschiede: nachhaltig und europäisch

Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe I, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weisen *nachhaltige* und *europäische* Curriculuminhalte auf. Sowohl die nachhaltige Themenebene als auch das europäische Curriculumcluster sind stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert, wobei die europäischen Untersuchungskategorien auf polnischer Seite fehlen.

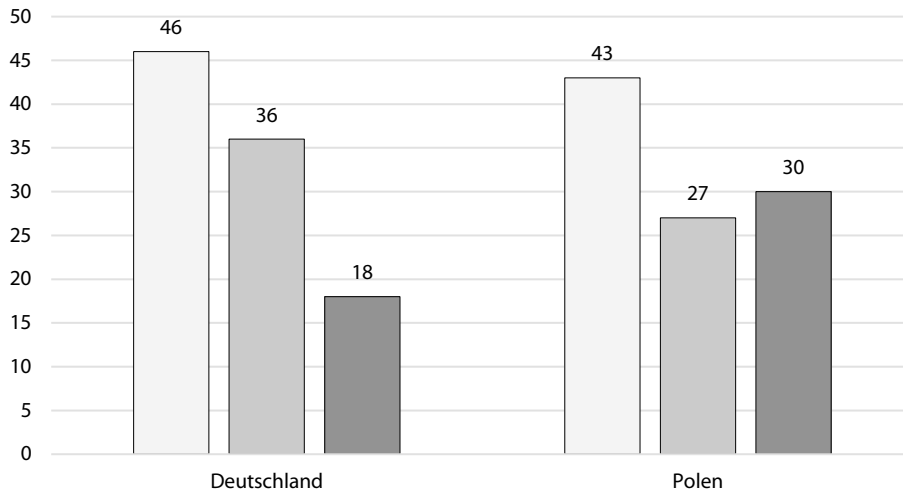
8.1.3 Sekundarstufe II

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 56: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



- Im Curriculum -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- ▒ Im Curriculum -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- Im Curriculum -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 werden in Deutschland und Polen unterschiedlich umgesetzt. 46 Prozent der EU-Kategorien sind *explizit* in den untersuchten deutschen Curricula der Sekundarstufe II enthalten. Auf polnischer Seite trifft dasselbe Vergleichskriterium für 43 Prozent der EU-Kategorien zu. Diese internationale Vergleichskonstellation setzt sich bei den Kategorien, die *in Ansätzen* curricular festgehalten werden, fort. Werden in Deutschland 36 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ansatzweise in den Curricula der Sekundarstufe II verankert, sind es auf polnischer Seite 27 Prozent. Deutlicher und mit einem umgekehrten Vorzeichen fällt der Unterschied bei den EU-Kategorien aus, die *nicht* in die nationalen Curricula einfließen. Bei 18 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen verzichten die un-

tersuchten Bundesländer auf eine Einbindung der EU-Kategorien in ihre Curricula. In Polen bleiben 30 Prozent der EU-Empfehlungen curricular unberücksichtigt.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren
- Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen
- Ökologische Nachhaltigkeit

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Achtung der Menschenrechte
- Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte
- Staatsbürgerliche Aktivitäten

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich
- Kritisches und kreatives Nachdenken
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt

in Ansätzen enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Solidarität
- Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren
- Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen

in Ansätzen enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Gleichheit als Grundlage für Demokratie
- Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
- Zusammenhalt der Gemeinschaft

nicht enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

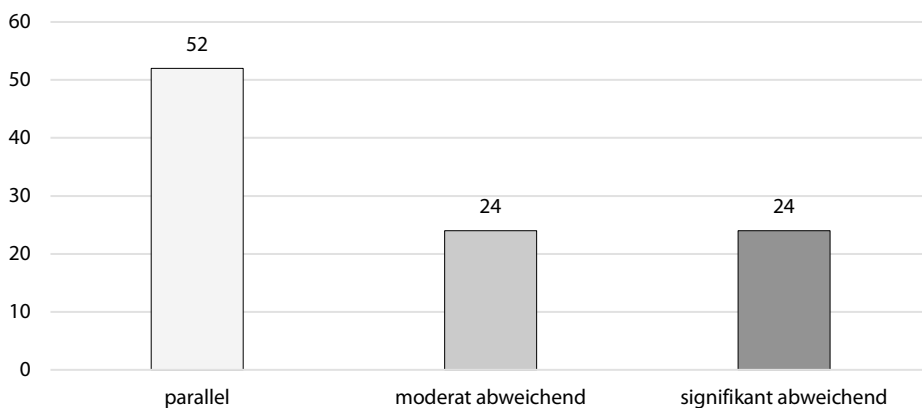
- Europäische Integration
- Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten
- Ökologische Nachhaltigkeit

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 57: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

52 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen beispielsweise

- Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen
- Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt.

Bei 24 Prozent der untersuchten Kategorien ist eine *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

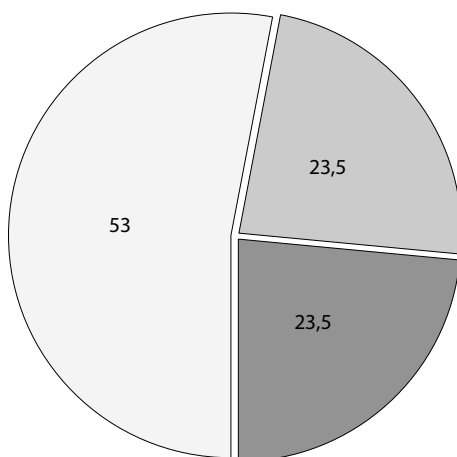
- Aktive demokratische Beteiligung
- Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte
- Staatsbürgerliche Aktivitäten.

Im Falle von 24 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Kategorien

- Europäische Integration
- Zusammenhalt der Gemeinschaft
- Ökologische Nachhaltigkeit.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in beiden Staaten einheitlich *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt werden.

Abbildung 58: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

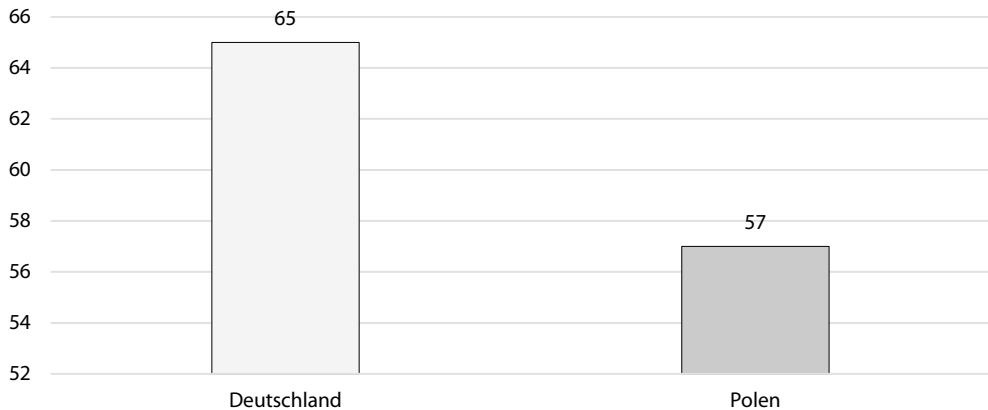
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

53 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 23,5 Prozent werden *in Ansätzen* beschrieben, ebenso 23,5 Prozent sind *weder* Teil der deutschen, *noch* der polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 59: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2006 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % pro Staat



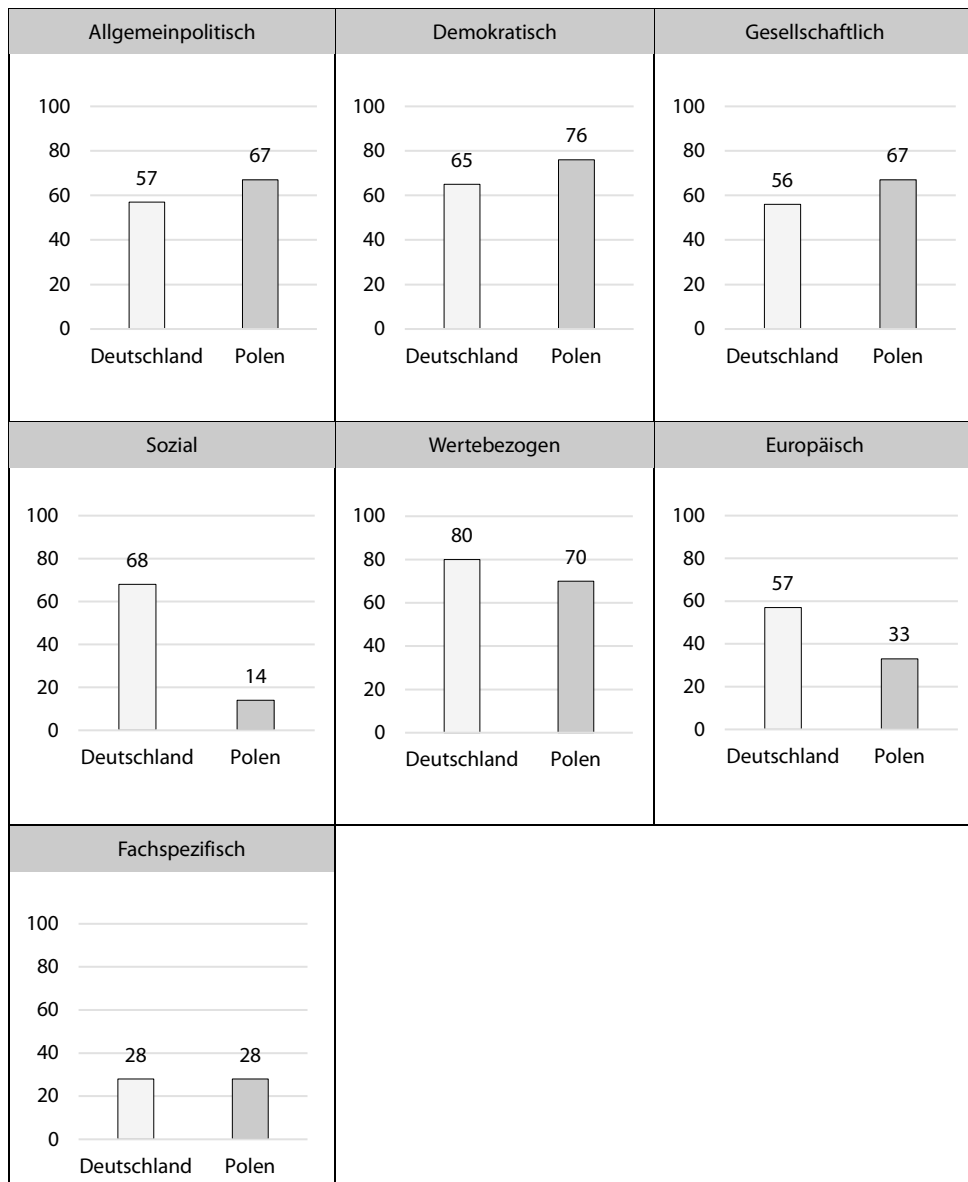
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Wird die nationale *Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Sekundarstufe II zu 65 Prozent curricular um, der östliche Nachbarstaat verankert die EU-Kategorien im Umfang von 57 Prozent in das entsprechende nationale Curriculum.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 60: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe II, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: fachspezifisch, allgemeinpolitisch und wertebezogen

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *fachspezifische*, *allgemeinpolitische* und *wertebezogene* Curriculuminhalte auf. Dabei ist die fachspezifische Themenebene in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula gleich stark verankert. Das allgemeinpolitische Curriculumcluster hat auf polnischer Seite ein größeres Gewicht als im westlichen Nachbarstaat. Wertebezogene Bildungskompetenzen kommen curricular häufiger in Deutschland als in Polen vor.

Das divergente Mittelfeld: demokratisch und gesellschaftlich

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weist *demokratische* und *gesellschaftliche* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten polnischen Curricula als im deutschen Pendant verankert.

Die größten Unterschiede: sozial und europäisch

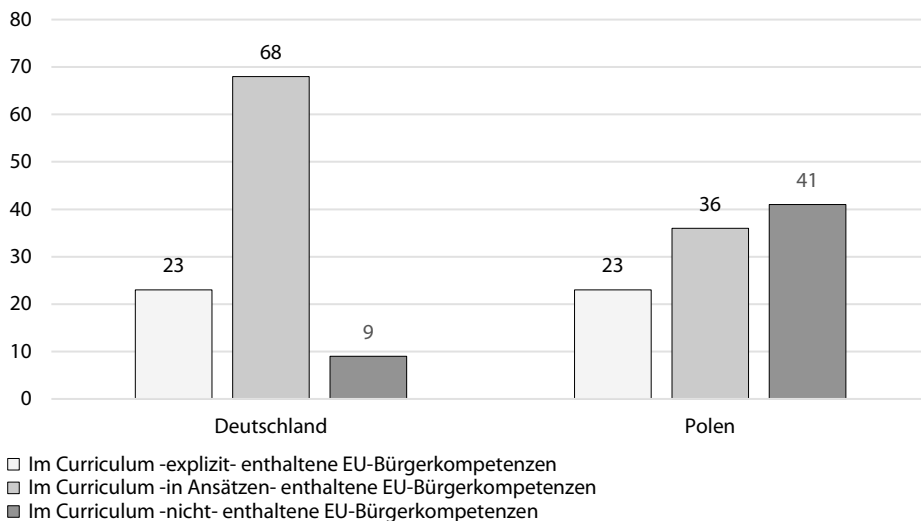
Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006, weisen *soziale* und *europäische* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 61: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 als Teil deutscher und polnischer Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Angaben in Prozent, max. 100 % je Verteilungskategorie



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Empfehlungen der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 sind in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II zum Teil gleich stark verankert: 23 Prozent der EU-Kategorien werden sowohl in Deutschland als auch in Polen curricular *explizit* aufgeführt. Anders verhält es sich bei den weiteren Verteilungsebenen. Auf deutscher Seite sind 68 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen *in Ansätzen* Teil der o. g. Curricula, auf polnischer Seite trifft dies für 36 Prozent zu. Ebenfalls signifikant fällt der Unterschied bei den Untersuchungskriterien aus, die *nicht* in die nationalen Curricula einfließen, wobei dieses Mal polnische Werte höher liegen. Bei neun Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ist in Deutschland eine Einbindung der EU-Kategorien in die untersuchten Curricula nicht gegeben. Auf polnischer Seite bleiben 41 Prozent der EU-Empfehlungen curricular unberücksichtigt.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Wirtschaft
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
- Frieden und Gewaltlosigkeit

explizit enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Recht
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

explizit enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Politische und sozioökonomische Entwicklungen
- Interkulturelle Kommunikation
- Eingehen von Kompromissen

in Ansätzen enthalten.

Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Globaler demografischer Wandel
- Frieden und Gewaltlosigkeit
- Überwinden von Vorurteilen

in Ansätzen enthalten.

In *deutschen* Curricula der Sekundarstufe II sind die Kategorien

- Einzelpersonen
- Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität

nicht enthalten.

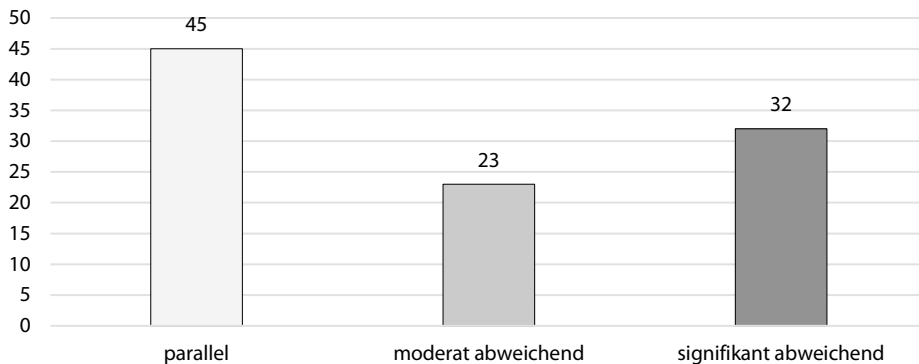
Im *polnischen* Curriculum der Sekundarstufe II sind beispielsweise die Kategorien

- Individuelle Verantwortung für die Umwelt
- Geisteswissenschaften
- Interkulturelle Kommunikation

nicht enthalten.

Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 62: Prozentuelle Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen lassen sich im Hinblick auf einen Vergleich anhand von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz in drei Ergebniscluster gliedern: *parallele*, *moderat differente* und *signifikant differente Kompetenzgewichtung*.

45 Prozent der EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz weisen in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II eine *einheitlich parallele Kompetenzgewichtung* auf, dazu zählen u. a.

- Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
- Eingehen von Kompromissen.

Bei 23 Prozent der EU-Bürgerkompetenzen ist eine *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung zu beobachten. Beispiele hierfür sind

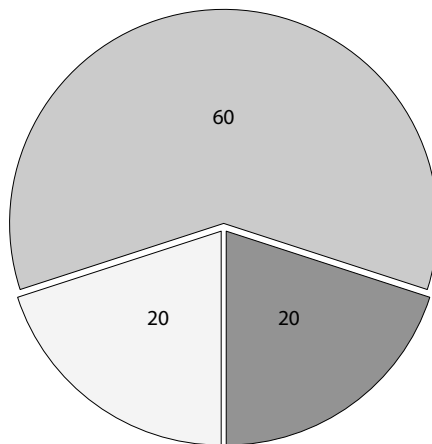
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
- Entwicklung von Argumenten
- Frieden und Gewaltlosigkeit.

Im Falle von 32 Prozent der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen weicht die curriculare Gewichtung in Deutschland und in Polen *signifikant* ab. Dies gilt beispielsweise für die Untersuchungskategorien

- Wirtschaft
- Individuelle Verantwortung für die Umwelt
- Interkulturelle Kommunikation.

Bei den Ergebnissen der *parallelen Kompetenzgewichtung* in Deutschland und Polen bedarf es einer Differenzierung, um zu erkennen, ob die EU-Empfehlungen in beiden Staaten einheitlich *explizit*, *in Ansätzen* oder *nicht* umgesetzt werden.

Abbildung 63: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



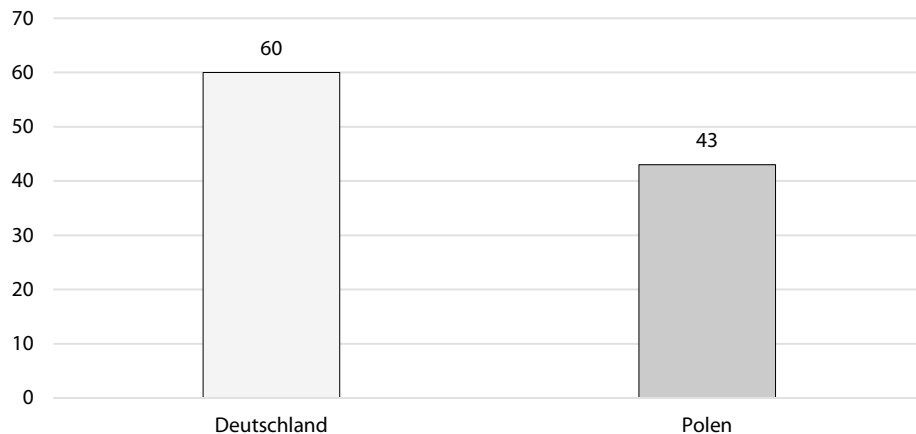
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -explizit- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -in Ansätzen- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen
- In deutschen und polnischen Curricula einheitlich -nicht- enthaltene EU-Bürgerkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

20 Prozent der Kategorien *paralleler Kompetenzgewichtung* kommen in beiden Staaten *explizit* vor, 60 Prozent werden *in Ansätzen* beschrieben, 20 Prozent sind *weder* Teil der deutschen, *noch* der polnischen kultus- bzw. bildungsministeriellen Vorgaben.

Kategoriale Implementierungsintensität der EU-Bürgerkompetenzen in Deutschland und Polen

Abbildung 64: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen des Jahres 2018 in deutsche und polnische Curricula der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20



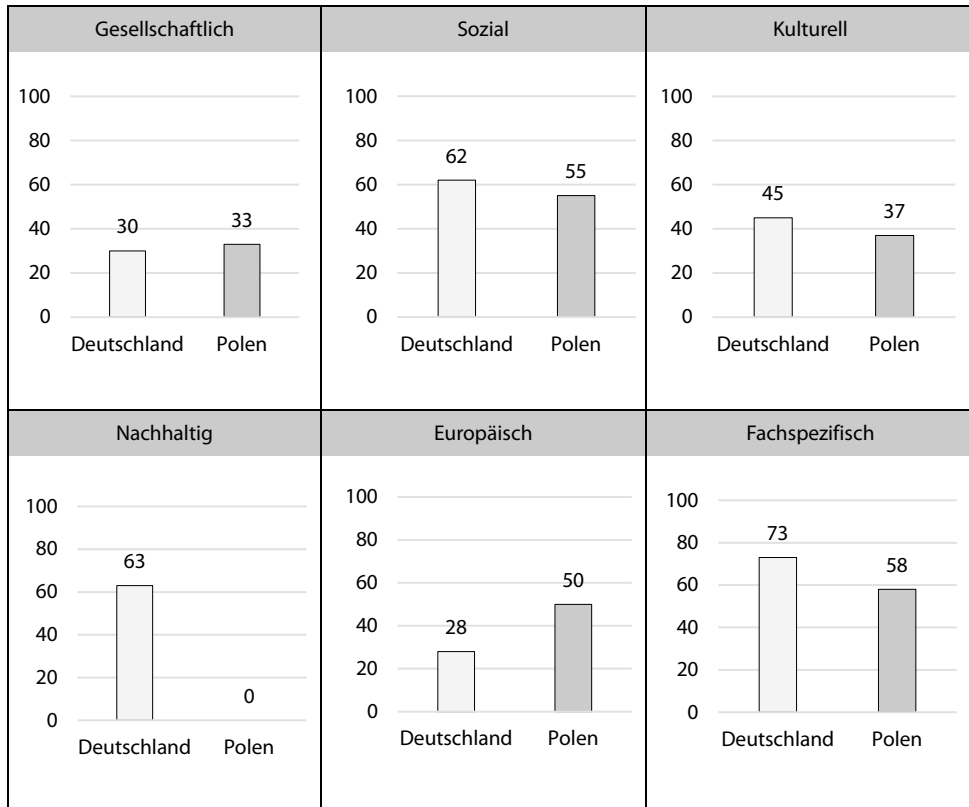
Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Wird die nationale *Implementierungsintensität* der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 zwischen Deutschland und Polen insgesamt verglichen, so setzt der westliche Nachbarstaat die EU-Empfehlungen in der Sekundarstufe II zu 60 Prozent curricular um, der östliche Nachbarstaat verankert die EU-Kategorien im Umfang von 43 Prozent in das entsprechende nationale Curriculum.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 65: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Sekundarstufe II, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größte Gemeinsamkeit: gesellschaftlich

Die größte Gemeinsamkeit in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weist *gesellschaftliche* Curriculuminhalte auf. Dabei

ist diese Themenebene stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Das divergente Mittelfeld: sozial, kulturell und fachspezifisch

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weist *soziale, kulturelle* und *fachspezifische* Curriculuminhalte auf. Dabei ist jede der drei o. g. Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Größte Differenzen: nachhaltig und europäisch

Die größten Differenzen in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Sekundarstufe II, gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018, weisen *nachhaltige* und *europäische* Curriculuminhalte auf. Dabei ist die nachhaltige Themenebene in den untersuchten deutschen Curricula verankert, im polnischen Pendant fehlt sie. Das europäische Curriculumcluster hat auf polnischer Seite ein größeres Gewicht als im westlichen Nachbarstaat.

8.2 Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter

In den vorhergehenden Kapiteln wurden Curricula in Deutschland und Polen anhand der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, methodisch als Tertium Comparationis fungierend, verglichen. Sowohl deutsche als auch polnische Curricula beinhalten jedoch Kompetenzen der politischen Bildung, die in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen nicht enthalten sind. Mit diesen Kategorien befassen sich die folgenden Untersuchungsabschnitte.

8.2.1 Primarstufe

Abbildung 66: Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
Achtung gegenüber dem Eigentum und der Leistung anderer	Abkommen und Verträge
Achtung vor dem Leben	Akzeptanz der Konsequenzen seines Handelns
Allgemeine Grundlagen für die Bildung an weiterführenden Schulen	Altruismus
	Artikulation seiner Erwartungen und sozialer Bedürfnisse

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
<p>Allgemeines historisches Lernen (außerhalb der spezifisch historischen EU-Kategorie)</p> <p>Arbeitswelt und Berufsfelder</p> <p>Ästhetik</p> <p>Begründen von Sichtweisen und Positionen</p> <p>Bewahren von Traditionen</p> <p>Bewusster Umgang mit Zeit</p> <p>Familie</p> <p>Frustrationstoleranz</p> <p>Handlungsfähigkeit</p> <p>Intellektualität</p> <p>Kognition</p> <p>Kommunikation</p> <p>Konsum</p> <p>Kooperation</p> <p>Kreativität</p> <p>Meinungsbildung</p> <p>Methodenkompetenz</p> <p>Mobilität</p> <p>Öffentliche Institutionen</p> <p>Planen und Übernahme von Aufgaben</p> <p>Polarität zwischen Stadt und Land</p> <p>Politische Ordnung</p> <p>Politische Raumgliederung</p> <p>Schulleben</p> <p>Selbstständigkeit</p> <p>Selbstkritik</p> <p>Sozialer Wandel</p> <p>Sozialkompetenz</p> <p>Sprachkompetenz</p> <p>Standhalten unter Gruppendruck</p> <p>Teilen von Erfahrungen und Erlebnissen mit anderen</p> <p>Unterscheiden zwischen Realität und Fiktion</p> <p>Urteilsfähigkeit</p> <p>Vergleich der Lebensbedingungen in anderen Ländern</p> <p>Verhandeln</p> <p>Zivilcourage</p>	<p>Autodidaktisches Lernen</p> <p>Eigene und kollektive Sicherheit</p> <p>Familie</p> <p>Fördern des eigenen Würdegefühls und die Wertschätzung der Würde anderer Personen</p> <p>Individuelle und kollektive Identität</p> <p>Innovatives Handeln</p> <p>Kreativität</p> <p>Nationale Verbundenheit</p> <p>Patriotismus</p> <p>Projektlernen</p> <p>Schulisches und lokales Engagement</p> <p>Soziales Handeln und soziale Integration</p> <p>Sprachkompetenzen</p> <p>Staatsymbole</p> <p>Stärken des Selbstwertgefühls</p> <p>Teamarbeit</p> <p>Umgang mit persönlichen Daten</p> <p>Wahl des künftigen Bildungsweges und eines späteren Berufs</p> <p>Wertschätzung von Traditionen</p> <p>Wirksames Kommunizieren</p> <p>Zeitorganisation</p>

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Abbildung 67: Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategoriebezeichnungen	Polnische Kategoriebezeichnungen
Arbeitswelt und Berufsfelder	Wahl des künftigen Bildungsweges und eines späteren Berufs
Bewahren von Traditionen	Wertschätzung von Traditionen
Bewusster Umgang mit Zeit	Zeitorganisation
Familie	Familie
Kommunikation	Wirksames Kommunizieren
Kreativität	Kreativität
Schulleben	Schulisches und lokales Engagement
Sozialkompetenz	a) Soziales Handeln und soziale Integration b) Teamarbeit
Sprachkompetenzen	Sprachkompetenzen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Abbildung 68: National curriculumspezifische Kategorien der Primarstufe in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche curriculumspezifische Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten polnischen Kategorien bilden	Polnische curriculumspezifische Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten deutschen Kategorien bilden
Achtung gegenüber dem Eigentum und der Leistung anderer Achtung vor dem Leben Allgemeine Grundlagen für die Bildung an weiterführenden Schulen Allgemeines historisches Lernen (außerhalb der spezifisch historischen EU-Kategorie) Ästhetik Begründen von Sichtweisen und Positionen Frustrationstoleranz Handlungsfähigkeit Intellektualität Kognition Konsum Kooperation	Abkommen und Verträge Akzeptanz der Konsequenzen seines Handelns Altruismus Artikulation seiner Erwartungen und sozialer Bedürfnisse Autodidaktisches Lernen Eigene und kollektive Sicherheit Fördern des eigenen Würdegefühls und die Wertschätzung der Würde anderer Personen Individuelle und kollektive Identität Innovatives Handeln Nationale Verbundenheit Patriotismus Projektlernen Staatsymbole

Meinungsbildung Methodenkompetenz Mobilität Öffentliche Institutionen Planen und Übernahme von Aufgaben Polarität zwischen Stadt und Land Politische Ordnung Politische Raumgliederung Selbstständigkeit Selbstkritik Sozialer Wandel Standhalten unter Gruppendruck Teilen von Erfahrungen und Erlebnissen mit anderen Unterscheiden zwischen Realität und Fiktion Urteilsfähigkeit Vergleich der Lebensbedingungen in anderen Ländern Verhandeln Zivilcourage	Stärken des Selbstwertgefühls Umgang mit persönlichen Daten
--	--

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.1.

8.2.2 Sekundarstufe I

Abbildung 69: Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
Anerkennen des staatlichen Gewaltmonopols	Allgemeine Verfassungsgrundsätze, polnische Verfassung, polnisches Verfassungsgericht
Angemessene Berücksichtigung aller Beteiligten	Distanzierung und Widerstand gegen unangemessenes Handeln
Aufbau von Städten und Gemeinden	Durchsetzungsfähigkeit
Außerschulisches Lernen	Empathie
Bewältigung neuer Situationen	Ethnologie
Bewusstsein für Komplexität	Familie
Bezug zur Lebenspraxis	Folgen von Regierungsentscheidungen auf den Alltag der Schülerfamilien
Differenzierung zwischen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Handlungsfeldern	Gemeinde: Selbstverwaltung, Struktur, Organe, Aufgaben, gesellschaftliche Probleme
Effizientes Lernen	Geografie
Empathie	Gewaltenteilung
Entwicklung eigener Standpunkte und Wahrnehmung eigener Interessen	

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
<p>Familie</p> <p>Flexibilität</p> <p>Geografie</p> <p>Geschlechterrollen</p> <p>Gesellschaftliche Institutionen</p> <p>Gesetzgebung</p> <p>Gewaltenteilung</p> <p>Grundgesetz</p> <p>Handeln als Verbraucher</p> <p>Hilfeleistung</p> <p>Internationale Politik</p> <p>Jugendkriminalität</p> <p>Kinderarmut</p> <p>Kooperation</p> <p>Kreativität</p> <p>Migration</p> <p>Motivation, Zielstrebigkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten</p> <p>Multiperspektivität</p> <p>Naturwissenschaften</p> <p>Parteien</p> <p>Planungs- und Entscheidungsfähigkeit</p> <p>Politisches System der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>Prävention vor Autoritarismus</p> <p>Psychoziale Besonderheiten des Jugendalters</p> <p>Reflexion und Selbstkritik</p> <p>Respekt</p> <p>Schule</p> <p>Selbstkompetenz und Selbstbestimmung</p> <p>Soziale Sicherung in Deutschland</p> <p>Soziologie, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, Gesellschaftsstruktur und soziale Ungleichheit</p> <p>Spannungsfeld zwischen innerer Sicherheit und Freiheitsrechten</p> <p>Sprachkompetenzen</p> <p>Studierfähigkeit und Vorbereitung auf die weiterführende Bildung</p> <p>Technischer und technologischer Fortschritt</p> <p>Tradition</p>	<p>Internationale Beziehungen, Aufgaben und Ziele der UNO und NATO</p> <p>Jugendschutz</p> <p>Kommunikationswissenschaft</p> <p>Kooperation</p> <p>Kulturwissenschaft</p> <p>Lokale Gemeinschaft</p> <p>Nationale Souveränität</p> <p>Migranten und Widerstand gegen einen Mangel an Toleranz gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, nationale und ethnische Minderheiten</p> <p>Nationale und lokale Referenden</p> <p>Nationale Verbundenheit, ethnische sowie staatliche Identität und Gemeinschaft, Vaterland, Patriotismus</p> <p>Nichtregierungsorganisationen</p> <p>Öffentliche Institutionen</p> <p>Parteien</p> <p>Politikwissenschaft</p> <p>Politisches System der Republik Polen</p> <p>Prävention vor Autoritarismus</p> <p>Projektlernen</p> <p>Psychologie</p> <p>Recherche und Meinungsäußerung zu gesellschaftlichen und öffentlichen Themen</p> <p>Region: Geschichte, Aufgaben, Organe, Traditionen</p> <p>Schule und Bildung, Rechte und Pflichten der Schüler</p> <p>Selbstpräsentation</p> <p>Soziales Handeln</p> <p>Soziologie</p> <p>Sprachkompetenzen und Kommunikation</p> <p>Treffen individueller und kollektiver Entscheidungen</p> <p>Verständnis der eigenen Position, Bilden eigener Einstellungen sowie Erkennen eigener und fremder Bedürfnisse</p> <p>Wertschätzung von Traditionen</p> <p>Ziele und Funktionen eines Staates, Staatsmacht</p>

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
Urteilsfähigkeit Vernetztes Denken Werbung	

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Abbildung 70: Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategoriebezeichnungen	Polnische Kategoriebezeichnungen
Anerkennen des staatlichen Gewaltmonopols	Ziele und Funktionen eines Staates, Staatsmacht
Aufbau von Städten und Gemeinden	Gemeinde: Selbstverwaltung, Struktur, Organe, Aufgaben, gesellschaftliche Probleme
Empathie	Empathie
Entwickeln eigener Standpunkte	Verständnis der eigenen Position, Bilden eigener Einstellungen sowie Erkennen eigener und fremder Bedürfnisse
Familie	Familie
Geografie	Geografie
Gewaltenteilung	Gewaltenteilung
Grundgesetz	Allgemeine Verfassungsgrundsätze, polnische Verfassung, polnisches Verfassungsgericht
Internationale Politik	Internationale Beziehungen
Kooperation	Kooperation
Migration	Migranten und Widerstand gegen einen Mangel an Toleranz gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, nationale und ethnische Minderheiten
Parteien	Parteien
Politisches System der Bundesrepublik Deutschland	Politisches System der Republik Polen
Prävention vor Autoritarismus	Prävention vor Autoritarismus
Schule	Schule und Bildung, Rechte und Pflichten der Schüler
Soziologie, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, Gesellschaftsstruktur und soziale Ungleichheit	Soziologie

Deutsche Kategoriebezeichnungen	Polnische Kategoriebezeichnungen
Sprachkompetenzen	Sprachkompetenzen und Kommunikation
Tradition	Wertschätzung von Traditionen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Abbildung 71: National curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten polnischen Kategorien bilden	Polnische curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten deutschen Kategorien bilden
Angemessene Berücksichtigung aller Beteiligten Außerschulisches Lernen Bewältigung neuer Situationen Bewusstsein für Komplexität Bezug zur Lebenspraxis Differenzierung zwischen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Handlungsfeldern Effizientes Lernen Flexibilität Geschlechterrollen Gesellschaftliche Institutionen Gesetzgebung Handeln als Verbraucher Hilfeleistung Jugendkriminalität Kinderarmut Kreativität Motivation, Zielstrebigkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten Multiperspektivität Naturwissenschaften Planungs- und Entscheidungsfähigkeit Psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters Reflexion und Selbstkritik Respekt Selbstkompetenz und Selbstbestimmung Soziale Sicherung in Deutschland	Aufgaben und Ziele der NATO Distanzierung und Widerstand gegen unangemessenes Handeln Durchsetzungsfähigkeit Ethnologie Folgen von Regierungsentscheidungen auf den Alltag der Schülerfamilien Jugendschutz Kommunikationswissenschaft Kulturwissenschaft Lokale Gemeinschaft Nationale Souveränität Nationale und lokale Referenden Nationale Verbundenheit, ethnische sowie staatliche Identität und Gemeinschaft, Vaterland, Patriotismus Nichtregierungsorganisationen Öffentliche Institutionen Politikwissenschaft Projektlernen Psychologie Recherche und Meinungsäußerung zu gesellschaftlichen und öffentlichen Themen Region: Geschichte, Aufgaben, Organe, Traditionen Selbstpräsentation Soziales Handeln Treffen individueller und kollektiver Entscheidungen

Deutsche curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten polnischen Kategorien bilden	Polnische curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten deutschen Kategorien bilden
Spannungsfeld zwischen innerer Sicherheit und Freiheitsrechten Studierfähigkeit und Vorbereitung auf die weiterführende Bildung Technischer und technologischer Fortschritt Urteilsfähigkeit Vernetztes Denken Werbung	

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.2.

8.2.3 Sekundarstufe II

Abbildung 72: Zusammenfassung deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
Analysekompetenz	Reduzierung der Arbeitslosigkeit
Datenschutz	Direkte Demokratie, Referenden
Deutsche Außenpolitik	Entdeckungsneugier
Empathie	Familie
Erweiterung seiner Perspektiven	Gesundheitswesen
Formulieren und Untersuchen von problemorientierten Fragestellungen	Interaktion mit Vertretern öffentlicher Institutionen
Freiheit	Internationale Beziehungen
Gesellschaftlich-politische Toleranz	Jugendliche in Polen
Gesetzgebung und Regieren in Deutschland	Kirchen und Glaubensgemeinschaften
Handlungskompetenz	Kognition
Individualisierung und Pluralisierung	Kommunal- und Regionalverwaltung: Gemeinde, Landkreis, Woiwodschaft
Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer	Konformismus und Nonkonformismus
Internationale Beziehungen	Möglichkeiten zur Weiterbildung
Knappheit und Verteilung	Nichtregierungsorganisationen
Kommunalpolitik	Parteien
Kritikfähigkeit	Präsident der Republik Polen
Lebensweltbezogenes Lernen	Polen
Macht	

Deutsche Kategorien	Polnische Kategorien
<p>Materielle Lebensbedingungen und die Zukunft der Arbeit</p> <p>Migration und ihre Ursachen, Umgang mit Minderheiten</p> <p>Nationalismus und Fundamentalismus</p> <p>Öffentliche Meinungsbildung; Entwickeln und eigenständiges Vertreten seiner Positionen</p> <p>Ordnung und Struktur</p> <p>Politische Systeme</p> <p>Politische Willensbildung</p> <p>Politischer Prozess</p> <p>Politisches System der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>Prekäre Beschäftigungsverhältnisse</p> <p>Privatheit und Öffentlichkeit</p> <p>Soziale Sicherungssysteme</p> <p>Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>Sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien</p> <p>Sprachkompetenzen</p> <p>Technologischer Wandel</p> <p>Urteilskompetenz</p> <p>Verbraucherbildung</p> <p>Vereinbarkeit von Familie und Beruf</p> <p>Verfassungsnorm und Verfassungsrealität</p> <p>Vorbereitung auf das Studium und den Beruf</p> <p>Zivilcourage</p>	<p>Prinzipien des politischen Systems der Republik Regierung der Republik Polen</p> <p>Schöpferisches Denken</p> <p>Sozialversicherung</p> <p>Sprachkompetenzen</p> <p>Struktur und Arbeit der beiden polnischen Parlamentskammern Sejm und Senat</p> <p>Terrorismus</p> <p>Umgang mit Ergebnissen der empirischen Sozialforschung</p> <p>Verbände</p> <p>Verstehen der eigenen Situation</p> <p>Wertschätzung des nationalen und globalen Erbes</p>

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Abbildung 73: Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche Kategoriebezeichnungen	Polnische Kategoriebezeichnungen
Erweiterung seiner Perspektiven	Entdeckungsneugier
Formulieren und Untersuchen von problemorientierten Fragestellungen	Schöpferisches Denken
Handlungskompetenz	Interaktion mit Vertretern öffentlicher Institutionen
Internationale Beziehungen	Internationale Beziehungen
Kommunalpolitik	Kommunal- und Regionalverwaltung: Gemeinde, Landkreis, Woiwodschaft
Materielle Lebensbedingungen und die Zukunft der Arbeit	Reduzierung der Arbeitslosigkeit
Politisches System der Bundesrepublik Deutschland; Gesetzgebung und Regieren in Deutschland	Prinzipien des politischen Systems der Republik Polen; Struktur und Arbeit der beiden polnischen Parlamentskammern Sejm und Senat; Regierung der Republik Polen; Präsident der Republik Polen
Politische Systeme	Direkte Demokratie, Referenden
Soziale Sicherungssysteme	Sozialversicherung
Sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien	Umgang mit Ergebnissen der empirischen Sozialforschung
Sprachkompetenzen	Sprachkompetenzen
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	Familie
Vorbereitung auf das Studium und den Beruf	Möglichkeiten zur Weiterbildung

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.3.

Abbildung 74: National curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutsche curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten polnischen Kategorien bilden	Polnische curriculumspezifische Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die keine explizite Schnittmenge mit den äquivalenten deutschen Kategorien bilden
<p>Analysekompetenz Datenschutz Deutsche Außenpolitik Empathie Freiheit Gesellschaftlich-politische Toleranz Individualisierung und Pluralisierung Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer Knappheit und Verteilung Kritikfähigkeit Lebensweltbezogenes Lernen Macht Migration und ihre Ursachen; Umgang mit Minderheiten Nationalismus und Fundamentalismus Öffentliche Meinungsbildung; Entwickeln und eigenständiges Vertreten seiner Positionen Ordnung und Struktur Politische Willensbildung Politischer Prozess Prekäre Beschäftigungsverhältnisse Privatheit und Öffentlichkeit Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland Technologischer Wandel Urteilskompetenz Verbraucherbildung Verfassungsnorm und Verfassungsrealität Zivilcourage</p>	<p>Gesundheitswesen Jugendliche in Polen Kirchen und Glaubensgemeinschaften Kognition Konformismus und Nonkonformismus Nichtregierungsorganisationen Parteien Terrorismus Verbände Verstehen der eigenen Situation Wertschätzung des nationalen und globalen Erbes</p>

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.2.3.

8.3 Zusammenfassung des curricularen Vergleichs schulischer politischer Bildung in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

Als grundlegende Komparationsparameter der vorliegenden Untersuchung werden zunächst Ergebnisse der curricularen Vergleiche auf Basis von Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz zusammengefasst, gefolgt von curriculumspezifischen Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Kategorien, als weitere Vergleichskriterien.

8.3.1 Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter

Es folgt eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse aus deutschen und polnischen Curricula im Zusammenhang mit den EU-Bürgerkompetenzen der Jahre 2006 und 2018. Die graphischen Veranschaulichungen zu den unten präsentierten Zahlen sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

Abbildung 75: Kategoriale Verteilung von EU-Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Deutschland			Polen			EU-Bürgerkompetenzen, Jahr/Jahre**1
e	a	n	e	a	n	
38 %	50 %	12 %	29 %	39 %	32 %	2006
27 %	58 %	15 %	23 %	33 %	44 %	2018
33 %	54 %	13 %	26 %	36 %	38 %	Ø 2006/2018

**1 Forschungsergebnisse aus Deutschland und Polen in Bezug auf EU-Bürgerkompetenzen von 2006 und 2018 sowie die deutschen und polnischen Wertedurchschnitte beider Untersuchungen

Legende der Abkürzungen:

- e = Im Curriculum explizit enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz
- a = Im Curriculum in Ansätzen enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz
- n = Im Curriculum nicht enthaltene EU-Empfehlung zur Bürgerkompetenz

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen

Alle drei Schulstufen gemeinsam betrachtend, die Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, wird eine stärkere Einflussnahme der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen auf deutsche als auf polnische Curricula deutlich. Denn fließen die EU-Bürgerkompetenzen zu 88 Prozent *explizit* oder *in Ansätzen* in die untersuchten deutschen Curricula ein, so trifft dies auf polnischer Seite für 68 Prozent zu. Entsprechend umgekehrt verhält es sich mit den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die in Deutschland und Polen curricular *nicht* berücksichtigt werden: auf deutscher Seite sind lediglich 12 Prozent der EU-Kategorien in den untersuchten Curricula nicht verankert, in Polen fällt dieser Anteil mit 32 Prozent mehr als doppelt so hoch aus.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen

Eine ähnliche Tendenz zu den o. g. Untersuchungsergebnissen zeigt sich beim Update der *kategorialen Verteilung* von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, veröffentlicht zwölf Jahre nach der Publikation des Jahres 2006. Auch die neueren EU-Untersuchungskategorien von 2018 bilden eine größere Schnittmenge mit deutschen als mit polnischen Curricula: 85 Prozent der EU-Kategorien sind in den untersuchten deutschen kultusministeriellen Vorgaben *explizit* oder *in Ansätzen* enthalten, in Polen wird im Rahmen derselben Untersuchung der Ergebniswert von 56 Prozent erreicht. Analog entgegengesetzt verhält es sich mit den EU-Kategorien, die *nicht* Teil der deutschen bzw. polnischen Curricula sind: 44 Prozent der EU-Empfehlungen fehlen in den Vorgaben des polnischen Bildungsministeriums, auf deutscher Seite liegt dieser Anteil bei 15 Prozent.

Durchschnitt der Untersuchungsergebnisse auf Grundlage von EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen

Neben zahlreichen Unterschieden in beiden Nachbarstaaten kann beim Vergleich der Untersuchungsergebnisse deutscher und polnischer Curricula in Abhängigkeit von EU-Bürgerkompetenzen der Jahre 2006 und 2018 u. a. eine wichtige Gemeinsamkeit festgestellt werden: Die neueren EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen sind weniger intensiv in den untersuchten nationalen Curricula verankert als die EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006. Insgesamt zeigt sich komparativ jedoch ein relativ differentes Resümee des curricularen Vergleichs in Deutschland und Polen. Werden die Untersuchungsergebnisse auf Grundlage von EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen zusammengefasst, entsteht das Bild einer größeren Konformität zwischen den EU-Empfehlungen und deutschen Curricula, verglichen mit den bildungsministeriellen Vorgaben in Polen. Im westlichen Nachbarstaat liegt der Anteil von EU-Kategorien zur Bürgerkompetenz, die *explizit* oder *in Ansätzen* in deutschen Curricula festgehalten sind, bei 87 Prozent. Dieselben Untersuchungsmerkmale weisen in den polnischen bildungsministeriellen Pendanten einen Anteil von 62 Prozent auf. Ein weiterer Unterschied, bezogen auf die curriculare Präsenz von untersuchten Bürgerkompetenzen, wird noch deutlicher, wenn EU-Kategorien betrachtet werden, die in den deutschen und polnischen curricularen Vorgaben *nicht* enthalten sind. Von den EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen fehlen in den deutschen Curricula insgesamt 13 Prozent. Auf polnischer Seite sind 38 Prozent derselben Untersuchungskriterien nicht Teil der bildungsministeriellen Vorgaben.

Abbildung 76: Gewichtung von EU-Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Deutschland und Polen			EU-Bürgerkompetenzen, Jahr/Jahre ^{*1}
parallel	moderat different	signifikant different	
47 %	23 %	30 %	2006
39 %	20 %	41 %	2018
43 %	21,5 %	35,5 %	Ø 2006/2018

*1 Forschungsergebnisse aus Deutschland und Polen in Bezug auf EU-Bürgerkompetenzen von 2006 und 2018 sowie die deutschen und polnischen Wertedurchschnitte beider Untersuchungen

Legende der Abkürzungen:

parallel = parallele Kompetenzgewichtung in deutschen und polnischen Curricula

moderat different = moderat differente Kompetenzgewichtung in deutschen und polnischen Curricula

signifikant different = signifikant differente Kompetenzgewichtung in deutschen und polnischen Curricula

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen

70 Prozent aller EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen weisen in allen untersuchten deutschen und polnischen Curricula entweder eine *parallele* oder *moderat differente Kompetenzgewichtung* auf. Der Anteil an EU-Bürgerkompetenzen, die in beiden Staaten in die Ergebniskategorie der *signifikant differenten Kompetenzgewichtung* fallen, beläuft sich auf 30 Prozent.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen

Die EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 sind zu 59 Prozent entweder in Form einer *parallelen* oder *moderat differenten Kompetenzgewichtung* in den erforschten deutschen und polnischen Curricula verankert. Bei 41 Prozent der Untersuchungskriterien ist eine *signifikant differente Kompetenzgewichtung* in beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder zu beobachten.

Durchschnitt der Untersuchungsergebnisse auf Grundlage von EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen

Wird für die Berechnung der *Kompetenzgewichtung* ein Datendurchschnitt aus den Untersuchungskategorien der Jahre 2006 und 2018 herangezogen, so beträgt die *parallele* und *moderat abweichende Kompetenzgewichtung* 64,5 Prozent, bezogen auf alle in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten deutschen und polnischen Curricula. Das konträre Bild dazu liefert die durchschnittliche *signifikant differente Kompetenzgewichtung*, sie nimmt einen Anteil von 35,5 Prozent aller untersuchten EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen ein. Beim Vergleich der gesamten *Kompetenzgewichtung* auf Grundlage von EU-Kategorien aus den

Jahren 2006 und 2018 wird deutlich, dass die älteren EU-Empfehlungen eine höhere *parallele Kompetenzgewichtung* als die Neuauflage aufweisen. Entgegengesetzt verhält es sich mit der *signifikant differenten Kompetenzgewichtung*, diese ist beim Update der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen höher als im Falle der älteren Untersuchungskategorien.

Abbildung 77: Prozentuelles Verhältnis der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Deutschland und Polen			EU-Bürgerkompetenzen, Jahr/Jahre ^{*1}
<i>explizit</i> enthalten	<i>in Ansätzen</i> enthalten	<i>nicht</i> enthalten	
35 %	50 %	15 %	2006
32 %	46 %	22 %	2018
33,5 %	48 %	18,5 %	Ø 2006/2018

*1 Forschungsergebnisse aus Deutschland und Polen in Bezug auf EU-Bürgerkompetenzen von 2006 und 2018 sowie die deutschen und polnischen Wertedurchschnitte beider Untersuchungen

Legende der Abkürzungen:

explizit enthalten = Prozentueller Anteil der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen, die explizit in deutschen und polnischen Curricula enthalten sind

in Ansätzen enthalten = Prozentueller Anteil der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen, die ansatzweise in deutschen und polnischen Curricula enthalten sind

nicht enthalten = Prozentueller Anteil der parallelen Kompetenzgewichtung von EU-Bürgerkompetenzen, die in deutschen und polnischen Curricula nicht enthalten sind

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen

Von den EU-Kategorien der *parallelen Kompetenzgewichtung* aus dem Jahr 2006 sind 85 Prozent entweder *explizit* oder *in Ansätzen* in allen untersuchten deutschen und polnischen Curricula verankert. Lediglich 15 Prozent der in Deutschland und Polen parallel gewichteten EU-Bürgerkompetenzen werden in beiden Nachbarstaaten von den jeweiligen Bildungsministerien *nicht* curricular umgesetzt.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen

Bei einer Analyse der parallelen Gewichtung von EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 wurde ermittelt, dass 78 Prozent der Untersuchungskategorien entweder *explizit* oder *in Ansätzen* in deutschen und polnischen Curricula vorkommen. Auf der anderen Seite beträgt dementsprechend der Anteil von EU-Kategorien, die in den jeweiligen Curricula beider Staaten parallel *nicht* genannt werden, 22 Prozent.

Durchschnitt der Untersuchungsergebnisse auf Grundlage von EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen

Wird die durchschnittlich *parallele Kompetenzgewichtung* der EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen nach Kategorien aufgeschlüsselt, die in deutschen und polnischen Curricula *explizit, in Ansätzen* oder *nicht enthalten* ist, zeigt sich eine Dominanz der *in Ansätzen* curricular verankerten Untersuchungskriterien, ihr Anteil liegt bei 48 Prozent. Insgesamt sind 81,5 Prozent der in beiden Staaten parallel gewichteten EU-Bürgerkompetenzen entweder *explizit* oder *in Ansätzen* in den untersuchten Curricula berücksichtigt. Auf der anderen Seite haben die betreffenden deutschen Kultusministerien und das polnische Bildungsministerium bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung 18,5 Prozent der in beiden Staaten parallel gewichteten EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in ihre Curricula nicht einfließen lassen.

Abbildung 78: Implementierungsintensität von EU-Bürgerkompetenzen in deutsche und polnische Curricula der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung im Schuljahr 2019/20

Deutschland	Polen	EU-Bürgerkompetenzen, Jahr/Jahre* ¹
65 %	50 %	2006
59 %	41 %	2018
62 %	46 %	Ø 2006/2018

*¹ Forschungsergebnisse aus Deutschland und Polen in Bezug auf EU-Bürgerkompetenzen von 2006 und 2018 sowie die deutschen und polnischen Wertedurchschnitte beider Untersuchungen

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen

Die EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2006 zu Bürgerkompetenzen wurden zu 65 Prozent in die deutschen untersuchten Curricula implementiert, auf polnischer Seite macht dieser Anteil 50 Prozent aus.

EU-Empfehlungen aus dem Jahr 2018 zu Bürgerkompetenzen

Werden die vorliegenden Forschungsergebnisse aus dem Blickwinkel der EU-Kategorien von 2018 betrachtet, liegt ihr curricularer Implementierungsgrad in Deutschland bei 59 Prozent, in Polen trifft dieses Untersuchungskriterium auf 41 Prozent zu.

Durchschnitt der Untersuchungsergebnisse auf Grundlage von EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen

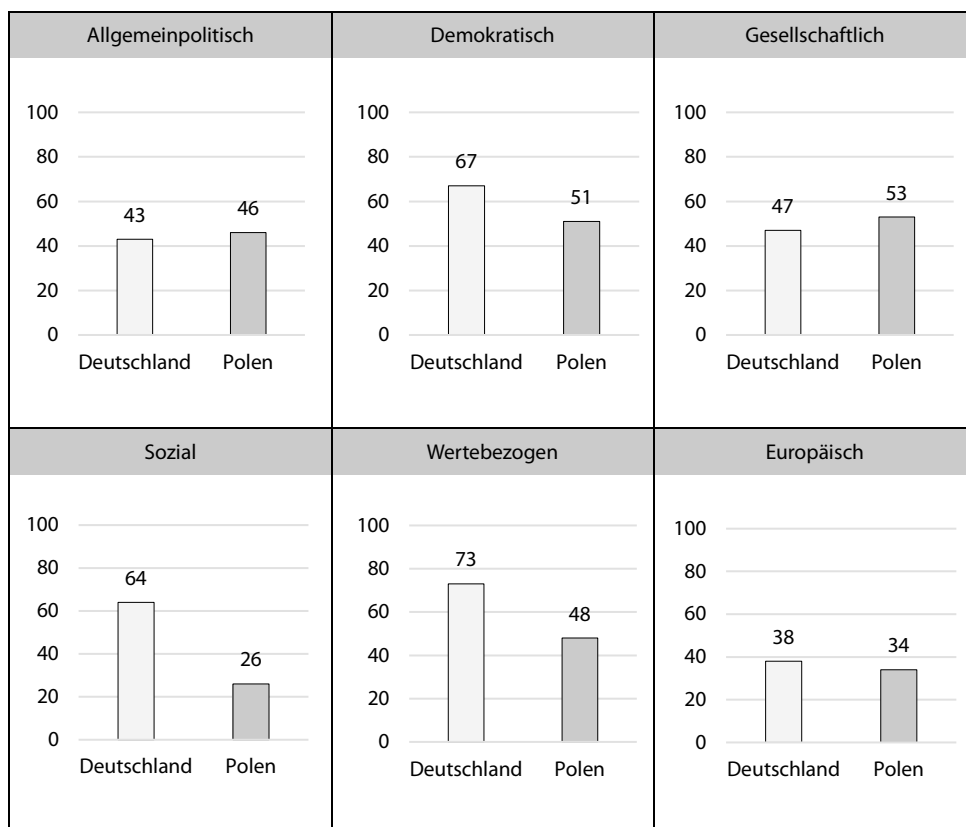
Fasst man die gewonnenen Daten von 2006 sowie 2018 zusammen und bildet einen Durchschnitt, wird der generell höhere Implementierungsgrad der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in Deutschland deutlich, der sich auf 62 Prozent beläuft, während dieselben Untersuchungskriterien in Polen zu 46 Prozent in die untersuchten Curricula implementiert sind. Verglichen mit den EU-Kategorien von 2006 zeigen die EU-Bürgerkompetenzen aus

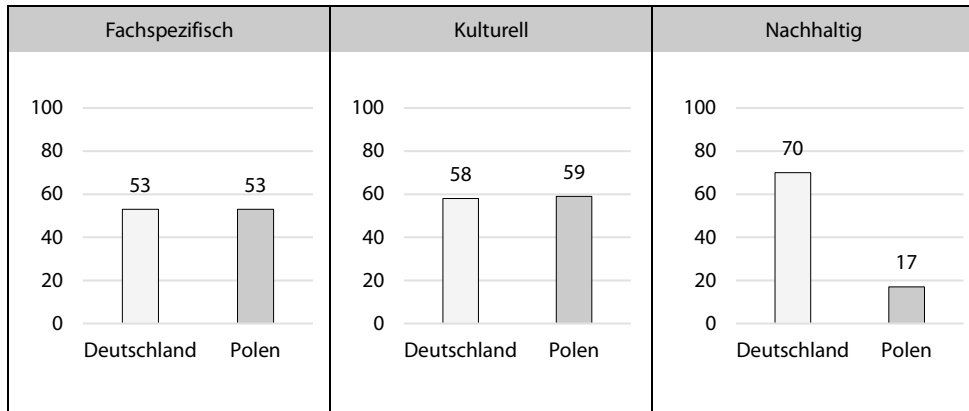
dem Jahr 2018 eine insgesamt geringere curriculare Implementierungsintensität, was für beide Nachbarstaaten zutrifft.

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 79: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus den Jahren 2006 und 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %





Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.1 und 12.3.1.

Die übergeordneten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, zeigen folgende curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Deutschland und Polen.

Die größten Gemeinsamkeiten: fachspezifisch, kulturell, allgemeinpolitisch, europäisch und gesellschaftlich

Die größten Gemeinsamkeiten in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018, weisen *fachspezifische, kulturelle, allgemeinpolitische, europäische* und *gesellschaftliche* Curriculuminhalte auf. Dabei ist die *europäische* Themenebene etwas stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert. Das *kulturelle, allgemeinpolitische* und *gesellschaftliche* Curriculumcluster weisen auf polnischer Seite hingegen ein leicht größeres Bedeutungsgewicht als im westlichen Nachbarstaat auf. Im Hinblick auf *fachspezifische* Kompetenzen kann eine gleich starke Inhaltsverteilung in den untersuchten deutschen und polnischen Curricula beobachtet werden.

Das divergente Mittelfeld: demokratisch und wertebezogen

Das divergente Mittelfeld in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gemessen an den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018, weist *demokratische* und *wertebezogene* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Die größten Unterschiede: nachhaltig und sozial

Die größten Unterschiede in den Leitfächern für politische Bildung der deutschen und polnischen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gemessen an den Empfehlungen

der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018, weisen *nachhaltige* und *soziale* Curriculuminhalte auf. Dabei sind diese Themenebenen stärker in den untersuchten deutschen Curricula als im polnischen Pendant verankert.

Durch die oben subsummierend präsentierten Untersuchungsergebnisse werden vor allem generell grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Beantworten der vorliegenden Forschungsfragen deutlich, was gleichzeitig einen guten Einstieg in die Curriculumkomparatistik im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen ermöglicht. Insgesamt zeigen die übergeordnet zusammengefassten Themenebenen, auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in den Leitfächern für politische Bildung der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, ein deutlich homogeneres Bild zwischen Deutschland und Polen als die Forschungsergebnisse der Einzeluntersuchungen, bestehend aus den drei o. g. Schulstufen, differenziert nach den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen der o. g. Publikationsjahre. Denn durch das Zusammenfassen und ein Bilden von Durchschnittswerten werden die schulstufenspezifischen Besonderheiten ausgeblendet, insbesondere in Bezug auf die themenverwandten, gleichzeitig jedoch unterschiedlichen Empfehlungen der Europäischen Union. Deshalb reicht es für eine fachlich tiefere Auseinandersetzung mit der deutsch-polnischen Curriculumkomparatistik nicht aus, sich primär auf die schulstufenübergreifenden Daten von zwei verbundenen Messskalen zu konzentrieren. Vielmehr ist ein detailliertes Studium der drei heterogenen Schulstufen in Abhängigkeit der unterschiedlichen EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen von Bedeutung.

8.3.2 Curriculumspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter

Die internationalen EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 bilden nur einen Teil der deutschen und polnischen Curriculuminhalte ab, wodurch sich in beiden Staaten nationale Schwerpunktsetzungen der politischen Bildung herauskristalisieren, die *außerhalb der EU-Bürgerkompetenzen* liegen. Dabei wird deutlich, dass ein relativ geringer Umfang der untersuchten nationalen Bildungsinhalte in einer gemeinsamen deutsch-polnischen Schnittmenge aus curricularen Kategorien zusammengefasst werden kann. In den Nachbarstaaten westlich und östlich der Oder ist das Fördern von Kompetenzen im Leitfach für politische Bildung in der Primarstufe beispielsweise im Zusammenhang mit folgenden Themen vorgesehen:

- Bewusster Umgang mit Zeit/Zeitorganisation
- Familie
- Sprachkompetenzen

Analog zur Primarstufe richten sowohl deutsche als auch polnische Curricula ihren Bildungsfokus ebenfalls in der Sekundarstufe I auf gemeinsame Inhalte außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, wozu u. a.

- Gewaltenteilung
- Parteien
- Politisches System des eigenen Staates, Grundlagen

zählen.

Im Falle der Sekundarstufe II bilden z. B. die untersuchten Kategorien

- Internationale Beziehungen
- Kommunalpolitik/Kommunal- und Regionalverwaltung: Gemeinde, Landkreis, Woiwodschaft
- Soziale Sicherungssysteme/Sozialversicherung

eine curriculare Schnittmenge schulischer politischer Bildung, mit der sich deutsche und polnische Schüler befassen, obwohl die Europäische Union diese Inhalte im Rahmen ihrer Bürgerkompetenz nicht ausdrücklich empfiehlt.

Zusammenfassend wird aus den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Arbeit deutlich, dass in Deutschland und Polen teilweise eine ähnliche curriculare Grundlage in der politischen Bildung an Schulen besteht, entsprechend einem scheinbar informell bilateralen Konsens der nationalen Fachdidaktiken in beiden Staaten. Dadurch werden die untersuchten kompetenzbasierten Zielsetzungen der Europäischen Union sowohl in Deutschland als auch in Polen durch inhaltlich gemeinsame deutsche und polnische Fachkonzeptionen ergänzt.

Größer als die deutsch-polnische Schnittmenge außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen wiegen jedoch die nationalspezifischen Unterschiede in beiden Staaten im Hinblick auf curriculare Besonderheiten des Leitfaches für politische Bildung. Auf deutscher Seite gehören dazu in der Primarstufe beispielsweise

- Achtung vor dem Leben
- Konsum
- Standhalten unter Gruppendruck.

Polnische Schüler befassen sich in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung hingegen u. a. mit folgenden nationalspezifischen Themen der Fachdisziplin:

- Artikulation seiner Erwartungen und sozialer Bedürfnisse
- Eigene und kollektive Sicherheit
- Stärken des Selbstwertgefühls

Im Vergleich zu Deutschland fällt in Polen insbesondere ein deutlich stärkeres Betonen von Kompetenzen der politischen Bildung auf, die eine kollektive Identität fördern, wie beispielsweise

- Nationale Verbundenheit
- Patriotismus
- Staatssymbole.

Curriculare Kategorien in der deutschen Primarstufe sind dagegen thematisch insgesamt etwas breiter als in Polen angelegt, ohne einer besonderen Betonung der nationalen Verbundenheit. Zu weiteren Beispielen für die vorgesehene Kompetenzförderung an deutschen Grundschulen im Leitfach für politische Bildung gehören u. a.

- Allgemein historisches Lernen (außerhalb der spezifisch historischen EU-Kategorien)
- Begründung von Sichtweisen und Positionen
- Polarität zwischen Stadt und Land.

Ein Teil der unterschiedlichen Kompetenzen in deutschen und polnischen Primarstufen hängt unmittelbar mit den Besonderheiten der nationalen Schulsysteme zusammen. Dazu zählen auf deutscher Seite beispielsweise *allgemeine Grundlagen für die Bildung an weiterführenden Schulen*. Diese Themen sind für deutsche Schüler in Abschlussklassen der Primarstufe von besonderer Bedeutung, denn außer in Berlin und Brandenburg findet in allen anderen Bundesländern ein Schulwechsel nach der vierten Jahrgangsstufe statt, wobei unterschiedliche weiterführende Bildungswege eingeschlagen werden können. Da polnische Grundschüler die Primarstufe und Sekundarstufe I an *einer* Schulform besuchen, die nach der achten Jahrgangsstufe abgeschlossen wird, besteht keine Grundlage für Themen eines Schulwechsels im Anschluss an die Primarstufe. Aus diesem Grund stehen nicht die weiterführenden Schulen im besonderen Bildungsfokus der polnischen Primarstufe, vielmehr sieht das Curriculum bei dieser Kompetenz ein allgemein angelegtes Bildungsfeld in Form einer *Wahl des künftigen Bildungsberufs und eines späteren Berufs* vor, was ein thematisch konformes Bild mit der Kategorie in der deutschen Primarstufe *Arbeitswelt und Berufsfelder* aufweist.

Außerdem kann festgestellt werden, dass deutschen Curricula eine verhältnismäßig größere Bedeutung von Inhalten beigemessen wird, die relativ weit außerhalb der Kernkompetenzen politischer Bildung liegen. Beispiele hierfür sind

- Ästhetik
- Mobilität
- Selbstständigkeit.

Polnische Schüler befassen sich im Leitfach für politische Bildung zwar ebenfalls mit Themen, die keinen unmittelbaren Ursprung in der untersuchten Fachdidaktik aufweisen, wozu beispielsweise

- Altruismus
- Autodidaktisches Lernen
- Projektlernen

gehören.

Im Vergleich zu Deutschland überwiegen im polnischen Curriculum der Primarstufe jedoch verhältnismäßig stärker die rein fachdidaktischen Kompetenzen der politischen Bildung, u. a.

- Abkommen und Verträge
- Individuelle und kollektive Identität
- Umgang mit persönlichen Daten.

Dieses Verhältnis, einerseits direkte Kompetenzen der politischen Bildung und andererseits aus verwandten Fachdisziplinen entlehene Themen, bezieht sich auf die Relation aller nationalen Kategorien, bei denen die direkten Kompetenzen in Polen prozentual überwiegen. Da in den untersuchten deutschen Curricula insgesamt mehr Kategorien als im polnischen Pendant genannt werden, liegt der absolute kategoriale Umfang direkter Kompetenzen politischer Bildung in Deutschland höher.

Das Gesamtbild differierender Untersuchungsergebnisse an deutschen und polnischen Primarstufen wird ebenfalls in der Sekundarstufe I beider Staaten deutlich, jedoch mit zum Teil anderen Kompetenzschwerpunkten. So arbeiten deutsche Schüler beispielsweise mit Inhalten über

- Gesellschaftliche Institutionen
- Gesetzgebung
- Reflexion und Selbstkritik.

Polnische Schüler befassen sich in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung hingegen z. B. mit Themen

- Distanzierung und Widerstand gegen unangemessenes Handeln
- Durchsetzungsfähigkeit
- Treffen individueller und öffentlicher Entscheidungen.

Analog zur Primarstufe werden auch in der polnischen Sekundarstufe I Kompetenzen einer kollektiven Identität gefördert. Schüler in Polen arbeiten z. B. mit Unterrichtsinhalten

- Nationale Souveränität
- Nationale Verbundenheit, ethnische sowie staatliche Identität und Gemeinschaft, Vaterland, Patriotismus.

Diese Zielsetzungen fehlen in den untersuchten deutschen Curricula der Sekundarstufe I. Im Unterricht innerhalb des Leitfaches für politische Bildung ist Kollektivität an Schulen in Deutschland aus einer stärker allgemein ganzheitlichen Perspektive als in Polen vorgesehen. Thematische Beispiele hierfür sind

- Angemessene Berücksichtigung aller Beteiligten
- Geschlechterrollen.

Außerdem wird in der deutschen Sekundarstufe I ein größerer Bildungsfokus auf die besondere Lebenssituation von Jugendlichen, auch außerhalb eines direkten Bezugs zur politischen Bildung, gelegt. Deutsche Curricula sehen u. a.

- Jugendkriminalität
- Kinderarmut
- Psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters

für den Unterricht im Leitfach politischer Bildung vor. Auf polnischer Seite sind diese Zielsetzungen weniger stark ausgeprägt, ohne jedoch zu fehlen, denn

- Jugendschutz
- Folgen von Regierungsentscheidungen auf den Alltag der Schülerfamilien

sind ebenfalls fester Bestandteil des Unterrichts im untersuchten Fach.

Ebenso wie in der Primarstufe, kann in Polen auch für die Sekundarstufe I eine vergleichsweise präzisere curriculare Konzentration auf reine Kompetenzen der politischen Bildung festgestellt werden. In Deutschland sind die Curriculuminhalte hingegen disziplinar breiter angelegt. Idealtypische Beispiele fachdidaktischer Kategorien der untersuchten Disziplin in Polen sind

- Aufgaben und Ziele der NATO
- Nationale und lokale Referenden
- Nichtregierungsorganisationen.

Als Beispiele für das Fördern von Kompetenzen, die nicht in erster Linie der politischen Bildung entspringen, können auf deutscher Seite

- Kreativität
- Motivation, Zielstrebigkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- Multiperspektivität

genannt werden.

Betont werden muss, dass trotz der Einflüsse anderer Fachdisziplinen die politische Bildung sowohl in Polen als auch in Deutschland den Kern des untersuchten Leitfaches bildet, wobei die relative Kerngewichtung von Kompetenzen politischer Bildung im östlichen Nachbarstaat größer als westlich der Oder ausfällt.

Unterschiedliche nationale Schwerpunkte der schulischen politischen Bildung, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, bestehen nicht nur in den deutschen und polnischen Primarstufen und Sekundarstufen I, auch die Sekundarstufe II ist in beiden untersuchten Staaten durch nationalspezifische Curriculumdifferenzen gekennzeichnet. Auf deutscher Seite zählen dazu beispielsweise

- Gesellschaftlich-politische Toleranz
- Individualisierung und Pluralisierung
- Knappheit und Verteilung.

Das komparatistisch entsprechende polnische Curriculum beinhaltet im Kontext der nationalen Spezifika politischer Bildung auf Ebene der Sekundarstufe II beispielsweise Themen zu

- Kirchen und Glaubensgemeinschaften
- Terrorismus
- Wertschätzung des nationalen und globalen Erbes.

Auffallend werden in der Sekundarstufe II sowohl in deutschen Curricula als auch im polnischen Äquivalent die grundlegenden Themen politischer Bildung ausgebaut und erweitert, wobei immer mehr Details in den Unterrichtsvordergrund gestellt werden. Auf Deutschland bezogen trifft dies z. B. für

- Deutsche Außenpolitik
- Prekäre Beschäftigungsverhältnisse
- Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland

zu.

Aus polnischer Sicht werden detaillierte Fragen im Zusammenhang mit den Themen

- Gesundheitswesen
- Konformismus und Nonkonformismus
- Verbände

im Unterricht bearbeitet.

Somit sind trotz der thematisch nationalen Differenzen auch didaktische Gemeinsamkeiten beim schulstufenübergreifenden strukturellen Aufbau der Curricula zu beobachten, indem neben der Themenkomplexität ebenfalls die inhaltlichen Kompetenzdetails sowohl in Deutschland als auch in Polen im Leitfach für politische Bildung zunehmen.

Beim Präsentieren der Ergebnisse eines internationalen Vergleichs führt das Bilden von nationalen Profilen oft zu komprimiert anschaulichen Vorteilen, anhand derer die Kerngemeinschaften und -Unterschiede einer Untersuchungsgrundlage in vereinfachter Form dargestellt werden können. Für eine umfangreiche und gleichzeitig tiefgehende Curriculumforschung, wie sie in der vorliegenden Arbeit am Beispiel Deutschlands und Polens durchgeführt wurde, zieht eine allgemein staatsbezogene Profilbildung jedoch zahlreiche Nachteile nach sich. Dies gilt insbesondere für die vielen und sehr differenten nationalspezifischen Merkmale der untersuchten Curricula.

Die Inhalte sowohl deutscher als auch polnischer bildungsministerieller Vorgaben sind in allen drei untersuchten Schulstufen durch ein sehr breites, heterogenes und vor allem zum Teil multiperspektivisches Themenspektrum gekennzeichnet. Deshalb stoßen Versuche zum Bilden eines stark vereinfachten Profils auf curricularer Grundlage schnell an didaktisch vertretbare Grenzen. Denn eine starke Abstrahierung der Curricula, insbesondere im Hinblick auf nationalspezifische Merkmale, lässt zwangsläufig zu viele Curriculaeinhalte außer Acht. Dadurch kann ein plakatives Gesamtbild entstehen, das nicht nur den untersuchten bildungsministeriellen Vorgaben, sondern auch dem Herausgeber, dem verantwortlichen Staat, einen besonders unpräzisen und inhaltlich verzerrten Stempel aufdrücken würde.

Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht ein allgemein und generell geltendes Profilbild der untersuchten deutschen und polnischen Curricula vorgestellt, vielmehr handelt

es sich dabei um einen besonders exemplarisch geprägten und prägenden Einblick in einige wichtige Merkmale der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen. Die unten präsentierten Curriculumspezifika konzentrieren sich verstärkt auf markante Curriculumerkmale des untersuchten Unterrichtsfaches, entweder in Bezug auf ein nationales Curriculumkriterium selbst oder dessen Vergleich mit einem deutschen oder polnischen Pendant.

Als Abschluss der zusammenfassenden Vorstellung von nationalspezifischen Curriculuminhalten im Leitfach für politische Bildung außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen werden somit in den folgenden Abbildungen ausgewählte und wichtige didaktische Ziele als exemplarisch markante Curriculaprofile in deutschen und polnischen Leitfächern der Disziplin vorgestellt.

Abbildung 80: Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumsspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland und Polen
Soziales Lernen - Familie - Tradition

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.1, 8.3.2 und 12.3.2.1.

Abbildung 81: Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumsspezifischer Kategorien der Primarstufe, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland	Polen
Institutionen	Identität
Methoden	Sicherheit
Handeln	Patriotismus

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.1 und 12.3.2.1.

Abbildung 82: Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumsspezifischer Kategorien der Sekundarstufe I, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland und Polen
Verfassung - Gewaltenteilung - Politisches System des eigenen Staates (Grundlagen)

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.2 und 12.3.2.2.

Abbildung 83: Exemplarisch markantes Profilbild von national curriculumspezifischen Kategorien der Sekundarstufe I in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland	Polen
Urteilsfähigkeit	Soziales Handeln
Soziale Sicherung	Nationale Verbundenheit
Gesetzgebung	Nationale Souveränität

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.2 und 12.3.2.2.

Abbildung 84: Exemplarisch markantes Profilbild der Schnittmenge deutscher und polnischer curriculumspezifischer Kategorien der Sekundarstufe II, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland und Polen
Internationale Beziehungen - Kommunalpolitik - Politisches System des eigenen Staates (Vertiefung)

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.3 und 12.3.2.3.

Abbildung 85: Exemplarisch markantes Profilbild von national curriculumspezifischen Kategorien der Sekundarstufe II in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, aus den Jahren 2006 und 2018

Deutschland	Polen
Deutsche Außenpolitik	Nichtregierungsorganisationen
Öffentliche Meinungsbildung	Parteien
Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland	Terrorismus

Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil der Kapitel 8.2.3 und 12.3.2.3.

9 Kernaussagen des vorliegenden Vergleichs zwischen Deutschland und Polen

1. Spezifische Differenzen beim deutschen und polnischen Nationalbewusstsein aus historisch-narrativer Perspektive

Im Gegensatz zum deutschen staatsbezogenen Bewusstsein, das sich im Laufe der Geschichte trotz innerdeutscher Differenzen gemeinsam mit der nationalen Identität entwickeln konnte, entstand die polnische Nation gegen einen fremdbestimmten Staat. Während der Bildungsphase der modernen polnischen Nationalidee nahmen staatliche Institutionen eine bedrohliche Rolle für die polnischsprachige Bevölkerung ein, geprägt von Besatzung, Fremdherrschaft und Antipolonismus. Diese Erfahrungen des polnischen Staates und der polnischen Nation werden auch in der Gegenwart narrativ aufgegriffen und prägen u. a. die polnische Politik, insbesondere der zurzeit einflussreichen national-konservativen Regierungsparteien. Auswirkungen des für Polen wichtigen historischen Bezugs werden u. a. in der polnischen Außenpolitik deutlich, z. B. im Verhältnis zu Deutschland, Russland, der Europäischen Union oder den USA, vor allem im Zusammenhang mit Fragen der staatlichen Souveränität oder der nationalen Sicherheit.

2. Unterschiede beim Umfang der Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Der quantitative Umfang des untersuchten Schulfaches in Deutschland und Polen wird anhand der vorgesehenen Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung in Kombination mit den curricularen Inhalten der Fachdisziplin bestimmt. Eine Herausforderung bilden dabei Fächerverbünde, bei denen zunächst der Inhaltsanteil politischer Bildung festgestellt werden muss. Dabei wird auf deutscher Seite in allen drei Schulstufen, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, ein insgesamt höherer quantitativer Anteil an politischer Bildung als in Polen deutlich, wobei einige Bundesländer unter den polnischen Werten liegen.

3. Curriculare Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen mit exemplarischen Zusammenhängen zwischen nationalen Spezifika und Lehrplänen

Gemessen an Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz werden der Umfang und die Art des curricularen Umsetzens von Kompetenzen der politischen Bildung in Deutschland und Polen deutlich. Dabei kann westlich der Oder ein signifikant intensiverer Bezug zu den EU-Empfehlungen als östlich des Grenzflusses beider Staaten beobachtet werden. Die Kontinuität dieses Komparationsergebnisses trifft ebenfalls für untersuchte EU-Kategorien zu, auf die eine curriculare Reaktion seitens der Bildungsministerien in den beiden Nachbarländern noch nicht stattfinden konnte. Auch hier besteht auf deutscher Seite eine deutlich größere curriculare Schnittmenge mit den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als beim polnischen Nachbarn. Insgesamt zeigt der internationale Vergleich in Deutschland ausgeprägtere Synergieeffekte zwischen den Zielen der Europäischen Union

zur Bürgerkompetenz und den deutschen Curriculuminhalten, in Polen ist eine größere curriculare Zurückhaltung bei einer möglichen Implementierung der untersuchten EU-Empfehlungen zu beobachten. Nach einem Zusammenfassen dieser Forschungsergebnisse zu übergeordneten Themenebenen entsteht ein komprimiertes Profilbild der untersuchten Curricula. Dabei ist beispielsweise zu erkennen, dass Kompetenzen des nachhaltigen Handelns in Deutschland ein größeres bildungspolitisches Gewicht als in Polen beigemessen wird. Inhalte der curricularen Vorgaben mit einem gesellschaftlichen Bezug haben hingegen auf polnischer Seite einen höheren Stellenwert als dies im westlichen Nachbarstaat konstatiert werden kann. Bei den geplanten fachspezifischen Unterrichtsmerkmalen liegen die Forschungsergebnisse in beiden Ländern auf gleichem Ergebnisniveau.

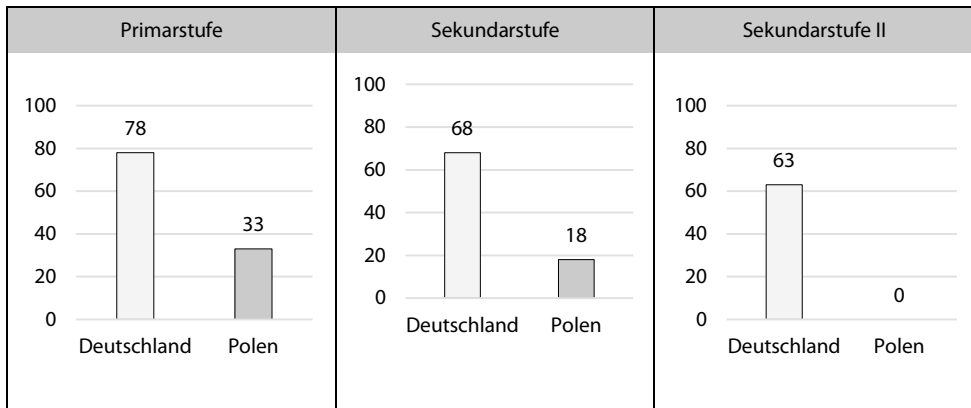
Als weitere Komparationsparameter der schulischen politischen Bildung in Deutschland und Polen werden ebenfalls curriculare Inhalte untersucht, die außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen liegen. Hier zeigt sich einerseits eine Schnittmenge aus gemeinsamen Themen in deutschen und polnischen Curricula, wozu z. B. Familie, das politische System des eigenen Staates oder die internationalen Beziehungen zählen. Andererseits werden nationalspezifische Kompetenzen in beiden Staaten deutlich, dabei überwiegt der Umfang nationaler Curriculumbesonderheiten die inhaltlichen Gemeinsamkeiten. So sind beispielsweise die Kompetenzanforderungen in deutschen Curricula des Leitfaches für politische Bildung inhaltlich breiter als in den polnischen Pendanten angelegt, wobei sich junge Polen gezielter auf die fachspezifischen Kernkompetenzen der politischen Bildung als gleichaltrige Deutsche konzentrieren. Außerdem nimmt beispielsweise das Fördern der nationalen Identität eine deutlich größere Rolle in der polnischen politischen Bildung als in den untersuchten deutschen Curricula ein. Am Beispiel der Sekundarstufe I ist ein gemeinsames deutsches und polnisches Fachprofil zu beobachten, markant exemplarisch umfasst es die Themen Verfassung, Gewaltenteilung und Grundlagen zum politischen System des eigenen Staates. Als Gegensatz zu diesen gemeinsamen gleich bedeutenden Bildungszielen stehen auf deutscher Seite der Sekundarstufe I nationalspezifische Curriculuminhalte über die Urteilsfähigkeit, die soziale Sicherung oder die Gesetzgebung hervor. Konträr dazu haben das soziale Handeln, die nationale Verbundenheit oder die nationale Souveränität einen hohen Stellenwert im polnischen Curriculum der gleichen Schulstufe.

Zum Teil zeigen die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit deutliche Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen eines Nationalstaates bzw. einer Nation einerseits und den curricularen Inhalten des jeweiligen Landes andererseits. Diese Interdependenzen werden im Folgenden an drei Beispielen vorgestellt. Zunächst erfolgt die Gegenüberstellung einer Themenebene auf Basis der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen. Im zweiten Schritt richten wir den Blick auf ein deutsches Spezifikum, das sich außerhalb des Tertium Comparationis, den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, befindet. Beim dritten Beispiel wird analog dazu ein spezifisch polnisches Merkmal betrachtet, das von den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen nicht abgedeckt wird, für die polnische Nation und den polnischen Staat jedoch von zentraler Bedeutung ist.

Eine Diskrepanz zwischen deutschen und polnischen Bildungszielen, im Zusammenhang mit EU-Empfehlungen, wird u. a. bei Bürgerkompetenzen im Hinblick auf *Nachhaltigkeit* deutlich. Diese Korrelation zwischen Nationalstaat/Nation und Curriculum zeigt folgendes Beispiel.

Abbildung 86: Übergeordnete Themenebene Nachhaltigkeit, Kategorie der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Angaben in Prozent, EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen = 100 %



Eigene Darstellung, detaillierte Daten sind Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Bei den untersuchten deutschen Curricula wird auf die Themenebene *Nachhaltigkeit* ein signifikant höherer Wert als in polnischen Lehrplänen gelegt. Daraus kann geschlossen werden, dass die deutschen Kultusministerien stärker als das polnische Bildungsministerium anstreben, ihren Einfluss im Rahmen der politischen Bildung auf eine Erhöhung der Schülersensibilität in Bezug auf Umweltthemen auszuüben. Ähnlich unterschiedliche politische Positionen der deutschen und polnischen Regierungen können bei divergenten Ansätzen außerhalb der Schulbildung beobachtet werden, was ein differentes Verfolgen von nationalen Interessen in beiden Staaten widerspiegelt. So plant Deutschland beispielsweise den Kohleausstieg (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019), die polnische Regierung möchte hingegen an der Energiegewinnung aus Kohle zunächst festhalten (Morawiecki 2018). Zu diesen unterschiedlichen politischen Interessen wurden ebenfalls die untersuchten Curricula inhaltlich kongruent konzipiert.

Nationalspezifische Schwerpunktsetzungen, die sowohl ein Ergebnis der historischen Erfahrungen sind als auch ihren Ursprung in jeweils aktuellen politischen Fragestellungen haben, werden auch in schulisch zu vermittelnden Kompetenzen der politischen Bildung außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen festgehalten. Sowohl die deutschen Kultusministerien als auch das polnische Bildungsministerium ergänzen die EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen curricular, partiell signifikant nationalbezogen.

Deutschland blickt auf eine jahrzehntelange Migrationsgeschichte zurück, stark von Einwanderung geprägt, die aktuell wieder wirtschaftlich dringender erforderlich ist, um dem bevorstehenden demographischen Wandel und dem bereits spürbaren Arbeitskräftemangel politisch entgegenzuwirken. Deshalb ist es bildungspolitisch nur konsequent, die Schülerkompetenzen im Zusammenhang mit Themen zu *Migration*, ihren *Ursachen* und dem *Umgang mit Minderheiten* zu stärken und entsprechende Inhalte in den deutschen Curricula zu verankern. U. a. durch diesen einen, auf deutscher Seite curricular deutlich stärker ausgeprägten Themenkomplex, unterscheiden sich deutsche und polnische Lehrpläne der Leitfächer für politische Bildung.

Mindestens genauso groß ist der Unterschied bei curricularen Inhalten zu Themen der *staatlichen Souveränität*, jedoch mit umgekehrten nationalen Vorzeichen im Hinblick auf die Gewichtung dieser Schülerkompetenzen. Im Laufe der letzten Jahrhunderte musste sich die polnische Nation einen eigenen souveränen Staat wiederholt erkämpfen, stets gegen die politischen Interessen mindestens eines Nachbarstaates. Die damit verbundenen Anstrengungen sind tief im kulturellen Gedächtnis der polnischen Nation verankert und haben auf diesem Weg ihren festen Platz in der Schulbildung junger Polen eingenommen. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass auf politische Kompetenzen, die ein starkes nationales Bewusstsein vermitteln und die Notwendigkeit der nationalen Souveränität betonen, in den polnischen Curricula ein deutlich größerer Wert als auf deutscher Seite gelegt wird. Vielmehr kann in Deutschland im Rahmen einer Stärkung der gemeinsamen nationalen Identität eine curriculare Zurückhaltung beobachtet werden. Die negativen Erfahrungen der Deutschen mit dem eigenen Nationalismus, vor allem in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, wirken sich unmittelbar auf die Curriculuminhalte der politischen Bildung aus. Polen haben hingegen einen ganz anderen historischen Bezug zu ihrer Nationalität: Die polnische Nation konnte die Besatzungen, geprägt durch Russifizierung (Łepkowski 2003: 76-79) und Germanisierung (Kleßmann 1992: 496-497) nur mit einem starken Nationalbewusstsein überstehen und einen eigenen souveränen Staat wiederaufbauen. Dieser Unterschied zwischen Deutschland und Polen in Bezug zur Souveränität, insbesondere im Hinblick auf mögliche Gefahren für den Staat, wurde zu Beginn des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine am 24.02.2022 deutlich. Während Polen die Ukraine umgehend mit militärischer Ausrüstung unterstützte, hielt sich Deutschland dabei zunächst zurück. Diese unterschiedlichen außen- und verteidigungspolitische Haltungen zeigen deutlich einen anderen Sensibilitätsgrad bei Bedrohungen der Souveränität, wobei in diesem Fall ebenfalls die geographische Lage ausschlaggebend für konträre Reaktionen aus Deutschland und Polen ist. Dabei schließt sich der Kreis zwischen Geographie und Politik zu Geopolitik, denn Nationen und Staaten sind geopolitisch entstanden, immer in Beziehungen zu seinen Nachbarn und den damit verbundenen nationalen und staatlichen Erfahrungen, die nicht nur das aktuelle Nationalbewusstsein prägen, sondern auch die curricularen Inhalte.

10 Weiterführende Forschung

Die vorliegende Ausarbeitung konzentriert sich auf die schulische politische Bildung in Deutschland und Polen und die bildungsministeriellen Vorgaben in Form von Stundentafeln und Curricula. An die gewonnenen Forschungsergebnisse anknüpfend kann geprüft werden, inwieweit und in welcher Form ein Realisieren dieser Vorgaben im Schulunterricht stattfindet. Denn die Umsetzung sowohl des quantitativen Umfangs als auch der inhaltlichen Qualität curricularer Vorgaben ist noch wenig erforscht (Trommer 1999: 105). Ein Grad an Abweichung des tatsächlichen Unterrichts von den Bestimmungen in den Curricula erscheint als wahrscheinlich: „Unfortunately, however, situations in actual classroom settings are not always the same as are official stipulations“ (Olorundare 1990: 1). Somit wäre auf der einen Seite eine Heterogenität in der Umsetzung der ministeriellen Vorgaben innerhalb eines Bundeslandes oder Staates möglich. Dementsprechend können z. B. regionale oder trägerspezifische Cluster von Schulen entstehen, die auf eine besondere Art und Weise sowie mit einer bestimmten Intensität die Curriculuminhalte unterschiedlich auslegen. Auf der anderen Seite ist eine differente Form der Umsetzung von Curricula in verschiedenen Bundesländern und Staaten denkbar. So kann beispielsweise geprüft werden, ob bzw. wie stark und weit von den kultusministeriellen Vorgaben an Schulen abgewichen wird. Eine große Abweichung zwischen den Vorgaben in Curricula und deren Umsetzung im Unterricht wurde z. B. an nigerianischen Grundschulen festgestellt: „A major gap was found to exist between the position held by education officials and curriculum planners on the one hand and that adhered to by schools in actual classroom practice“ (Olorundare 1990: 1). Inwieweit diese Aussage für polnische oder deutsche Schulen zutrifft, kann im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten untersucht werden, indem auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bezüglich der curricularen Vorgaben in Deutschland und Polen zurückgegriffen wird.

Bei allen oben genannten Forschungsmöglichkeiten ist jedoch mit Schwierigkeiten bei der Feldarbeit zu rechnen, denn für eine solche Datenerhebung müssen Forscher den Unterricht an einer Vielzahl von Schulen dokumentieren, auswerten und die Daten miteinander vergleichen. Viele Lehrer sind aber in ihrer Kooperationsbereitschaft zurückhaltend, wenn ihr Unterricht von Dritten besucht und analysiert werden soll. „Bei den Unterrichtsbesprechungen entwickelt sich eine intensive Abneigung dagegen, sich im Unterricht beobachten zu lassen“ (Grell 1989: 32), weshalb breit angelegte Forschungsvorhaben vor allem beim Einsatz videografischer Methoden oft schnell an ihre Grenzen stoßen und generalisierende Aussagen nicht zulassen (Manzel 2013: 205). Daraus entsteht ein Teufelskreis im Unterricht, der „zu einer Intimsphäre [wird], in die niemand eingreifen darf“ (Grell 1989: 33). Einem exemplarischen Forschungsvorgehen mit qualitativen Methoden stehen die genannten Herausforderungen jedoch nicht im Wege, denn eine Kooperation mit einigen Lehrkräften, die bereit sind, ihren Unterricht für Außenstehende zu öffnen, ist durchaus möglich.

Im Übrigen besteht die Option, Interviews mit Experten durchzuführen und die Daten zunächst auszuwerten. Die gewonnenen Erkenntnisse können im folgenden Schritt mit den

Ergebnissen der vorliegenden Arbeit verglichen werden. Dabei darf man die subjektive Perspektive der Befragten nicht außer Acht lassen, denn die „Aussagen der Experten sind dabei von persönlichen Erfahrung geprägt und so einerseits von empirischen Aussagen und andererseits von den normativen Aussagen in Gesetzen und Bildungsplänen zu unterscheiden“ (Carmele 2015: 11-12). Auch bei dieser Vorgehensweise können Gemeinsamkeiten oder Differenzen zwischen den Ergebnissen beider Studien einen Hinweis darauf geben, wie groß die Übereinstimmung zwischen den bildungspolitischen Vorgaben und deren Wirkung, z. B. auf Lehrer, Schulleiter oder Hochschuldozenten der politischen Bildung ist.

Des Weiteren können künftige Untersuchungen der Forschungsfrage nachgehen, ob bzw. inwieweit Themen und Aufgabenfelder der politischen Bildung auch in Curricula anderer Schulfächer behandelt werden. In diesem Fall sollte sich die Forschungsfrage in erster Linie nicht auf ein Unterrichtsfach konzentrieren, sondern alle schulischen Inhalte erforschen. Auf diese Weise ist es möglich auf den hier vorliegenden Forschungsergebnissen aufbauend zu untersuchen, wie intensiv, quantitativ und qualitativ, politische Bildung auch außerhalb des explizit für diese Inhalte vorgesehenen Faches im Schulunterricht verankert ist.

Überdies kann anknüpfend an die Forschungsergebnisse dieser Dissertation über die politische Bildung an Schulen das zu untersuchende Spektrum erneut erweitert werden, indem die hier entwickelten Methoden und vorliegenden Daten auf die außerschulische politische Bildung in angepasster Form angewandt bzw. mit ihr verglichen werden.

Außerdem bietet die vorliegende Arbeit verschiedene Möglichkeiten zu einer Weiter- und Neuentwicklung der vorgestellten Untersuchungsmethoden. Viele Forscher konzentrieren sich bei ihrer Arbeit oft auf Methoden der qualitativen oder quantitativen Sozialforschung und lassen die Option zur Kombination beider Untersuchungsdisziplinen außer Acht. Ein großes und noch eher selten ausgeschöpftes Potential bietet aber das Zusammenwirken mehrerer unterschiedlicher Methoden und dem gemeinsamen Auswerten der Forschungsergebnisse (Mayring u. a. 2007). Diese Vorgehensweise ist auch noch nicht in befriedigendem Maße in Untersuchungen innerhalb der politischen Bildung vorgedrungen, so dass der vorliegende Vergleich anhand von Studentafeln und Curricula anderen Sozialforschern als ein neuer methodischer Ansatz dienen kann, der ausgebaut und erweitert wird. Insgesamt eröffnen die Ergebnisse dieser Dissertation zahlreiche weiterführende Möglichkeiten zur Fortsetzung der wissenschaftlichen Forschungsarbeit.

11 Quellen- und Literaturverzeichnis

11.1 Primärquellen

- bab.la 2019: *wiedza o społeczeństwie* [Polnisch]. *Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik* [Deutsch], URL: <https://de.bab.la/woerterbuch/polnisch-deutsch/wiedza-o-spo%C5%82ecze%C5%84stwie> [02.09.2019].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 2014: LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München, URL: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS_Grundschule_StMBW_-_Mai_2014.2334847.pdf [10.04.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) 2017: Die Oberstufe des Gymnasiums in Bayern. Informationen für Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2020, München, URL: https://www.km.bayern.de/epaper/oberstufe_abi_2020/files/assets/common/downloads/publication.pdf [17.05.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) 2018a: Das bayerische Schulsystem, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html> [07.06.2018].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) 2018b: Die Wirtschaftsschule in Bayern, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/wirtschaftsschule.html> [13.06.2018].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) 2018c: Die Wirtschaftsschule in Bayern, URL: <https://www.fos-cham.de/files/bsz/upload/ws-dateien/grundlegendes/stmuk-wirtschaftsschule-dinlang-2018-ansicht.pdf> [02.09.2019].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) 2019a: Zahl der bayerischen Schulen mit dem Profil Inklusion wächst weiter, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/6237/zahl-der-bayerischen-schulen-mit-dem-profil-inklusion-waechst-weiter.html> [05.03.2019].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) 2019b: Die Gesamtschulen in Bayern, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/schulen-besonderer-art.html> [26.08.2019].

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.) 2007: Verfahrensordnung für die Lehrplankommissionen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, in: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. Teil I. B 1234 A, Nr. 16, 03.09.2007, S. 309-310, URL: https://www.km.bayern.de/medien/km_links/datei/amtsblatt/kwmb1-2007-16.pdf [27.01.2019].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2009: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Politik/Gesellschaft/Wirtschaft, Hamburg, URL: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/1475228/p-g-w-gyo/> [18.05.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2011a: Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums (APO-GrundStGy) vom 22. Juli 2011, URL: www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml/screen/JWPDFScreenBSInt/ [19.04.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2011b: Bildungsplan Grundschule. Sachunterricht. Hamburg, URL: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/2481914/sachunterricht-gs/> [19.04.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2011c: Bildungsplan. Gymnasium. Sekundarstufe I. Politik/Gesellschaft/Wissenschaft, URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373332/5a6fdf3718977660bac767cc03688b0b/data/pgw-gym-seki.pdf> [23.02.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2017: Ausbildungs- und Prüfungsordnung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (APO-AH) vom 25. März 2008 (HmbGVBl. S.137) zuletzt geändert am 16. Juni 2017 (HmbGBBl. S.161), URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/11516866/32b882e3a4396669786a280da26736bd/data/ausbildungs-und-pruefungsordnung-zum-erwerb-der-allgemeinen-hochschulreife-stand-2017.pdf> [27.05.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2018a: Hamburgs Schulstruktur, URL: <http://www.hamburg.de/schulstruktur/> [01.07.2018].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2018b: Bildungsplan. Bildung und Erziehung in der Grundschule. Allgemeiner Teil des Bildungsplans Grundschule, URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/11249320/0c2dc57a8d4d9e368845d7b6228575d3/data/grundschule-a-teil.pdf> [19.04.2020].
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2018c: Bildungsplan. Gymnasium. Sekundarstufe I. Allgemeiner Teil, URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/11249352/d0540346f8847d8a5601fc2903fef3a9/data/gym-a-teil.pdf> [28.08.2020].

- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (Hg.) 2019: Die Studienstufe an allgemeinbildenden Schulen, Hamburg, URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/1571932/477b1e6dfbb296dbe8d3c0e999ef416e/data/br-studienstufe-an-allgemeinbildenden-schulen.pdf> [18.05.2020].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2018: Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017. Berlin, URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbau-stand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf> [20.08.2019].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hg.) 2019. Entwurf eines Strukturstärkungsgesetzes Kohleregionen, URL: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/E/entwurf-eines-strukturstaerkungsgesetzes-kohleregionen.pdf?__blob=publicationFile&v=10 [10.09.2019].
- Bundesrepublik Deutschland/Französische Republik (Hg.) 2019: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration, URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1570126/fe6f6dd0ab3f06740e9c693849b72077/2019-01-19-vertrag-von-aachen-data.pdf?download=1> [26.07.2019]
- Centralna Komisja Egzaminacyjna [Zentrale Prüfungskommission] (Hg.) 2019: Zadania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej [Aufgaben der Zentralen Prüfungskommission], URL: <https://cke.gov.pl/o-komisji/zadania-centralnej-komisji-egzaminacyjnej/> [16.09.2019].
- Centrum Informatyczne Edukacji [Bildungsrechenzentrum] (Hg.) 2010: Liczba szkół i uczniów wg województw na podstawie SIO 30.09.2010 r. [Anzahl der Schulen und Schüler, gegliedert nach Woiwodschaften auf Grundlage des Statistischen Amtes für Bildung vom 30.09.2010], URL: https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Liczba_szkol_i_uczniow_wg_wojewodztw_30092010.xls [11.09.2019].
- Centrum Informatyczne Edukacji [Bildungsrechenzentrum] (Hg.) 2012: Wychowanie przedszkolne wg płci, wieku, wieś/miasto i województw – wg stanu na 30 września 2011 r. [Erziehung im Kindergarten, gegliedert nach Alter, Land/Stadt und Woiwodschaft – Stand 30. Sept. 2011], URL: https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/Wychowanie_przedszkolne_wg_plci_wieku_wies_miasto_i_wojewodztw_30092011v5.xls [11.09.2019].
- Centrum Informatyczne Edukacji [Bildungsrechenzentrum] (Hg.) 2017: Uczniowie według wieku w roku szkolnym 2017/2018 według danych z systemu informacji oświatowej stan na 30 września 2017 r. [Schüler im Schuljahr 2017/2018 auf Grundlage des Statistischen Amtes für Bildung vom 30.09.2017], URL: https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/2017/Uczniowie_wg_wieku_wg_stanu_na_20170930.xlsx [11.09.2019].

- Centrum Informatyczne Edukacji [Bildungsrechenzentrum] (Hg.) 2018: Wychowanie przedszkolne wg płci, wieku, wieś/miasto i województw – wg stanu na IX 2017 [Erziehung im Kindergarten, gegliedert nach Alter, Land/Stadt und Woiwodschaft – Stand Sept. 2017], URL: https://cie.men.gov.pl/images/stories/sio_dane_statystyczne/2017/Wychowanie_przedszkolne_wg_plci_wieku_wies_miasto_i_wojewodztw_IX_2017.xlsx [11.09.2019].
- Centrum Informatyczne Edukacji [Bildungsrechenzentrum] (Hg.) 2019: Wychowanie przedszkolne [Erziehung im Kindergarten], URL: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/wychowanie-przedszkolne-dane-statystyczne/> [11.09.2019].
- Chruszcz, Sylwester 2013a: O. T., in: Radio Szczecin, 13.09.2018, URL: http://radioszczecin.pl/serwis_informacyjny/pliki/2018/2018-09-13_153682512910.mp3 [26.06.2019].
- Chruszcz, Sylwester 2013b: O. T., in: Zgaja Wojciech: Parlament Europejski zsowietyzowany? Poseł Chruszcz nie ma wątpliwości [Ist das Europäische Parlament sowjetisiert? Der Abgeordnete Chruszcz zweifelt nicht daran]. Radio Szczecin, 13.09.2018, URL: <http://radioszczecin.pl/29,5985&idpi=1&idxi=377203&si=8> [26.06.2019].
- Dannenberger, Sonja 2019: Interview mit Susanne Klein, in: Süddeutsche Zeitung, 19.02.2019, URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-lehrermangel-grundschule-1.4332730> [11.08.2019].
- Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2002: Studentafeln für die Jahrgangsstufen 1-10, URL: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/1152.pdf [18.04.2020].
- Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2007: Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe. Bremen, URL: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_Sachunterricht.pdf [18.04.2020].
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2008: Politik. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe, Bremen, URL: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/POL_GyQ_2008.pdf [18.05.2020].
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2009: Soziologie. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe, Bremen, URL: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/SOZ_GyQ_2009.pdf [18.05.2020].
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2013: Lesefassung ab Schuljahr 2014/2015 der Verordnung über die Sekundarstufe I des Gymnasiums vom 20. Juli 2013. Bremen, URL: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/VerordnungSekundarstufeIGymnasium_Lesefassung2014-2015.pdf [08.10.2018].

- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2014: Die Werkschule Bremen stellt sich vor. 5 Aufl. Bremen.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (Hg.) 2018: Allgemeinbildende öffentliche Schulen, URL: https://www.bildung.bremen.de/allgemeinbildende_schulen-3716 [08.06.2016].
- Die Senatorin für Kinder und Bildung [Bremen] (Hg.) 2019: Die Gymnasiale Oberstufe in Bremen. Wege zum Abitur, URL: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/wege-zum-abitur.pdf> [18.05.2020].
- Dorgerloh, Stephan 2013: Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler, in: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): Chancen und Möglichkeiten, S. 2, URL: https://mk.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/MK/Textdokumente/Publikationen/Bildung/flyer_gemeinschaftsschule_lsa.pdf [12.09.2018].
- Duda, Andrzej 2016: Prezydent do mniejszości narodowych: Jesteście częścią polskiej wspólnoty [Der polnische Präsident zu den nationalen Minderheiten: Ihr seid ein Teil der polnischen Gemeinschaft], in: prezydent.pl, 26.04.2016, URL: <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/wydarzenia/art,203,spotkanie-prezydenta-rp-z-przedstawicielami-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-.html> [10.08.2016].
- Duda, Andrzej 2018a: O. T., in: Radio PLUS Legnica: Wizyta Prezydenta RP Andrzeja Dudy w Kamiennej Górze 12.03.2018 [Besuch des polnischen Präsidenten Andrzej Duda in Kamienna Góra am 12.03.2018], 12.03.2018, URL: https://www.youtube.com/watch?v=Z_JKbZXxHyM [20.06.2019].
- Duda, Andrzej 2018b: O. T., in: [Prezydent.pl](http://prezydent.pl): Wizyta Prezydenta Andrzeja Dudy w Leżajsku [Besuch des polnischen Präsidenten Andrzej Duda in Leżajsk], 11.09.2018, URL: https://www.youtube.com/watch?v=iRnYbq_o2X0 [19.06.2019].
- Europa Direkt Kontaktzentrum 2019: Auskunft per E-Mail am 16.05.2019.
- Europäische Kommission (Hg.) 2018: Rechtsstaatlichkeit. Kommission leitet Vertragsverletzungsverfahren gegen Polen ein, URL: https://ec.europa.eu/germany/news/20180702-polen_de [02.07.2018].
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (Hg.) 2017: Bürgererziehung an den Schulen in Europa 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg, URL: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF> [01.04.2020].
- Europäischer Rat 2020: Donald Tusk, ehemaliger Präsident des Europäischen Rates, 2014-2019, URL: <https://www.consilium.europa.eu/de/european-council/former-euco-presidents/summary-of-donald-tusk-presidency/> [06.03.2020].

- Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] (Hg.) 2006: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. 2006/962/EG, in: Amtsblatt der Europäischen Union: Rechtsvorschriften. L 394, Jg. 49, 30.12.2006, S. 10-18, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=DE> [21.06.2019].
- Europarat (Hg.) 2010: Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung). Straßburg, URL: https://rm.coe.int/1680489411&usg=AOvVaw1YRmwwlgiTv_1kyLnAYKDK [04.04.2020].
- Europarat (Hg.) 2018: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenlegen in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg, URL: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e&usg=AOvVaw1-YPdGiE6l6IrCGFcJ6Zbr> [06.04.2020].
- European Commission/EACEA/Eurydice (Hg.) 2016: Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxemburg, URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [07.04.2020].
- European Commission/EACEA/Eurydice (Hg.) 2018: Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2018. Eurydice Report. Luxemburg, URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural_indicators_2018.pdf [31.08.2021].
- Gerichtshof der Europäischen Union (Hg.) 2018: Beschluss des Gerichtshofs (Große Kammer). 17. Dezember 2018. Europäische Kommission gegen Republik Polen unterstützt durch Ungarn. Rechtssache C-619/18 R, URL: http://curia.europa.eu/juris/document/document_print.jsf?docid=209302&text=&dir=&doclang=DE&part=1&occ=first&mode=lst&pageIndex=0&cid=7707750 [12.03.2020].
- Główny Urząd Statystyczny [Hauptamt für Statistik] (Hg.) 2015: Przynależność do wyznania religijnego [Konfessionszugehörigkeit], https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5500/3/1/1/bss_folder_zycie_religijne.pdf [02.03.2020].
- Google scholar 2019: Curriculum, URL: https://scholar.google.de/scholar?as_ylo=2018&q=Curriculum&hl=de&as_sdt=0,5 [01.12.2019].

- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 1995: Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden, URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/rahmenplan_grundschule_95.pdf [20.04.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2010: Lehrplan. Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasiale Oberstufe, URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-politik_und_wirtschaft.pdf [18.05.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2011: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Wiesbaden, URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_sachunterricht_prst_2011.pdf [22.04.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018a: Schulformen, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen> [13.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018b: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen (BEP), URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulformen/grundschule/bildungs-und-erziehungsplan-fuer-kinder-von-0-10-jahren-hessen> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018c: Hauptschulabschluss, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/hauptschule/hauptschulabschluss> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018d: Realschulabschluss, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/realschule/realschulabschluss> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018e: Gymnasium, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/gymnasium> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018f: Abschlussverfahren an einer Mittelstufenschule, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/mittelstufenschule/abschlussverfahren-einer-mittelstufenschule> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018g: Gesamtschule, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gesamtschule> [14.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018h: Gymnasiale Mittelstufe, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gymnasium/gymnasiale-mittelstufe> [22.06.2018].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018i: Lehrpläne. Informationen zu G9, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/gymnasium-9> [12.03.2020].

- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2018j: Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150), geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018 (GVBl. S 82), URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf [29.01.2019].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2019a: Gesamtschule, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gesamtschule> [26.08.2019].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2019b: Schulpflicht. Wann beginnt die Schulpflicht und wann endet sie?, URL: <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/schulpflicht> [18.09.2019].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2019c: Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 5. September 2011. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 17.12.2019 bis 31.12.2029, URL: https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-hevr-Pr_SekIStdTafVHE2011rahmen%4020191217 [22.04.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2019d: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden, URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kcgo_wiwi.pdf [28.05.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2020: Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) vom 20. Juli 2009, URL: https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-hevr-Ost_AbiVHErahmen%4020200427 [18.05.2020].
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) o. J.: Lehrplan Sozialkunde. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufen 5 bis 10, URL: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lprealsozialkunde.pdf> [09.03.2020]
- Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2008a: Unterrichtsorganisation an den Gymnasien und Schulen des zweiten Bildungsweges (Abendgymnasien und Kollegs) ab Schuljahr 2008/2009 [in Sachsen-Anhalt], URL: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVST-223162-MK-20080609-SF&psml=bssahprod.psml&max=true> [26.06.2018].
- Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2008b: Anbieter im Sinne des Telemediengesetzes – TMG, URL: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/9r/page/bssahprod.psml;jsessionid=8A0D75BD8E9A2DBB6B480C8F41A92CFA.jp10?cmsuri=/technik/de/impresum/bssahimpresum.jsp> [12.08.2018].
- Kaczyński, Jarosław 2018: Zachodniopomorskie [Westpommern], in: tvn24.pl, 14.09.2018, URL: <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/kaczynski-w-szczecinie-owspolpracy-z-niemcami,868836.html> [10.03.2019].

- Karliczek, Anja 2019: PISA-Studie 2018. „Wir brauchen einen Aufbruch in der Bildungspolitik“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 03.12.2019, URL: <https://www.bmbf.de/de/karliczek-wir-brauchen-einen-aufbruch-in-der-bildungspolitik-10356.html> [04.12.2019].
- Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 2006, in: Amtsblatt der Europäischen Union: Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft. 2006/C 321 E/1, 29.12.2006, S. 37-186, URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:de:PDF> [08.09.2021].
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) 2013: Chancen und Möglichkeiten, URL: https://www.bildung-lsa.de/files/45383845cc28724af91d01246e588092/flyer_gemeinschaftsschule.pdf [14.06.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003a: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003b: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003c: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003d: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003e: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003f: Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf [05.07.2020].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2003g: Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2004a: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Primar.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2004b: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2004c: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialkunde-Politik.pdf [27.05.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2006: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 02.06.2006. Anlage III zur NS 314. KMK, 01/02.06.2006. Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsgg_Sek1.pdf [04.09.2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2014a: Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2014-08.pdf [08.10.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2014b: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [17.03.2019].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2014c: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [17.03.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2015a: Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf [17.03.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2015b: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2016: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf [26.08.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018a: Primarbereich, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html> [13.06.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018b: Sekundarstufe I, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-i.html> [13.06.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018c: Gymnasiale Oberstufe, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> [13.06.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018d: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf [29.07.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018e: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018), Berlin, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> [19.05.2020].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2018f: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2019a: Gymnasiale Oberstufe. Struktur und Zielsetzung, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> [17.03.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2019b: TIMSS, URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html> [29.07.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2020a: Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2020-02.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) 2020b: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 26.03.2020, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf [05.07.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008 (Hg.): Gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu den Ergebnissen von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I. Neue Schwerpunkte zur Förderung leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-PISA-PIRLS-IGLU-2006-1.pdf [15.07.2019].
- Landesinstitut für Schule [Bremen] (Hg.) 2020: Bildungsplan – Übersicht, URL: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2020_02_12_Bildungsplan%FCbersicht.pdf [18.05.2020].
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.) 2018: Gesellschaftswissenschaften. Jahrgangsstufen 5/6, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf [10.10.2018].

- Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej [Präsident des Sejm] 2016: Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31. października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty [Bekanntmachung des Sejmpräsidenten vom 30. Oktober 2016 bezüglich des einheitlichen Textes über das Bildungssystem], in Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 1943, 02.12.2016. Warszawa, URL: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1943/D2016000194301.pdf> [26.01.2019].
- Minister Edukacji Narodowej [Bildungsminister] (Hg.) 2017: Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli. [Rechtsverordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 17. März 2017 über die detaillierte Arbeitsweise an öffentlichen Schulen und öffentlichen Kindergärten], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 649, 27.03.2017]. Warschau, URL: prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000649/O/D20170649.pdf [08.04.2020].
- Ministerium für Bildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2018a: Bildungswege in Rheinland-Pfalz – Viele Wege führen zum Ziel, URL: <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/bildungswege/> [12.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2018b: Das Schulsystem in Rheinland-Pfalz, URL: https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Bildungswege/Schulsystem_RLP_II.pdf [12.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Saarland] (Hg.) 2010: Kernlehrplan Sachunterricht Grundschule, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLPSUGS.pdf [22.03.2019].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2016a: Gesetze, Verordnungen, Erlasse für die Grundschule, URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weiterschulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/grundschulen/die-grundschule/> [14.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2016b: Fachlehrplan Gymnasium. Sozialkunde, URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/FLP_Gym_Sozi_LTn.pdf [20.05.2020].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2017: Unterrichtsorganisation an Grundschulen, URL: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Unterrichtsorganisation_an_den_Grundschulen.pdf [02.05.2020]
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2018a: Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt, URL: <https://mb.sachsen-anhalt.de/impressum-ministerium-fuer-bildung-des-landes-sachsen-anhalt/> [14.06.2018].

- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2018b: Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt, URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/sekundarschulen/die-sekundarschule-in-sachsen-anhalt/> [14.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2018c: Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt, URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gesamtschulen/gesamtschulen/> [12.09.2018].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2018d: Bildung, URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gemeinschaftsschulen/> [14.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2018e: Gymnasien in Sachsen-Anhalt, URL: <https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gymnasien/gymnasium/> [15.06.2018].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2019a: Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht. Magdeburg, URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_sach_01_08_2019.pdf [02.05.2020].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2019b: Fachlehrplan Sekundarschule. Sozialkunde. Magdeburg, URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_sozi_01_08_2019.pdf [17.06.2020].
- Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (Hg.) 2020: Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (Oberstufenverordnung) vom 3. Dezember 2013. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 11 Mai 2020 (GVBl. LSA S. 242), URL: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Verordnungen/Oberstufenverordnung.pdf [04.06.2020].
- Ministerium für Bildung Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.) 2007: Brandenburgisches Schulgesetz, URL: <http://www.andersartig.info/files/brandenburg-schulgesetz.pdf> [06.10.2018].
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2020: Stundendeputate, URL: <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/unterrichtsversorgung/lexikon/stundendeputate/> [08.04.2020].
- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2012: Lehrplan Sozialkunde. Gymnasium. Klassenstufe 9, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_SK_Gym_9_Mai_2012.pdf [23.02.2020].
- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2018a: Grundschule, URL: <https://www.saarland.de/176722.htm> [13.06.2018].

- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2018b: Verordnung zur Änderung der Verordnung – Schul- und Prüfungsordnung über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung im Saarland vom 17. April 2018, URL: http://www.wgs-sb.de/images/WGG_PDFS/Aenderungsverordnung_gymnasiale_Oberstufe_und_Abiturpruefung_17_4_2018_mit_Begrueundung1.pdf [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2019: Zwei-Säulen-Modell: Gymnasium und Gemeinschaftsschule, URL: <https://www.saarland.de/174750.htm> [05.03.2019].
- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2019a: Lehrplan Politik. Gymnasiale Oberstufe. Leistungskurs. Hauptphase, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Po_HP_LK_2019.pdf [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] (Hg.) 2019b: Lehrplan Politik. Gymnasiale Oberstufe. Grundkurs. Hauptphase, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Po_HP_GK_2019.pdf [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur [Saarland] (Hg.) 2005: Verordnung – Schulordnung – über die Grundschule der Zukunft, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/StudentafelGrundschule.pdf [27.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.) 2018a: Allgemeinbildende Schulen, URL: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen.html> [08.06.2018].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.) 2018d: Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe über die Abiturprüfung (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung – GOSTV) vom 21. August 2009 zuletzt geändert durch Verordnung vom 30. Januar 2018, URL: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gostv> [18.08.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.) 2018e: Rahmenplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Politische Bildung, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_PB_BB_2018.pdf [18.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.): 2020: Sachunterricht. Jahrgangsstufen 1-4, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf [17.04.2020].

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.): 2018c: Anlage 1 (zu § 7 Absatz 1). Kontingentstundentafel [für den Sachunterricht], URL: https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/68/GVBl_II_01_2017_Anlage_1.pdf [17.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (Hg.): 2018b: Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung GV), URL: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv> [17.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] (Hg.) 2015: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde, URL: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13947?dateiname=lp_HSK_2015.pdf [04.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] (Hg.) 2018: Thüringer Schulordnung. Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule, URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1245.pdf> [04.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] (Hg.) 2019: Gymnasiale Oberstufe in Thüringen. Voraussetzungen, Struktur, Bewertung und Abiturprüfung, Erfurt, URL: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/gymnasiale_Oberstufe.pdf [20.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft [Saarland] (Hg.) 2007: Verordnung – Schul- und Prüfungsordnung – über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung im Saarland (GOS-VO) vom 2. Juli 2007, URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/GOSVO.pdf [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2018: Schulsystem, URL: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Schule/Schulsystem-im-%C3%9Cberblick/> [13.06.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2002a: Rahmenplan. Sozialkunde. Regionale Schule. Verbundene Haupt- und Realschule. Hauptschule. Realschule. Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10, URL: https://www.bildung-mv.de/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-reg.pdf [24.01.2019].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.): 2002b: Rahmenplan. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Sozialkunde. Jahrgangsstufen 7-10, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-gym-02.pdf [24.02.2020].

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2009: Verordnung über die Kontingentstudentenafel an den allgemein bildenden Schulen (Kontingentstudenatfelverordnung – KontStVO M-V) vom 27. April 2009, letzte berücksichtigte Änderung vom 26.03.2019, URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-KontASchulStTVMVrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [23.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2020: Rahmenplan. Grundschule. Sachunterricht, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/rp-sachunterricht-gs.pdf [23.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2019a: Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung (Abiturprüfungsverordnung APVO M-V) vom 19. Februar 2019, URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-AbiPrVMVrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [18.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2019b: Die gymnasiale Oberstufe, Schwerin, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Broschuere-zur-Oberstufen-und-Abiturpruefung.pdf [18.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2019c: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Sozialkunde, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Sozialkunde/RP_SOZ_SEK2.pdf [30.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (Hg.) 2019d: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/RP_GEPO_SEK2.pdf [30.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (Hg.) 2019a: Fachanforderungen Sachunterricht. Primarstufe/Grundschule. Kiel, URL: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=4> [03.05.2020].

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (Hg.) 2019b: Kontingenzstundentafeln für die Grundschule, für die Regionalschule, für die Gemeinschaftsschule und für das Gymnasium (Sekundarstufe I). Erlass vom 1. August 2011 mit den Änderungen vom 12. Juni 2013 und 21. August 2014 und 29. Juni 2019, URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Kontingenzstundentafel.pdf;jsessionid=E3389AE5EFDF50154CAF3105A0CFD6C1.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1 [03.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (Hg.) 2018a: Schulsystem, URL: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen/S/schulsystem.html> [15.06.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (Hg.) 2018b: Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 2. Juli 2018, URL: http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/15gr/page/bssshoprod.psml/js_pane/Dokumentanzeige#focuspoint [12.08.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) o. J.: Rahmenplan. Grundschule. Sachunterricht. Rostock, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/rp-sachunterricht-gs.pdf [09.03.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 1998a: Lehrplan Gemeinschaftskunde. Grundfach und Leistungsfach. Mit Schwerpunkt Geschichte. Mit Schwerpunkt Sozialkunde. Mit Schwerpunkt Erdkunde. In den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe, Mainz, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=2Ln%2Be3iL2rXaC1/NcOdPYQ==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=2Ln%2Be3iL2rXaC1/NcOdPYQ==) [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2011: Lehrplananpassung. Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Grundfach Geschichte. Grundfach Erdkunde/Sozialkunde. Leistungsfach Geschichte. Leistungsfach Sozialkunde. Leistungsfach Erdkunde. In den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe, Mainz, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=8o4GWdx1xY0GwTIfEvOzfA==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=8o4GWdx1xY0GwTIfEvOzfA==) [19.05.2020].

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2016: Mainzer Studienstufe/G8GTS, Mainz, URL: https://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/mss/MSS_2020_G8_GTS_web.pdf [19.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2020: Lehrpläne, URL: <https://lehrplaene.bildung-rp.de/?category=4> [20.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 1998b: Lehrplan Gemeinschaftskunde. Bilingualer Zug Französisch. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=Wq6OXgU2Iq4adckTD6YsLQ==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=Wq6OXgU2Iq4adckTD6YsLQ==) [20.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) 2002: Lehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium, Gesamtschule. Wirtschaft/Politik, Kiel, URL: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=91> [20.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2015a: Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 7 bis 10. Mainz, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=9GE1ZDWSzHfZIr2XmV0qDA==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=9GE1ZDWSzHfZIr2XmV0qDA==) [26.01.2019].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2015b: Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Sachunterricht. Mainz, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=rbhvhvcDSq6bE2s%2B%2Be2skw==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=rbhvhvcDSq6bE2s%2B%2Be2skw==) [26.04.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2014: Unterrichtsorganisation in der Grundschule. Verwaltungsvorschrift vom 08.04.2014 (9413 B – Tgb.-Nr. 1518/13), URL: https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Amtliches/Amtliches_neu/VV_Unterrichtsorganisation_in_der_Grundschule.pdf [26.04.2020].

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2013: Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 5 und 6. Mainz, URL: [https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[controller\]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[action\]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter\[fileid\]=UQPYurSx3vzxdjL56VSfaw==](https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[controller]=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[action]=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter[fileid]=UQPYurSx3vzxdjL56VSfaw==) [29.05.2020].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (Hg.) 2016: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Mainz, URL: http://www.vdsg-rlp.de/files/3514/6001/4716/Lehrplaene_Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde-1.pdf [29.05.2020].
- Ministerium für Infrastruktur und Entwicklung der Republik Polen (Hg.) 2015: Kooperationsprogramm INTERREG Polen – Sachsen 2014-2020, URL: <https://de.plsn.eu/documents/19533/59801/Kooperationsprogramm+Interreg+Polen-Sachsen+2014-2020/ffae07ee-fe81-4bcc-8ce1-83b5f2569bc2> [10.10.2018].
- Ministerium für Infrastruktur und Entwicklung der Republik Polen (Hg.) 2015: Kooperationsprogramm INTERREG Polen – Sachsen 2014-2020, URL: <https://de.plsn.eu/documents/19533/59801/Kooperationsprogramm+Interreg+Polen-Sachsen+2014-2020/ffae07ee-fe81-4bcc-8ce1-83b5f2569bc2> [10.10.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2016a: Kontingentsstudentafeln Grundschule, URL: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Studentafel%20Grundschule_April_2016.pdf [13.09.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2016b: Bildungsplan der Grundschule. Sachunterricht, URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf [20.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2016c: Kontingentsstudentafel für die Werkrealschule, URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Kontingentsstudentafel/Werkrealschule%2BHauptschule_2012_Kontingentsstudentafel.pdf [20.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018a: Schulen in Baden-Württemberg, URL: <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018b: Allgemeine Informationen zur Grundschule, URL: <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Grundschule> [11.06.2018].

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018c: Konsequent berufsorientiert, URL: http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Hauptschule_Werkrealschule [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018d: Gemeinschaftsschule, URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018e: Theoretisch und praktisch fundiert, URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Realschule> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018f: Auf direktem Weg zum Abitur, URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Gymnasium> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018h: Berufliche Schulen Baden-Württemberg, URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Berufliche+Schulen> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2018g: Sonderpädagogische Bildung, URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Sonderpaedagogische+Bildung> [11.06.2018].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2017: Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Abitur 2020, Stuttgart, URL: <https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/2017-10-24-Leitfaden-ABI2020-LAY.pdf> [17.05.2020].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2016d: Bildungsplan des Gymnasiums. Gemeinschaftskunde, Stuttgart, URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/bpExport/3256668/Lde/index.html?_page=0&requestMode=PDF&_finish=Erstellen [17.05.2020].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2016e: Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Gemeinschaftskunde, Stuttgart, URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/bpExport/4153215/Lde/index.html?_page=0&requestMode=PDF&_finish=Erstellen [17.05.2020].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (Hg.) 2019: Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform (AGVO) vom 19. Oktober 2018. Letzte berücksichtigte Änderung vom 25. Juni 2019, URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymAbiPrV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [21.05.2020].

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2018b: Schulformen. Das Schulsystem in NRW, URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html> [11.06.2018].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2019b: Abschlüsse im Bildungsgang des Gymnasiums, URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-II/FAQ-Oberstufe/FAQ11-Abschluesse/index.html> [24.08.2019].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2019a: Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A-Z/Berechtigung-zum-Besuch-der-gymnasialen-Oberstufe/index.html> [31.07.2019].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2019c: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaftspolitik. Düsseldorf, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf [23.02.2020].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2019d: Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/Schulwechsel_nach_NRW/Kontext/Die-gymnasiale-Oberstufe-Druckfassung-2019.pdf [18.05.2020].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2007: Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2014b: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Düsseldorf, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/194/KLP_GOSt_SoWi.pdf [18.05.2020].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2011a: Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Düsseldorf, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/70/GL_HS_KLP.pdf [29.01.2019].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2011b: Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Düsseldorf, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/70/GL_HS_KLP.pdf [29.01.2019].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2012: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Frechen, URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf [24.04.2020].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2014a: Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014 (SGV. NRW. 223) mit Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (VVzAO-GS), URL: <https://bass.schul-welt.de/pdf/6181.pdf?20200424194839> [24.04.2020].
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2004: Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Frechen.
- Ministerstwo Cyfryzacji (Hg.) 2019: Uzyskaj zgodę na edukację domową [Zusage für Bildung zu Hause], URL: <https://obywatel.gov.pl/edukacja/uzyskaj-zgode-na-edukacje-domowa> [09.09.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2016: Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi [Gute Schule. Bildungsreform. Die wichtigsten Änderungen. Fragen und Antworten], URL: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/broszura-dobra-szkola-plik-internetowy.pdf> [18.09.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2017c: Co rodzic powinien wiedzieć w nowym roku szkolnym 2017/2018? [Was sollten Eltern im neuen Schuljahr 2017/2018 wissen?], URL: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/08/broszuramen1a.pdf> [18.09.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2019: Jak będzie wyglądał egzamin kończący branżową szkołę? Czy w nowym systemie pojawi się „matura branżowa” przewidziana dla absolwentów branżowej szkoły II stopnia? [Wie wird die Abschlussprüfung der Berufsschule aussehen? Wird es im neuen Schulsystem für Absolventen der zweiten beruflichen Bildungsstufe möglich sein ein „Berufsabitur“ abzulegen?], URL: <https://reformaedukacji.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/jak-bedzie-wygladal-egzamin-konczacy-branzowa-szkole-czy-w-nowym-systemie-pojawi-sie-matura-branzowa-przewidziana-dla-absolwentow-branzowej-szkoly-ii-stopnia%e2%80%83> [09.09.2019].

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2014: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Rechtsverordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 30. Mai 2014 über die Änderung der Rechtsverordnung bezüglich der Rahmenlehrpläne für vorschulische Erziehung und die Allgemeinbildung an den einzelnen Schulformen], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 803, 18.06.2014]. Warschau, URL: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2014/803/D2014000080301.pdf> [26.09.2018].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2017b: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół [Rechtsverordnung des Bildungsministers vom 28. März 2017 über die Rahmenlehrpläne für öffentliche Schulen], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 703, 31.03.2017. Warschau, URL: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/703/D2017000070301.pdf> [26.09.2018].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2012: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Rechtsverordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 27. August 2012 über die Rahmenlehrpläne für vorschulische Erziehung und die Allgemeinbildung an den einzelnen Schulformen], in: Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 977, 27.08.2012. Warschau, URL: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2012/977/1> [11.08.2018].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2017a: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Rechtsverordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über den Rahmenlehrplan für vorschulische Erziehung und den Rahmenplan für Allgemeinbildung an Grundschulen, inklusive für Schüler mit mäßiger oder erheblicher geistiger Behinderung, für die Allgemeinbildung an Berufsschulen ersten Grades, für die Allgemeinbildung an berufsvorbereitenden Förderschulen, sowie für die Allgemeinbildung an Berufsschulen für Absolventen der Sekundarstufe II], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 356, 24.02.2017. Warschau, URL: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf> [02.10.2018].

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 2018: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Rechtsverordnung des Bildungsministers vom 30. Januar 2018 über den Rahmenlehrplan für das allgemeinbildende liceum, das technikum und die Berufsschule zweiten Grades], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 467, 02.03.2018. Warszawa, URL: www.dziennikustaw.gov.pl/du/2018/467/D2018000046701.pdf [19.05.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisches Bildungsministerium] (Hg.) 1991: Ustawa 425 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Gesetz 425 vom 7. September 1991 über das Bildungssystem], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 25 października 1991 r. Nr. 95 [Gesetzblatt der Republik Polen vom 25. Oktober 1991, Nr. 95]: URL: <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/1991/425/D1991095042501.pdf> [12.05.2020].
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania [Ministerium für Bildung und Erziehung] (Hg.) 1986: Rozkłady materiału wiedzy o społeczeństwie w kl. VIII [Unterrichtsinhalte der Sozialkunde in Jahrgangsstufe acht], in: Wychowanie Obywatelskie. Miesięcznik Ministerstwa Oświaty i Wychowania [Politische Bildung. Monatszeitschrift des Ministeriums für Bildung und Erziehung]. H. 2, S. I – XXXII.
- Morawiecki, Mateusz 2018: Węgiel to nasze czarne złoto [Kohle ist unser schwarzes Gold], in: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów [Sekretariat des Ministerpräsidenten], 19.09.2018, URL: <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/aktualnosci/premier-mateusz-morawiecki-wegiel-to-nasze-czarne-zloto.html> [24.09.2019].
- Najwyższa Izba Kontroli - Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego [Höchste Kontrollkammer; Abteilung für Wissenschaft, Bildung und Nationales Erbe] (Hg.) 2019: Zmiany w systemie oświaty [Änderungen im Bildungswesen]. Warszawa, URL: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> [07.02.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2015: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Politik-Wirtschaft. Hannover, URL: https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf [31.10.2018].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2017: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover, URL: db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/0004_gs_sachunterricht_40.pdf [24.04.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018a: Das niedersächsische Schulwesen (Allgemein bildende Schulen), URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/assets/image/zoom/139852> [11.06.2018].

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018b: Allgemein bildende Schulen, URL: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/ [11.06.2018].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018c: Kerncurriculum für das Gymnasium - gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Politik-Wirtschaft. Hannover. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_go_druck_2018.pdf [15.01.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018c: Politik-Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Hannover. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_go_druck_2018.pdf [15.01.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018d: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 16. Mai 2018 (Nds. GVBl. S. 66) (Inkrafttreten 25.5.2015). Hannover, URL: http://www.mk.niedersachsen.de/download/131234/Broschuere_Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Stand_Mai_2018.pdf [27.02.2019].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018e: Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK vom 01.08.2012 – 32.2-81020 – VORIS 22410, URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/140388/Die_Arbeit_in_der_Grundschule_RdErl_d._MK_vom_01.08.2012_geaendert_01.09.2018.pdf [24.04.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2018f: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Politik-Wirtschaft, Hannover, URL: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=205> [18.05.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2019: Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung, Hannover, URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/124139/Die_gymnasiale_Oberstufe_und_die_Abiturpruefung_ab_2021_.pdf [18.05.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2020: Die Grundschule in Niedersachsen, URL: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/ [24.04.2020].
- OECD (Hg.) 2016: PISA 2015. Ergebnisse im Fokus, URL: http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf [19.08.2018].
- OECD (Hg.) 2018: Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Paris, URL: <https://www.bmbf.de/files/eag2018%20finale%20fassung%20mit%20links1.pdf> [18.04.2018].
- OECD (Hg.) 2019: PISA. Programme for International Student Assessment. Data, URL: <http://www.oecd.org/pisa/data/> [09.02.2018].

- OECD (Hg.) 2021: PISA 2018. Sky's the limit. Growth mindset, students, and schools in PISA. URL: <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf> [31.08.2021].
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (Hg.) 2006: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen]. 2006/962/WE, in: Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej: Legislacja. L 394, Jg. 49, 30.12.2006, S. 10-18, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=DE> [12.10.2019].
- Pons (Hg.) 2019a: *curriculum vitae* [Polnisch]. *Curriculum Vitae/Lebenslauf* [Deutsch], URL: <https://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie?q=curriculum+vitae&l=depl&in=pl&lf=pl> [21.01.2019].
- Pons (Hg.) 2019b: *Lehrplan* [Deutsch]. *Program Nauczania* [Polnisch], URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-polnisch/Lehrplan> [27.01.2019].
- Pons (Hg.) 2019c: *PZPR Polska Zjednoczona Partia Robotnicza* [Polnisch]. *Polnische Vereinigte Arbeiterpartei* [Deutsch], URL: <https://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie/polski-niemiecki/PZPR> [10.02.2019].
- Pons (Hg.) 2019d: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) [Polnisch]. *Bildungsministerium* [Deutsch], URL: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/polnisch-deutsch/MEN> [18.04.2019].
- Pons (Hg.) 2019e: *podstawa programowa* [Polnisch]. *Rahmenlehrplan* [Deutsch], URL: <https://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie/polski-niemiecki/podstawa+programowa> [19.05.2019].
- Prezes Rady Ministrów [Ministerpräsident] 2019: Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 listopada 2019 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej [Verordnung des Ministerpräsidenten vom 18. November 2019 über das genaue Aufgabenfeld des Bildungsministers], in: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Gesetzblatt der Republik Polen] Nr. 2268, 19.11.2019. Warszawa, URL: <http://dziennikustaw.gov.pl/D2019000226801.pdf> [08.02.2020].
- Rada Unii Europejskiej [Rat der Europäischen Union] (Hg.) 2018: Zalecenie Rady [Unii Europejskiej] z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen] (Tekst mający znaczenie dla EOG). 2018/C 189/01, in: Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej: Informacje i zawiadomienia. C 189, Jg. 61, 04.06.2018, S.1-13, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=DE> [12.10.2019].

- Rat [der Europäischen Union] (Hg.) 2009: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). 2009/C 119/02, in: Amtsblatt der Europäischen Union: Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. C 119/2, 25.05.2009, URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&qid=1585969529898&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&qid=1585969529898&from=DE) [04.04.2020].
- Rat [der Europäischen Union] (Hg.) 2018: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR). 2018/C 189/01, in: Amtsblatt der Europäischen Union: Mitteilungen und Bekanntmachungen. C 189, Jg. 61, 04.06.2018, S. 1-13, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=DE> [21.06.2019].
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) 2018a: Sächsisches Schulsystem, URL: <https://www.schule.sachsen.de/3402.htm> [14.06.2018].
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) 2018b: Das sächsische Schulsystem. (Vereinfachte Darstellung, ohne den zweiten Bildungsweg), URL: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/grafik_saechsisches_schulsystem_2013.pdf [12.08.2018].
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) 2019: Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft. Dresden, URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2447_lp_gy_gemeinschaftskunde_recht_wirtschaft_2019.pdf?v2 [08.02.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2019: Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2019/2020. IVC DS 1932-5(15)5, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/2019-09-16_Pflichtstunden_der_Lehrer_2019.pdf [08.04.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2016: Bildungswege. Berliner Schulsystem, URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/> [08.06.2018].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2005: Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule, URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/grundschule/mdb-sen-bildung-bildungswege-grundschule-studentafel_g_2005.pdf [23.09.2018].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2018a: Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO) vom 31. März 2010, URL: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SekIV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [06.10.2018].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2019: Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GsVO) vom 19. Januar 2005, letzte Änderung vom 20.09.2019, URL: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=GrSchulV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-GrSchulVBERahmen> [10.04.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2018b: Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GsVO) vom 19. Januar 2005, letzte Änderung vom 03.08.2018, URL: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=GrSchulV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-GrSchulVBERahmen> [23.09.2018].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2020a: Blickpunkt Schule. Bericht. Schuljahr 2019/20. Berlin, URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2020.pdf [11.04.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2020b: Sachunterricht. Jahrgangsstufen 1-4, URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf [11.04.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2020c: Auf Kurs zum Abitur. Die gymnasiale Oberstufe ab 2019/20, URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gymnasium/2020_auf-kurs-zum-abitur.pdf [17.05.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2006b: Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Politikwissenschaft, Berlin, URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_politikwissenschaft.pdf [18.05.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (Hg.) 2006a: Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Sozialwissenschaften, Berlin, URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_sozialwissenschaften.pdf [18.05.2020].

- Spaenle, Ludwig 2014: Vorwort, in: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München, S. 3.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) 2020c: Fächer in der Grundschule, URL: <https://www.isb.bayern.de/grundschule/faecher/studentenfaecher-faecher-in-der-grundschule/> [10.04.2020].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) 2010: Der Lehrplan für das Gymnasium im Überblick. 2. Aufl. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) 2020a: LehrplanPLUS. Sozialkunde 11 (eigenständig, WSG-W, WSG-S), URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/sozialkunde/zweistueendig#> [17.05.2020].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) 2020b: LehrplanPLUS. Sozialkunde 12 (eigenständig, WSG-W, WSG-S), URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/sozialkunde/zweistueendig> [17.05.2020].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) 2019: LehrplanPLUS, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/seite/lehrplanplus> [03.03.2019].
- Staatskanzlei des Saarlandes (Hg.) 2011: Bildungswesen, URL: <https://www.saarland.de/63548.htm> [12.06.2018].
- Staatskanzlei des Saarlandes (Hg.) 2018: Studentafel Gemeinschaftsschule – Sekundarstufe I, URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Studentafel_Gemeinschaftsschule.pdf [23.06.2018].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2017: Das Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden, URL: <http://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/28331/documents/40541> [19.05.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2018: Das Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden, URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/30654/documents/45625> [04.06.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2019a: Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Radebeul, URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/12_lp_gs_sachunterricht_2019_final.pdf?v2 [28.04.2020].

- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2019b: Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln für Grundschulen, Förderschulen, Oberschulen, Gymnasien (Sekundarstufe I), Abendoberschulen, Abendgymnasien und Kollegs (jeweils Vorkurs und Einführungsphase) und allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet im Freistaat Sachsen (VwV Stundentafel) vom 20. Juni 2019, Fassung vom 01.08.2019, URL: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/17744/38506.pdf [28.04.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2019c: Stundentafel für die Grundschule. Anlage 1a (zu Ziffer III Nummer 1) der Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln für Grundschulen, Förderschulen, Oberschulen, Gymnasien (Sekundarstufe I), Abendoberschulen, Abendgymnasien und Kollegs (jeweils Vorkurs und Einführungsphase) und allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet im Freistaat Sachsen (VwV Stundentafel) vom 20. Juni 2019, Fassung vom 01.08.2019, URL: <https://www.revosax.sachsen.de/attachments/31901> [28.04.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2019d: Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Dresden, URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2447_lp_gy_gemeinschaftskunde_recht_wirtschaft_2019.pdf?v2 [20.05.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2019e: Das Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden, URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33022/documents/50303> [04.06.2020].
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (Hg.) 2020: Das Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden, URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/35483/documents/55108> [04.06.2020].
- Statista (Hg.) 2011: Religionszugehörigkeit der Deutschen nach Bundesländern im Jahr 2011, URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201622/umfrage/religionszugehoerigkeit-der-deutschen-nach-bundeslaendern/> [02.03.2020].
- Statistisches Amt Saarland (Hg.) 2011: Bildungswesen, URL: <https://www.saarland.de/63548.htm> [05.03.2019].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2003: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2002/2003. Fachserie 11/Reihe 1. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006809/2110100037004.pdf [11.08.2019].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2011: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11/Reihe 1. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00010214/2110100117004.pdf [11.08.2019].

- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2018: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018. Fachserie 11/Reihe 1. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile [11.08.2019].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2018: Schulen auf einen Blick. Wiesbaden, URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230 [08.10.2018].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2019a: Statistische Bibliothek. Metadaten einer Publikation. Fachserie/11/1. URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DESerie_serie_00000110?list=all [11.08.2019].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2019b: Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit, Stand: 16.10.2019, URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-religion.html> [02.04.2020].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2019c: Bildungsfinanzbericht 2019. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206197004.pdf;jsessionid=B2FBFCF058A0C8EB38A75FB1C3B34D9AF.internet8732?__blob=publicationFile [02.04.2020].
- Szkoła podstawowa im. Armii Krajowej w Gródku [Grundschule Armia Krajowa in Gródsko] (Hg.) 2017: Szkolny zestaw programów nauczania obowiązujący w szkole podstawowej im. Armii Krajowej w Gródku w roku szkolnym 2018/2019 [Zusammenstellung der Lehrprogramme, die in der Grundschule Armia Krajowa in Gródsko in Schuljahr 2018/2019 gelten]. URL: <http://www.spgrodek.gminagrybow.pl/dokumenty/programy.pdf> [25.01.2019].
- The Council of the European Union (Hg.): 2018: Council Recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). 2018/C 189/01, in: Official Journal of the European Union: Information and Notices. C 189, Jg. 61, 04.06.2018, S. 1-13, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=DE> [12.10.2019].

- The European Parliament and the Council of the European Union (Hg.) 2006: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC), in: Official Journal of the European Union: Legislation. L 394, Jg. 49, 30.12.2006, S. 10-18, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=DE> [12.10.2019].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2018: Das Thüringer Schulsystem, URL: <https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/schulsystem/> [15.06.2018].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2019: Gesamtschule, URL: <https://bildung.thueringen.de/bildung/schularten/gesamtschulen/> [26.08.2019].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2019: Gymnasiale Oberstufe in Thüringen. Voraussetzungen, Struktur, Unterrichtsfächer, Bewertung der Abiturprüfung. Erfurt, URL: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/gymnasiale_Oberstufe.pdf [24.06.2020].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) 2012: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Sozialkunde, URL: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15753?dateiname=LP_GY_SK_Endfassung_21_06_13.pdf [20.05.2020].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) 2014a: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Sozialkunde in englischer Sprache, URL: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/28600?dateiname=LP_SK_En_bili_03_07_14+.pdf [20.05.2020].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) 2014b: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Sozialkunde in französischer Sprache, URL: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/29736?dateiname=LP_SK_bili+Frz_11_11_14.pdf [20.05.2020].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) 2018: Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994. Letzte berücksichtigte Änderung vom 23. Mai 2018 (GVBl. S. 282), Erfurt, URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1245.pdf> [20.05.2020].
- UNESCO Institute for Statistics (Hg.) 2012: International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal, URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [09.09.2019].

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union 2010, in: Aktion Europa (Hg.): Vertrag von Lissabon. Berlin, S. 51-190, URL: <https://europedirect-lueneburg.eu/images/PDF/lissabon.pdf> [06.10.2019].

11.2 Sekundärliteratur

Açikalin, Mehmet/Grammes, Tilmann 2015: Komparatistik: Politikunterricht im internationalen Vergleich – eine wissenssoziologische Forschungsperspektive, in: Petrik, Andreas (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts. S. 103-112.

Adamczyk, Grzegorz/Gostmann, Peter 2007: Polen zwischen Nation und Europa. Zur Konstruktion kollektiver Identität im polnischen Parlament. Wiesbaden.

Adams, Ray 2002: The Programme for International Student Assessment: An Overview, in: Adams, Ray/Wu, Margaret: PISA 2000 Technical Report, S. 15-20, URL: <http://www.oecd.org/pisa/data/33688233.pdf> [09.02.2018].

Ahlheim, Klaus 2007: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 379-391.

Ahnen, Doris 2004: Vorwort, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 7-9.

Akademia Informatyki (Hg.) 2019: Liceum czy technikum [Liceum oder technikum], URL: <https://akademiainformatyki.edu.pl/liceum-czy-technikum/> [08.09.2019].

Akker, Jan van den 2002: The Potential of Development Research for Improving the Relation between Curriculum Research and Curriculum Development, in: Rosenmund, Moritz/Fries, Anna-Verena/Heller, Werner (Hg.): Comparing Curriculum-Making Processes. Bern, S. 37-53.

Anderson, Benedict 1996: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a. M.

Andrychowicz-Skrzeba, Joanna 2017: Geschichtspolitik aus politischer Perspektive. Anmerkungen zum Begriff sowie zur Schaffung neuer politischer Mythen, in: Ziemer, Klaus/Andrychowicz-Skrzeba, Joanna (Hg.): Jenseits der Jubiläen. Geschichtspolitik im Deutsch-Polnischen Alltag. Warschau, S. 59-84.

Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Schüler, Maria 2018: INSM-Bildungsmonitor 2018. Teilhabe, Wohlstand und Digitalisierung. Köln, URL: https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf [16.08.2018].

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette 2014: Globales Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 401-412.

- Assmann, Jan 1999: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Auernheimer, Georg 1998: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 18-28.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) 2018: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht einer Analyse zu Wirkung und Erträgen von Bildung. Bielefeld, URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [09.04.2020].
- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, in: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn, S. 163-171.
- Avenarius, Hermann et al. 2003: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.
- Bachmeier, Peter (Hg.) 2003: Nationalstaat oder multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945-2002. Frankfurt a. M.
- Bacia, Ewa 2015: Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce [Gestaltung von sozialen und politischen Kompetenzen durch Nichtregierungsorganisationen in Polen]. Warszawa.
- Bacia, Ewa/Pazderski, Filip/Żmijewska-Kwiręg, Sylwia o. J.: Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju [Politische Bildung in Polen. Analyse der aktuellen Situation, festgestellter Bedarfe und Chancen sowie Entwicklungshindernisse]. o. O.
- Balser, Andreas/Nonnenmacher, Frank 1997 (Hg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts.
- Barsig, Walter 1977: Die Neukonzeption des Biologieunterrichts in der Hauptschule, dargestellt anhand der neuen curricularen Lehrpläne für die Jahrgangsstufe 5-7 der Hauptschule, in: Barsig, Walter/Berkmüller, Hans/Sauter, Helmut (Hg.): Lernplanung und neue curriculare Lehrpläne. Donauwörth, S. 136-156.
- Barsig, Walter/Berkmüller, Hans/Sauter, Helmut (Hg.) 1977: Lernplanung und neue curriculare Lehrpläne. Donauwörth.

- Bartkiewicz, Artur 2018: Kaczyński o relacjach z UE. Musimy bronić suwerenności [Kaczyński über die Beziehungen zur EU. Wir müssen unsere Souveränität verteidigen], in: Rzeczpospolita, 29.01.2018, URL: <https://www.rp.pl/Dyplomacja/180129278-Kaczynski-o-relacjach-z-UE-Musimy-bronic-suwerennosci.html> [26.06.2019].
- Beauchamp, George A. 1982: Curriculum theory. Meaning, Development and Use, in: *Theory into Practice*. Jg. 21, H. 1, S. 23-27.
- Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert (Hg.) 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn.
- Becker, Helle 2015: Forschung, URL: <http://www.bpb.de/ajax/183654?type=pdf> [10.03.2019].
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilmann/Reinhardt, Sibylle 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 322-406.
- Behrmann, Günther C. 2007: Globales Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): *Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung*, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 157-160.
- Beier, Thomas 2017: „Liebe Schülerinnen und Schüler“ – Fallanalyse eines kompetenzorientierten Schulbuches im Fach „Politik und Wirtschaft“: Sachzwänge statt politische Mündigkeit, in: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 131-147.
- Beier, Thomas 2018: *Erziehung zur politischen Mündigkeit? Studien zur Kompetenzorientierung in der schulischen politischen Bildung*. Frankfurt a. M.
- Berding, Helmut (Hg.) 1994: *Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit 2*. Frankfurt a. M.
- Berger, Susanne 2015: *Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis*. Bielefeld.
- Beuchling, Olaf 2001: *Interkulturelle Bildungsforschung. Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft*. Münster.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konstantinidou, Liana/Widorski, Dagmar 2010: *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. URL: <https://edudoc.ch/record/87080/files/zu10096.pdf> [2020.02.25].

- Biedermann, Horst/Reichenbach, Roland 2009: Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), S. 872-886.
- Bilewicz, Wolfgang 2016: Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich. Marburg.
- Bingen, Dieter 2009a: Polnische Geschichte vom Anfang bis zur Wiederherstellung der Staatlichkeit 1918, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dossier Deutsch-polnische Beziehungen. Bonn, S. 4-8.
- Bingen, Dieter 2009b: Deutschland und Polen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dossier Deutsch-polnische Beziehungen. Bonn, S. 9-13.
- Blankertz, Herwig (Hg.) 1974: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen.
- Blankertz, Herwig 1973: Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansatz für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen.
- Blankertz, Herwig 1980: Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- Blankertz, Herwig 1991: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim.
- Bloch, Charles 1981: Vom Erbfeind zum Partner: Die deutsch-französischen Beziehungen vor und nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Jahrbuch des Instituts für Deutsche Geschichte. Bd. 10, S. 363-398.
- Bodnar, Artur 1985: Cele i uwarunkowania polityczne wychowania obywatelskiego [Politische Ziele und Grundlagen der politischen Bildung], in: Wychowanie Obywatelskie. Miesięcznik Ministerstwa Oświaty i Wychowania [Politische Bildung. Monatszeitschrift des Bildungsministeriums]. H. 10, S. 600-604.
- Bogusz, Jan/Kosyrz Zdzisław 1981: Kształcenie i wychowanie dla obronności kraju. Wersja skrócona [Bildung und Erziehung zur Landesverteidigung]. Warszawa.
- Bömelburg, Hans-Jürgen/Kizik, Edmund 2014: Altes Reich und Alte Republik. Deutsch-polnische Beziehungen und Verflechtungen. 1500-1806. Darmstadt.
- Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (Hg.) 2012: Binnendifferenzierung 2. Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 18, Kassel.
- Borodziej, Włodzimierz 2007: Zweiter Weltkrieg, Okkupation und Vernichtungspolitik, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 29-30.

- Böttinger, Traugott 2017: Wie steht's mit der Inklusion? Umsetzung in Deutschland und internationale Perspektiven, in: Böttinger, Traugott/Einhelliger, Christine/Ellinger, Stephan/Fertsch-Röver, Jörg/Hechler, Oliver/Tully, Jörg, Ullmann, Edwin/Wasserbauer, Diana: Studienbuch Lernbeeinträchtigung. Band 3. Diskurse. Oberhausen, S. 11-46.
- Böttinger, Traugott/Einhelliger, Christine/Ellinger, Stephan/Fertsch-Röver, Jörg/Hechler, Oliver/Tully, Jörg, Ullmann, Edwin/Wasserbauer, Diana: Studienbuch Lernbeeinträchtigung 2017. Band 3. Diskurse. Oberhausen.
- Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hg.) 1992: Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.) 2004: Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bremerich-Vos, Albert/Wendt, Heike/Bos, Wilfried 2017: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Hußmann, Anke et al. (Hg.): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 79-142, URL: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> [31.08.2021].
- Brett, Peter/Mompoin-Gaillard, Pascale/Salema, Maria Helena 2012: Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli. Opis kompetencji nauczycielskich i sposób ich rozwijania. [Politische Bildung und Bildung für Menschenrechte als Aufgabe aller Lehrkräfte. Beschreibung der Lehrkompetenzen sowie die Art und Weise ihrer Weiterentwicklung] Warszawa, URL: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/708/edukacja+obywatelska_13+marca.pdf [08.03.2020].
- Brügelmann, Hans 1975: Strategien der Curriculumreform. Eine kritische Bestandsaufnahme der Curriculararbeit in den Ländern der BRD. Workshop Curriculum. Arbeitspapiere zu Problemen der Curriculumreform, Bd. 3, Tübingen.
- Bruner, Jerome S. 1973: Der Prozeß der Erziehung. 3. Aufl. Berlin.
- Büchner, Inge 2001: Analyse von Lehrplänen der Bundesrepublik, in: Die Grundschulzeitschrift, H. 143, S. 38-39.
- Buchstab, Günter (Hg.) 1999: Geschichte der DDR und deutsche Einheit. Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde. Schwalbach/Ts.
- Buck, Thomas Martin/Brauch, Nicola (Hg.): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. Münster.

- Bues, Almut/Rexheuser, Rex 1995: Mittelalterliche Nationen – neuzeitliche Nationen. Probleme der Nationenbildung in Europa. Wiesbaden.
- Bühler, Arnold 2011: „Verordnete Finsternis“. Mittelalter nach Lehrplan, in: Buck, Thomas Martin/Brauch, Nicola (Hg.): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. Münster, S. 246-254.
- Buhren, Claus/Meier, Stefan/Ruin, Sebastian 2016: Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung, in: Kölner Sportdidaktik 2016 (Hg.): Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Aachen, S. 18-41.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2019: Bildung im Schulalter. IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, URL: <https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html> [14.02.2019].
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1997: „Demokratie braucht politische Bildung“. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung, „Münchner Manifest“ vom 26. Mai 1997, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32, S. 36-39.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 2009: Dossier Deutsch-polnische Beziehungen. Bonn.
- Bundschuh, Stephan 2014: Prävention gegen Autoritarismus, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 341-350.
- Burchert, Heiko/Sohr, Sven 2008: Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2. Aufl. München.
- Busemeyer, Marius R. 2015: Bildungspolitik im internationalen Vergleich. Konstanz.
- Butterwegge, Christoph 2002: „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat“ als Themen der politischen Bildung, in: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Wiesbaden, S. 73-108.
- Carmelet, Gordon 2015: Politische Bildung im internationalen Vergleich. Wie bereiten Staaten ihre Bürger auf die Demokratie vor? Ein politikwissenschaftlich-politikdidaktischer Vergleich der Länder Deutschland, Frankreich, Spanien und Argentinien. Berlin.
- Chojnicki, Zbyszko/Czyż, Teresa 2000: Nowa organizacja terytorialna Polski i układ regionalny [Neue Territorialgliederung Polens und die regionale Struktur], in: Czasopismo Geograficzne [Zeitschrift für Geografie], Jg. LXXI, H. 3-4, S. 261-277.

- Chun, Tuk-Chun 2009: Die Gegenwartslage und Problematik der politischen Bildung der politischen Parteien für die Zivilgesellschaft – unter besonderer Berücksichtigung der beiden größten Parteien, der Hannara-Partei und der offenen Uri-Partei, in: Mas-sing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 187-201.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.) 2008: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg.
- Cremer, Will/Schmuck, Otto (Hg.) 1991: Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten. Bonn.
- Cwer, Andrzej 1996: Znaczenie tradycji orężnych Polaków w kształtowaniu postaw patriotyczno-obronnych młodzieży [Bedeutung der Traditionen bewaffneter Polen im Zusammenhang mit der Bildung verteidigungspatriotischer Einstellungen der Jugend], in: Przynsposobienie Obronne. Czasopismo dla nauczycieli. Obrona cywila w szkole. Dwumiesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej. [Wehrunterricht. Zeitschrift für Lehrer. Verteidigung des Zivilisten in der Schule] H. 5. S. 259-260.
- Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Polsce [Politische Bildung in Polen], in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 55-75.
- Ćwieluch, Juliusz/Smoczyński, Wawrzyniec 2008: Nareszcie wracamy. Irak obnażył słabość polskiej armii, a bez tego nie rozpoczęłyby się jej odbudowy, uważali wojskowi, podsumowując kolejne misje w tym kraju [Endlich kehren wir zurück. Der Irak hat die Schwäche der polnischen Armee offengelegt und ohne diese Erkenntnis wäre es nicht zum Wiederaufbau der Truppe gekommen. Diese Ansicht vertraten Soldaten, die weitere Einsätze im Irak erwägen], in: Polityka, 26.09.2018, URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/politykaekstra/1764554,1,nareszcie-wracamy.read> [11.03.2019].
- Cyrulik, Dorota 2006: Die Veränderungen im polnischen Schulwesen. Tagung „Schule zwischen PISA-Schock und Privatisierungsdruck“. Rostock, URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Projekte/2006/Rostock_Schule/Schule_Polen.pdf [17.03.2019].
- Czachór, Zbigniew 2009: Integracja Polski z Unią Europejską w debacie publicznej. Podstawy refleksji i analizy [Polens Integration mit der Europäischen Union in der öffentlichen Debatte. Grundlagen der Reflexion und Analyse], in: Konopacki, Stanisław (Hg.): Polska pięć lat w Unii Europejskiej [Polen fünf Jahre in der Europäischen Union]. Łódź, S. 87-102.
- Dann, Otto 1997: Nationalbewusstsein, Nationalismus, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard: Handbuch der Geschichtsdi-daktik. 5. Aufl. Seelze-Velber, S. 81-86.

- Darmstädter Apell 1996: Aufruf zur Reform der politischen Bildung in der Schule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47, S. 34-38.
- Dauenhauer, Erich 1976: Curriculumforschung. Eine Einführung mit Praxisbeispielen aus der Berufspädagogik. München.
- Davies, Norman 2002: Im Herzen Europas. Geschichte Polens. München.
- Deichmann, Carl 2017: Politische Erziehung im Nationalsozialismus, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 48-57.
- Delori, Mathias 2009: Aussöhnung/Réconciliation, in: Kufer, Astrid/Guinaudeau, Isabelle/Permat, Christophe (Hg.): Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. Baden-Baden, S. 30-32.
- Detjen, Joachim 2000: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte: Politische Bildung, B 25, S. 11-20, URL: <http://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger?p=all> [09.12.2019].
- Detjen, Joachim 2007: Kompetenzorientierung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen, Bd. 4, Baltmannsweiler, S. 128-136.
- Detjen, Joachim 2008: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 199-212.
- Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl. München.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2019: Politikkompetenz - ein Modell. Wiesbaden.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. (Hg.) 2018: Alarmierende Studie: DVPB fordert Stärkung der politischen Bildung an Schulen, in: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V., 10.04.2018, URL: <http://dvpb.de/alarmierende-studie-dvpb-fordert-staerkung-der-politischen-bildung-an-schulen/> [30.05.2018].
- Djakowski, Paul/Gostmann, Peter 2007: Tożsamość narodowa w zwierciadle konstrukcji Europy i Unii Europejskiej. Wyniki badań przeprowadzonych w Sejmie RP [Nationale Identität im Spiegel der Konstruktion von Europa und EU. Ergebnisse einer Datenerhebung im Sejm der Republik Polen], in: Zieliński, Lech/Chamot, Marek (Hg.): Narody w Europie - Tożsamość i wzajemne postrzeganie [Nationen in Europa – Identität und gegenseitige Wahrnehmung]. Bydgoszcz, S. 227-242.

- Dorrance, Carmen 2010: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn.
- DPA (Hg.) 2007: Schulreform. „Realschule plus“ statt Hauptschule, in: Stern, 31.10.2007, URL: <https://www.stern.de/panorama/gesellschaft/schulreform--realschule-plus--statt-hauptschule-3226584.html> [28.06.2018].
- Dräger, Jörg/Kober, Ulrich 2015: Mehr Inklusion auf allen Bildungsstufen, in: Klemm, Klaus 2015: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh, S. 6-8, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [05.03.2019].
- Dürr, Karlheinz 2014: Politische Bildung in den mittel-, ost- und südosteuropäischen Transformationsgesellschaften, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 572-581.
- Dürr, Karlheinz 2017: Demokratie-Lernen in Mittel- und Osteuropa, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 499-508.
- Eigenmann, Joseph/Schmid, Kurt 1978: Zwei Schwerpunkte aktueller Curriculumsdiskussion, in: Minsel, Wolf-Rüdiger (Hg.): Curriculum und Lehrplan. München, S. 168-187.
- Einsiedler, Wolfgang/Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela 2008: Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 325-374.
- Eis, Andreas 2014: Politische Bildung in der Europäischen Union – Ansätze und Entwicklungstrends, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 560-571.
- Ellinger, Stephan/Stein, Roland 2012: Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in: Empirische Sonderpädagogik, H. 2, S. 85-109, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9293/pdf/ESP_2012_2_Ellinger_Stein_Effekte_inklusive_Beschulung.pdf [22.03.2019].
- Elverich, Gabi/Scherr, Albert 2007: Antirassistische Bildung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 182-189.
- Erazmus, Edward/Jędrychowska, Gabriela/Marciniak, Regina 1980: Wychowanie obywatelskie w klasie 7. Książka przedmiotowo-metodyczna [Politische Bildung in Klasse 7. Ein fachmethodisches Buch]. Warszawa.

- Erpenbeck, John/Sauter, Werner 2016: Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin.
- Eschenauer, Barbara 1989: Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Estel, Bernd 2002: Nation und nationale Identität. Versuch einer Rekonstruktion. Wiesbaden.
- European Education and Culture Executive Agency (Hg.) 2021: Europe for Citizens 2020 Report. Europe for Citizens Programme Results, URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9d2061b6-cf15-11eb-ac72-01aa75ed71a1/language-en> [31.08.2021].
- Eurydice (Hg.) 2015: System Edukacji w Polsce w skrócie. 2015 [Polnisches Bildungssystem kurzgefasst. 2015]. Warszawa, URL: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_PL_FINAL2015.pdf.
- Eurydice (Hg.) 2017: Krótka informacja o polskim systemie edukacji 2017/18 [Kurze Information über das polnische Schulsystem 2017/18]. Warszawa, URL: https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce_2017_2018_PL.pdf [01.10.2018].
- Eversheim, Udo/Leineweber, Helga/Jumpertz, Simon 2016: Sportlehrpläne für die Berufsschule – eine vergleichende Lehrplananalyse, in: Kölner Sportdidaktik (Hg.) 2016: Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Aachen, S. 120-145.
- Fehrenbach, Elisabeth 1992: Verfassungsstaat und Nationsbildung 1815 - 1871. München.
- Ferneding, Karen 2010: Understanding Curriculum Studies in the Space of Technological Flow, in: Malewski, Erik (Hg.): Curriculum Studies Handbook - The Next Moment. New York, S. 171-184.
- Flechsig, Karl-Heinz 1971: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert M. (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München, S. 243-282.
- Flick, Uwe 2016: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- Flick, Uwe et al. (Hg.) 1991: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München.
- Fornfeld, Barbara 2013: Grundwissen Geistesbehindertenpädagogik. Basel.
- Frank, Nikolaus 2019: Volksschule, Hauptschule – „Restschule“. Geschichte und aktuelle Struktur einer deutschen Bildungsinstitution. Baltmannsweiler.

- Franke Kurt (Hg.) 1991: Demokratie Lernen in Berlin. 1. Berliner Forum zur politischen Bildung 1989. Wiesbaden.
- Freund, Michael 1964: Deutsche Geschichte. Gütersloh.
- Frey, Karl (Hg.) 1970: Kriterien in der Curriculumkonstruktion. Weinheim.
- Frey, Karl 1969: Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung, in: International Review of Education, Bd. 5, H. 1, S. 4-26.
- Frey, Karl 1970: Kriteriensysteme in der Curriculumkonstruktion, in: Frey, Karl (Hg.) 1970: Kriterien in der Curriculumkonstruktion. Weinheim, S. 13-23.
- Frey, Karl 1972: Theorien des Curriculums. Weinheim.
- Frey, Karl 1975: Curriculum Handbuch, Bd. 1, München.
- Füchter, Andreas 2012: Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, in: Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (Hg.): Binnendifferenzierung 2. Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 18, Kassel, S. 49-70.
- Fujita, Eiji 2007: Politische Bildung in Japan, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 669-682.
- Füssel, Hans-Peter/Leschinsky, Achim 2008: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 131-203.
- Gagel, Walter 1983: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I. Opladen.
- Gagel, Walter 1998: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989, in: Wolf, Andrea (Hg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien, S. 105-136.
- Gagel, Walter 2005: Geschichte der politischen Bildung in Deutschland 1945-1989/90. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Gałęzowski, Marek/Rumana, Jana M. (Hg.) 2010: Niepodległość [Unabhängigkeit]. Kraków.
- Gasteyger, Curt 2001: Europa von der Spaltung zur Einigung. Bonn.
- Gatter-Klenk, Jule 1981: Die Geschichte Volkspolens, in: Grube, Frank/Richter, Gerhard: Der Freiheitskampf der Polen. Geschichte, Dokumentation, Analyse. Hamburg, S. 87-100.

- Gauger, Jörg-Dieter/Margedant, Udo 1999: Die Inhalte der Lehrpläne: DDR – deutsche Frage – Einheit, in: Geschichte der DDR und deutsche Einheit. Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde. Schwalbach/Ts, S. 45-66.
- Geissel, Brigitte/Kneuer, Marianne, Lauth, Hans-Joachim 2016: Measuring the quality of democracy: Introduction, in: International Political Science Review, Jg. 37, H. 5, S. 571-579.
- Geißler, Rainer 2014: Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl. Wiesbaden.
- Gensler, Maria/Górczyński, Wit/Ura, Daniela 1984: Wiedza obywatelska w ZSZ. Książka przedmiotowo-metodyczna [Politische Bildung in der Berufsschule. Ein fachmethodisches Buch]. Warszawa.
- Germ, Alfred 2015: Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele. Wien.
- Giesen, Bernhard (Hg.) 1991: Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit. Frankfurt a. M.
- Giesen, Bernhard/Junge, Kay 1991: Vom Patriotismus zum Nationalismus. Zur Evolution der „Deutschen Kulturnation“, in: Giesen, Bernhard (Hg.): Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit. Frankfurt a. M., S. 255-303.
- Gilzmer, Mechthild (Hg.) 2004: Widerstand und Kollaboration in Europa. Münster.
- Gloe, Markus 2003: Mehr Demokratie durch die neuen Medien? in: Politische Bildung, H. 3, S. 60-68.
- Gmelch, Andreas/Steinhorst, Hanns 1978: Curriculum, in: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1. Baltmannsweiler, S. 90-103.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold 2018: Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Bielefeld, URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2917207/2932565/Goekbudak-Hedtke-Ranking-Politische-Bildung.pdf> [28.05.2020].
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold 2019: Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Bielefeld, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-pub-29342936> [28.05.2020].
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold 2020: 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Bielefeld, URL: <https://doi.org/10.4119/unibi/2941780> [28.05.2020].

- Goll, Thomas (Hg.) 2011: Politikdidaktische Basis und Fachkonzepte. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts.
- Goll, Thomas 2005: Deutschland, Polen und die europäische Dimension politischer Bildung, in: Goll, Thomas/Leuerer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 103-120.
- Goll, Thomas 2007: Rechtliches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 83-93.
- Goll, Thomas/Leuerer, Thomas (Hg.) 2005: Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden.
- Gostmann, Peter 2005: Die Erfindung der polnischen Nation, in: Goll, Thomas/Leuerer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 49-66.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (Hg.) 2002: Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 1, Schwalbach/Ts.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (Hg.) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Grajkowski, Wojciech/Ostrowska, Barbara/Poziomek, Urszula 2014: Podstawy programowe w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach [Curricula der naturwissenschaftlichen Fächer in ausgewählten Staaten]. 2104, URL: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/publikacje/ibe-raport-podstawy-programowe.pdf> [22.09.2019].
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen.
- Grell, Jochen 1989: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim.
- Greven, Michael Th. 1996: Die politische Gesellschaft braucht politische Bildung, in: Weidinger, Dorothea (Hg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen, S. 112-117.
- Grondas, Marek/Żmijowski Janusz 2004: Wiedza o społeczeństwie. Poradnik dla nauczyciela. Program nauczania. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum [Sozialkunde. Ratgeber für Lehrer. Lehrprogramm. Allgemeinbildendes liceum. Fachliceum. Technikum]. Warszawa.

- Grube, Frank/Richter, Gerhard 1981: Der Freiheitskampf der Polen. Geschichte, Dokumentation, Analyse. Hamburg.
- Grzegorzcyk, Paweł 2015: Czy musimy repolonizować media? Analiza zagranicznego kapitału w Polsce, [Müssen wir die Medien repolonisieren? Eine Analyse des ausländischen Kapitals in Polen], in: Klub Jagielloński, 14.09.2015, URL: <https://klubjagiellonski.pl/2015/09/14/czy-musimy-repolonizowac-media-analiza-zagranicznego-kapitalu-w-polsce/> [10.08.2018].
- Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza/Furchner, Ingrid (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen.
- Gundem, Bjørn B./Hopmann, Stefan (Hg.) 2002: Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York.
- Günther, Anna/Munzinger, Paul 2018: Schlusslicht Bayern. Politische Bildung an Schulen im Ländervergleich ungenügend, in: Süddeutsche Zeitung, 31.01.2018, URL: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/studie-der-uni-bielefeld-schlusslicht-bayern-1.3848049> [30.05.2018].
- Hacke, Christian 2003: Deutschland, Europa und der Irakkonflikt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 24-25, S. 8-16, URL: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/H1H7MN.pdf> [11.03.2019].
- Hackmann, Jörg/Kopij-Weiß, Marta 2014: Nationen in Kontakt und Konflikt. Deutsch-polnische Beziehungen und Verflechtungen. 1806-1918. Darmstadt.
- Hahn, Carole L./Pinkney, Adrienne 2014: Civic Education in the United States, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 582-598.
- Hameyer, Uwe 1983: Systematisierung von Curriculumtheorien, in: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, S. 53-100.
- Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.) 1983: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim.
- Händle, Christa/Oesterreicher, Detlef/Trommer, Luitgard 1999: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Wiesbaden.
- Hauler, Anton 2007: Europapolitisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 199-208.
- Hedtke, Reinhold 2014: Ökonomisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 312-320.

- Hedtke, Reinhold 2018: Prof. Dr. Reinhold Hedtke zum „Ranking Politische Bildung 2017“, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ai1Y-Kjg-M4> [10.03.2020].
- Heesen, Bernd 2010: Wissenschaftliches Arbeiten. Vorlagen und Techniken für das Bachelor-, Master- und Promotionsstudium. Heidelberg.
- Hellmuth, Thomas 2014: Politische Bildung in Österreich, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 541-551.
- Hemmer, Michael/Uphues, Rainer 2007: Geographisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 94-102.
- Henkenborg, Peter 2000: Politische Bildung und Sozialer Wandel – neue Anforderungen an die Kategorien der politischen Bildung, in: Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Wiesbaden, S. 223-246.
- Henkenborg, Peter 2007: Moralisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 71-82.
- Hepp, Gerd F. 2011: Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Herbst, Mikołaj (Hg.) 2012: Decentralizacja oświaty [Dezentralisierung des Bildungssystems]. Warszawa, URL: http://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/2175/herbst_2012_decentralizacja_oswiaty.pdf [10.02.2019].
- Hesse, Hans A. 1974: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart.
- Heydebrand, Renat von 2002: Germany. Evaluation and Curriculum-Planning: An Analysis of Literary Evaluation and Canon-Formation as a Contribution to Comparative Curriculum Research, in: Rosenmund, Moritz/Fries, Anna-Verena/Heller, Werner (Hg.): Comparing Curriculum-Making Processes. Bern, S. 165-182.
- Hildebrandt-Wypych, Dobrochna 2013: Między państwem a rynkiem – spór o dominującą we współczesnym społeczeństwie i szkole wizję obywatelstwa [Zwischen Staat und Markt – Auseinandersetzung mit der Vorstellung über den Staatsbürger in der gegenwärtigen Gesellschaft und der Schule], in: Kopińska, Violetta (Hg.): Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – krytyka – interpretacje [Politische Bildung. Aufarbeitung – Kritik – Auslegung]. Włocławek, S. 55-76.
- Hillgruber, Andreas 1980: Der Hitler-Stalin-Pakt und die Entfesselung des Zweiten Weltkriegs – Situationsanalyse und Machtkalkül der beiden Pakt-Partner, in: Historische Zeitschrift, Bd. 230, H. 1, S. 339-362.
- Hochstetter, Johanna 2008: Vergleich der Lehrpläne. Bundesländer gehen eigene Wege, in: Grundschulmagazin Englisch, H. 4, S. 35-36.
- Hof, Christiane 2009: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.

- Hoffknecht, Volker/Hoffmann, Gerhard/Knod, Wolfgang/Maurer, Heinrich/Plüer, Jürgen/Wimber, Ortwin o. J: o. T., URL: https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=force-Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=nsoyDX%2F6VfRudqXF94Isyw%3D%3D [20.05.2020].
- Holzbrecher, Alfred 2007: Interkulturelles Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 392-406.
- Holzbrecher, Alfred 2014: Interkulturelles Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 351-358.
- Holzer, Jerzy 2007a: Erster Weltkrieg, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 27-28.
- Holzer, Jerzy 2007b: Demokratischer, autoritärer, totalitärer Staat, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 77-78.
- Hong, Deuk-Pyo 2009: Democratic Citizenship Education in Korean High School, in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 228-246.
- Hurrelmann, Klaus 2013: Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 4, H. 59, S. 455-468, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11972/pdf/ZfPaed_2013_4_Hurrelmann_Schulsystem_in_Deutschland.pdf [11.07.2019].
- Hußmann, Anke et al. (Hg.) 2017: IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, URL: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> [31.08.2021].
- Ihnatowicz, Ireneusz 1999: Od rozbiorów do pierwszej wojny światowej [Von den Teilungen bis zum Ersten Weltkrieg], in: Ihnatowicz, Ireneusz/Mączak, Antoni/Zientara, Benedykt/Żarnowski, Janusz: Społeczeństwo polskie od X do XX wieku [Die polnische Gesellschaft vom 10. bis zum 20. Jahrhundert]. Warszawa, S. 429-589.
- Im, Jong-Hun 2009: Politische Bildung für die Wiedervereinigung in Südkorea, in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 144-146.
- Institut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania [Institut für schulische Lehrprogramme des Ministeriums für Bildung und Erziehung] (Hg.) 1985: Problemy kształtowania politycznego młodzieży szkolnej [Probleme der politischen Bildung bei der Schuljugend]. Warszawa.

- Jacobmeyer, Wolfgang 2007: Grenze, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 33-34.
- Jacobsen, Hans-Adolf 2007: Deutsch-polnische Interessengemeinschaft in den neunziger Jahren, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert (Hg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 99-100.
- Jäger, Thomas 2009: Deutschland und Polen als Nachbarn in der EU, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dossier Deutsch-polnische Beziehungen. Bonn, S. 23-26.
- Jäger, Ulli 2007: Friedenserziehung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 120-129.
- Janoś, Krzysztof 2019: Nord Stream 2 musi powstać. Ale nie wszystko stracone. Francja zaskoczyła [Nord Stream 2 muss gebaut werden. Noch ist aber nicht alles verloren. Frankreich hat überrascht] in: money.pl, URL: <https://www.money.pl/gospodarka/nord-stream-2-musi-powstac-ale-nie-wszystko-stracone-francja-zaskoczyla-6346588127574145a.html> [12.06.2019].
- Jansen, Christian/Borggräfe 2007: Nation. Nationalität. Nationalismus. Frankfurt a. M.
- Jarde, Martin 2019: Merkel: USA stufen europäische Autos als Sicherheitsgefahr ein, in: Bayerischer Rundfunk, 16.02.2019, URL: <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/merkel-usa-stufen-europaeische-autos-als-sicherheitsgefahr-ein,RIEY2Ok> [07.05.2019].
- Jeismann, Karl-Ernst/Schönemann, Bernd 1989: Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik. Frankfurt a. M.
- Jeratsch, Bernhard 1981: Chronik der polnischen Geschichte, in: Grube, Frank/Richter, Gerhard: Der Freiheitskampf der Polen. Geschichte, Dokumentation, Analyse. Hamburg, S. 276-284.
- Jeziorski, Edward 1996: Przemiany w świadomości obronnej i patriotycznej młodzieży (wnioski z badań) [Wandel im Verteidigungsbewusstsein und im Patriotismus der Jugend (Schlussfolgerungen aus Untersuchungen)], in: Przysposobienie Obronne. Czasopismo dla nauczycieli. Obrona cywila w szkole. Dwumiesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej. [Wehrunterricht. Zeitschrift für Lehrer. Verteidigung des Zivilisten in der Schule] H. 5. S. 261-263.
- Jun, Uwe 2005: Das politische System Polens im Vergleich zu Deutschland: Mehr Ähnlichkeiten als erwartet, in: Goll, Thomas/Leuerer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 67-84.

- Jung, Chang-Hwa 2009: Der Beitrag von Verwaltungsreformen und politischer Bildung zur Zivilgesellschaft und zur Staatsmodernisierung in Korea in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 270-286.
- Jurkowicz, Beata 2016: Polska i Niemcy – 25 lat stosunków dobrosąsiedzkich [Polen und Deutschland – 25 Jahre guter Nachbarschaftsbeziehungen], in: Biuletyn OPINIE FAE, Nr. 11, Warszawa, URL: <https://fae.pl/biuletynopiniefae25-lat-relacji-rfnrp.pdf> [10.07.2019].
- Kafsack, Herdrik 2015: Gegen den Strom. Streit um Nord-Stream-Ausbau, in: FAZ, 03.12.2015, URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/europa/osteuropa-wehrt-sich-gegen-bau-von-nord-stream-pipeline-2-13944914-p2.html> [07.05.2019].
- Kahlert, Joachim 2007: Umweltbildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 430-441.
- Kalb, Jürgen 2008: „Einheitliche Prüfungsanforderungen“ in Abiturfragen in einem föderal organisierten Bildungssystem. Anmerkungen zum Entstehungsprozess der EPA „Sozialkunde/Politik“ des Jahres 2005, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 360-375.
- Kalinowski, Romuald/Kunikowski, Jerzy/Wyszczelski, Lech (Hg.) 2004: Wychowanie patriotyczno-obronne [Erziehung zu Patriotismus und Verteidigung]. Siedlce.
- Kalińska, Agata 2016: Media w Polsce. Do kogo należy prasa, telewizja, portale czy radio?, [Medien in Polen. Wem gehört die Presse, das Fernsehen, Internetportale oder das Radio?], in: money.pl, 03.01.2016, URL: <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/media-w-polsce-do-kogo-nalezy-prasa-,138,0,1988746.html> [10.08.2018].
- Kalyoncu, Nesrin 2002: Musikunterricht in der deutschen und türkischen Grundschule. Eine vergleichende didaktische Analyse. Frankfurt a. M.
- Kellermann, Volkmar 1973: Brücken nach Polen. Die deutsch-polnischen Beziehung und die Weltmächte 1939-1973. Stuttgart.
- Kelly, Albert V. 2009: The Curriculum. Theory and Practice. 6. Aufl. Los Angeles.
- Kennedy, Kerry J./Hui, Li 2014: Civic Education in Asia in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 599-608.
- Kiciński, Krzysztof 1991: Edukacja obywatelska – problemy i dylematy [Politische Bildung – Probleme und Dilemmata], in: Społeczeństwo otwarte, H. 3/91, S. 38-41.
- Kim, Song-il 1988: Politische Bildung in Deutschland und Korea. Würzburg.

- Kim, Wang-Sik 2009: Assessment of the Electoral Reform and its Implication on the Political Education in Korea, in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 247-269.
- Kißler, Leo 1984: Recht und Gesellschaft. Einführung in die Rechtssoziologie. Wiesbaden
- Klafki, Wolfgang 1963: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 1975: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klein, Susanne 2019: „Der Markt ist absolut leergefegt, in: Süddeutsche Zeitung, 19.02.2019, URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-lehrermangel-grundschule-1.4332730> [11.08.2019].
- Klemm, Klaus 2015: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [05.03.2019].
- Klemm, Klaus 2018: Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf [16.06.2019].
- Klenk, Gerald 1987: Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Entwicklung, Stand, Probleme – aufgezeigt am Beispiel Bayern. Frankfurt a. M.
- Klesmann, Martin 2018: Grundschulen: In Berlin wird bald Türkisch unterrichtet, in: Berliner Zeitung, 01.02.2018, URL: <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/grundschulen-in-berlin-wird-bald-tuerkisch-unterrichtet-li.49936> [11.04.2020].
- Kleßmann, Christoph 1992: Polen in Deutschland, in: Kobylińska, Ewa/Lawaty, Andreas/Stephan/Rüdiger: Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe. München.
- Kobylińska, Ewa/Lawaty, Andreas/Stephan, Rüdiger (Hg.) 1992: Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe. München.
- Koch, Michael 2000: Die Einführung des Wehrunterrichts in der DDR. Erfurt. URL: <https://www.lzt-thueringen.de/files/ehrkundeunterricht.pdf> [15.02.2020]
- Koch, Walter A. (Hg.) 1972: Strukturelle Textanalyse. Hildesheim.
- Kolarska-Bobińska, Lena 2008: Przedmowa [Vorwort], in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 7-8.

- Köller, Olaf 2008: Gesamtschule - Erweiterung statt Alternative, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 437-465.
- Kölner Sportdidaktik (Hg.) 2016: Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Aachen.
- Konopacki, Stanisław (Hg.) 2009: Polska pięć lat w Unii Europejskiej [Polen fünf Jahre in der Europäischen Union]. Łódź.
- Koopmann, F. Klaus 2007: Politische Bildung in den USA, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 652-668.
- Kopińska, Violetta (Hg.) 2013a: Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – krytyka – interpretacje [Politische Bildung. Aufarbeitung – Kritik – Auslegung]. Włocławek.
- Kopińska, Violetta 2013b: Rekonstrukcja modelu partycypacji uczniowskiej na podstawie analizy statutów szkolnych [Aufarbeitung des schulischen Partizipationsmodells auf Grundlage einer Analyse der Schulgesetze], in: Kopińska, Violetta (Hg.): Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – krytyka – interpretacje [Politische Bildung. Aufarbeitung – Kritik – Auslegung]. Włocławek, S. 141-169.
- Kopińska, Violetta/Solarczyk-Szwec, Hanna (Hg.) 2017a: Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza Krytyczna [Soziale Kompetenzen und Bürgerkompetenzen in Allgemeinbildenden Curricula. Eine Kritische Analyse]. Toruń.
- Kopińska, Violetta/Solarczyk-Szwec, Hanna 2017b: Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej [Bildungspolitische Dokumente als Quelle von gesellschaftlich konstruiertem Wissen mit sozialen und politischen Kompetenzen in der Schulbildung], in: Kopińska, Violetta/Solarczyk-Szwec, Hanna (Hg.): Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawowych programach kształcenia ogólnego [Gesellschaftliche und politische Kompetenzen in Curricula der Allgemeinbildung]. Toruń, S. 65-83.
- Korzeniowski, Janusz/Machałek, Małgorzata 2011: Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka [Politische Bildung in der Schule. Theorie und Praxis]. Warszawa.
- Kozaczyński, Waldemar 1995: Przysposobienie obronne - obrona cywilna w edukacji środowiskowej młodzieży [Wehrunterricht - Zivile Verteidigung in der ökologischen Jugendbildung], in: Zakład Wychowania Obronnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy [Abteilung der Verteidigungserziehung der Pädagogischen Hochschule in Bydgoszcz]: Wychowanie patriotyczne młodzieże [Patriotische Erziehung der Jugend]. Bydgoszcz, S. 129-134.
- Kozlik, Angela 1974: Curriculumtheorie und Emanzipation. Pädagogische Reflexionen zur Curriculumtheorie Saul B. Robinsohns. Wien.

- Krajewski, Kazimierz 2010: Nie tylko Dowborczycy [Nicht nur Dowbors Korpus], in: Gałęzowski, Marek/Rumana, Jana M. (Hg.): Niepodległość [Unabhängigkeit]. Kraków, S. 197-207.
- Krammer, Reinhard 2013: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Wirtisch, Manfred (Hg.): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts., S. 15-28.
- Kreinebaum, Maria Anna/Meyer, Karin/Rathmann, Sibylle/Späth, Adrian/Streb, Barbara/Susenburger, Paul/Eckert, Eva (Hg.) 1997: Bildungslandschaft Europa. Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich. Bielefeld.
- Krumeich, Gerd/Lehmann, Hartmut 2000 (Hg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Krzesicki, Piotr/Kur, Piotr/Poręba, Małgorzata 2015: Wiedza o społeczeństwie. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum [Gesellschaftslehre. Lehrprogramm der Gesellschaftslehre im gimnazjum]. Warszawa, URL: http://www.gim2braniewo.com.pl/images/dokumenty/wymagania/wos/program_nauczania_wos_2_wsip.pdf [24.01.2019].
- Kublik, Agnieszka 2015: Rząd bierze media publiczne [Regierung übernimmt die öffentlichen Medien], in: wyborcza.pl, 02.01.2018, URL: <http://wyborcza.pl/1,75398,19419297,rzad-bierze-media-publiczne.html> [11.08.2018].
- Kuckartz, Udo 2010: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kufer, Astrid/Guinaudeau, Isabelle/Permat, Christophe (Hg.) 2009: Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. Baden-Baden.
- Kuhn, Hans-Werner (Hg.) 2003: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim.
- Kühn, Svenja M. 2014: Was bedingt die Wahl eines Gymnasiums mit neunjährigem Bildungsgang? Empirische Befunde aus drei Bundesländern, in: Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/Racherbäumer, Kathrin (Hg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster, S. 49-64.
- Kunze, Rolf-Ulrich 2005: Nation und Nationalismus. Darmstadt.
- Künzli, Rudolf et al. 2013: Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim.
- Łada, Agnieszka 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech [Politische Bildung in Deutschland], in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 25-53.

- Lange, Dirk 2007: Historisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 103-110.
- Lange, Dirk 2008: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 245-258.
- Lange, Dirk 2010: Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk 2014: Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 321-328.
- Lange, Dirk 2017: Politikbewusstsein und Politische Bildung, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 213-221.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.) 2007a: Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.) 2007b: Basiswissen politische Bildung. Forschung und Bildungsbedingungen, Bd. 4, Baltmannsweiler.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.) 2017: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler.
- Langewiesche, Dieter 2000: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. München.
- Langner, Frank 2007: Medienbezogenes politisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 209-218.
- Lauth, Hans-Joachim 2015: The Matrix of Democracy. A Three-Dimension Approach to Measuring the Quality of Democracy and Regime Transformations, in: Würzburger Arbeitspapiere zur Politikwissenschaft und Sozialforschung. H. 6., S. 1-29.
- Lauth, Hans-Joachim/Mols, Manfred/Wagner, Christian 2006 (Hg.): Politikwissenschaft: Eine Einführung. 5. Aufl. Stuttgart.
- Lauth, Hans-Joachim/Mols, Manfred/Wagner, Christian 2006: Politische Bildung und Politikwissenschaft, in: Lauth, Hans-Joachim/Mols, Manfred/Wagner, Christian (Hg.): Politikwissenschaft: Eine Einführung. 5. Aufl. Stuttgart, S. 373-394.
- Lauth, Hans-Joachim/Pickel, Gert/Pickel, Susanne 2014: Vergleich politischer Systeme. Paderborn.

- Leek, Joanna 2015: Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej [Entwicklung allgemeinbildender Lehrpläne in Polen. Für einen Bildungswandel], in: Kamińska, Małgorzata: Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji [Ausgewählte Probleme in Bildung und Erziehung. Aus Erfahrung der Transformationszeit]. Płock, S. 23-35, URL: https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/16885/Podstawy_programowe_w_Polsce_1999_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y [10.02.2018].
- Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (Hg.) 2019: Aufbau und Struktur des Instituts, URL: <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn> [10.03.2019].
- Leiß, Olaf (Hg.) 2010: Die Europäische Union nach dem Vertrag von Lissabon. Wiesbaden.
- Lemette, Sonia 2009: Erbfeind/Ennemi héréditaire, in: Kufer, Astrid/Guinaudeau, Isabelle/Permat, Christophe (Hg.): Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. Baden-Baden, S. 69-71.
- Lengemann, Hansjörg 1974: Politisch-gesellschaftliche Postulate. Forderungen gesellschaftlicher Gruppen und der politischen Didaktik an den politischen Unterricht, in: Schörken, Rolf (Hg.): Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen, S. 64-86.
- Łepkowski, Tadeusz 2003: Polska – narodziny nowoczesnego narodu. 1764 – 1870 [Polen – Geburt der modernen Nation. 1764 – 1870]. Poznań.
- Lerch, Sebastian 2009: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld.
- Leschinsky, Achim 2008a: Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 377-406.
- Leschinsky, Achim 2008b: Die Realschule – ein zweischneidiger Erfolg, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 407-435.
- Leschinsky, Achim/Cortina, Kai 2008: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 21-51.
- Leser, Christoph 2011: Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden.

- Leuerer, Thomas 2005: „... wird der Pole dem Deutschen nie Bruder sein? ...“ – Stereotypen und Vorurteile als Konstanten der gegenseitigen deutsch-polnischen Wahrnehmung, in: Goll, Thomas/Leuerer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 31-48.
- Levitas, Anthony/Herczyński, Jan 2012: Decentralizacja oświaty w Polsce 1990-1999: Tworzenie systemu [Dezentralisierung des Bildungssystems in Polen 1990-1999: Politische Grundlagen], in: Herbst, Mikołaj (Hg.) 2012: Decentralizacja oświaty [Dezentralisierung des Bildungssystems]. Warszawa, S. 55-117, URL: http://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/2175/herbst_2012_decentralizacja_oswiaty.pdf [10.02.2019].
- Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/Racherbäumer, Kathrin (Hg.) 2014: Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster.
- Lind, Georg 1993: Moralerziehung als demokratische Bildung, in: Politisches Lernen, H. 2, S. 20-26.
- Löffler, Isabella 2010: Berufsorientierung in der Schule. Ein Vergleich der Lehrplaninhalte von Wien und Berlin. Hamburg.
- Lutter, Andreas 2007: Ökonomisches Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 32-41.
- Macha, Thorsten/Petermann, Franz 2016: Fallbuch ET 6-6-R. Der Entwicklungstest für Kinder von sechs Monaten bis sechs Jahren in der Praxis. Göttingen.
- Maćków, Jerzy 2008: Deutsch-polnische Beziehungen: Nachbarschaft der Nationalstaaten statt einer europäischen Interessengemeinschaft?, in: Politische Studien, Jg. 59, S. 19-29.
- Maćkowski, Tomasz 2015: „Wczoraj i dziś“. Program nauczania ogólnego historii i społeczeństwa w klasie IV-VI szkoły podstawowej. o. O., URL: <https://www.dlanauczyciela.pl/zasob-37595> [25.01.2019].
- Maier, Hans 2004: Demokratie braucht politische Bildung, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 11-26.
- Malewski, Erik (Hg.) 2010: Curriculum Studies Handbook - The Next Moment. New York.
- Malewski, Erik/Rishel, Teresa 2010: Difficult Thoughts, Unspeakable Practices: A Tentative Position Toward Suicide, Policy, and Culture in Contemporary Curriculum Theory, in: Malewski, Erik (Hg.): Curriculum Studies Handbook - The Next Moment. New York, S. 410-438.

- Malicki, Krzysztof 2017: Perspektiven der Geschichtspolitik im Kontext der Einstellung junger Polen zur Vergangenheit, in: Ziemer, Klaus/Andrychowicz-Skrzeba, Joanna (Hg.): *Jenseits der Jubiläen. Geschichtspolitik im Deutsch-Polnischen Alltag*. Warschau, S. 288-305.
- Manzel, Sabine 2011: „Mich interessiert Politik und ich lerne im Fach SoWi schnell!“ Zur Wechselwirkung zwischen den OECD-Schlüsselkompetenzen Selbstkompetenz, selbstreguliertes Lernen und Leistung im Fach, in: Goll, Thomas (Hg.): *Politikdidaktische Basis und Fachkonzepte*. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts. S. 114-122.
- Manzel, Sabine/Gronostay, Dorothee 2013: Videografie im Politikunterricht. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen, in: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster, S. 199-216.
- Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen, in: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen, S. 61-98.
- Massing, Peter 2003: Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht, in: Kuhn, Hans-Werner (Hg.): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden*. Herbolzheim, S. 53-75.
- Massing, Peter 2008: Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag, in: Weißeno, Georg (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn, S. 184-198.
- Massing, Peter 2011: *Politikdidaktik als Wissenschaft*. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2012: Die vier Dimensionen der Politikkompetenz, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 62, B 46-47, S. 23-29, URL: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-46-47_online2.pdf [20.02.2020].
- Massing, Peter 2019: Ist die „Kompetenzblase“ geplatzt? in: Weißeno, Georg (Hg.): *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze*. Wiesbaden, S. 11-24.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.) 1995: *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen.
- Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.) 2009: *Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea*. Schwalbach/Ts.
- Mathews, David 1996: Reviewing and Previewing Civics, in: Parker, Walter C. (Hg.): *Educating the democratic mind*. New York, S. 265-286.
- Mayring, Philipp 2008: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse, in: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda (Hg.) 2008: *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Aufl. Weinheim, S. 7-19.

- Mayring, Philipp 2014: *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Klagenfurt.
- Mayring, Philipp 2017: *Qualitative Inhaltsanalyse*, in: Flick, Uwe/Kardorf, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Aufl. Reinbeck, S. 468-475.
- Mayring, Philipp et al. (Hg.) 2007: *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam.
- Meier, Richard 1974: *Sachunterricht: Ein ausbaufähiger Plan. Hessische Rahmenrichtlinien: Primarstufe*, in: *Redaktion betrifft: erziehung* (Hg.): *Curriculumdiskussion*. Weinheim, S. 225-231.
- Meiritz, Annett 2019: *Trump lässt im Streit um Nord Stream 2 und Nato nicht locker. Der US-Präsident trennt die EU in gute und schlechte Partner: Den Besuch von Polen Präsident Duda nahm Trump zum Anlass für Attacken gegen Deutschland*, in: *Handelsblatt*, 13.06.2019, URL: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/kritik-an-deutschland-trump-laesst-im-streit-um-nord-stream-2-und-nato-nicht-locker/24450496.html?ticket=ST-918028-klolUjibJvYw4sYMNoc0-ap5> [13.06.2019].
- Menck, Peter 1987: *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 3, H. 33, S. 363-380, URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14438/pdf/ZfPaed_1987_3_Menck_Lehrplanentwicklung_nach_Robinsohn.pdf [26.11.2019].
- Meyer, Hilbert L. 1972: *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München.
- Meyer, Sarah 2017: *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Wiesbaden.
- Michie, Michael 2013: *Comparing the Indonesian Kurikulum 2013 with the Australian Curriculum: Focusing on science for junior secondary schools*, in: *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Jg. 16, H. 2, S. 83-96, URL: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/download/11031/11183> [22.08.2018].
- Mickel, Wolfgang 1971: *Lehrpläne und politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik*. Neuwied.
- Mickel, Wolfgang 2007: *Politische Bildung in der Europäischen Union*, in: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 635-551.
- Mickel, Wolfgang W. 2007: *Politische Bildung in der Europäischen Union*, in: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 2. Aufl. Bonn, S. 365-351.
- Minsel, Wolf-Rüdiger (Hg.) 1978: *Curriculum und Lehrplan*. München.

- Mix, Andreas 2009: Lange Schatten: Der Umgang mit dem Zweiten Weltkrieg und seinen Folgen in Polen und Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dossier Deutsch-polnische Beziehungen. Bonn, S. 18-22.
- Moegling, Klaus 2012: Ökonomische Bildung im Politikunterricht. Didaktisches Konzept, Modelle und Praxis politisch-ökonomischer Bildung. Immenhausen.
- Moltke, Hellmuth von 2012: Geschichte des Deutsch-Französischen Krieges von 1870-71. Barsinghausen.
- Moser, Heinz 1974: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim.
- Müller, Hellmut M. 1996: Schlaglichter der Deutschen Geschichte. 3. Aufl. München.
- Müller, Michael G. 2007: Die Teilungen Polens und die Westverschiebung des polnischen Staates 1945, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 31-33.
- Müller-Brandeck-Bocquet, Giesela 2005: Polen in der Europäischen Union, in: Goll, Thomas/Leurer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 85-102.
- Munzinger, Paul 2018: Warum in Deutschland so viele Lehrer fehlen, in: Süddeutsche Zeitung, 31.08.2018, URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-keiner-da-1.4111110> [11.08.2019].
- Musiał, Bogdan 2004: Das Schlachtfeld zweier totalitärer Systeme. Polen unter deutscher und sowjetischer Herrschaft 1939-1941, in: Gilzmer, Mechthild (Hg.): Widerstand und Kollaboration in Europa. Münster, S. 13-35.
- Nezel, Ivo/Ghisla, Gianni 1977: Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen. Weinheim.
- Nonnenmacher, Frank 1997: Vorwort, in: Balsler, Andreas/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Die Lehrpläne zur politischen Bildung. Analyse und Kritik neuerer Rahmenpläne und Richtlinien der Bundesländer für die Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts., S. 7-13.
- Nyssen, Elke 1979: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg.
- Oberreuter, Heinrich 2014: Rechtserziehung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 303-311.
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hg.) 2000: Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich 2002: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiven hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt a. M.

- Ohlmeier, Bernhard/Brunold, Andreas 2015: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden.
- Olorundare Solomon 1990: Discrepancies between official science curriculum and actual classroom practice: The Nigerian experience, in: *Journal of Education Policy*, Jg. 5, H. 1, S. 1-19.
- Oppelland, Torsten 2010: Institutionelle Neuordnung und Demokratisierung, in: Leifße, Olaf (Hg.): *Die Europäische Union nach dem Vertrag von Lissabon*. Wiesbaden, S. 79-96.
- Ornstein, Allan C./Hunkins, Francis P. (Hg.) 2014a: *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. 6. Aufl. Essex.
- Ornstein, Allan C./Hunkins, Francis P. 2014b: Curriculum Design, in: Ornstein, Allan C./Hunkins, Francis P. (Hg.): *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. 6. Aufl. Essex, S. 151-179.
- Ornstein, Allan C./Hunkins, Francis P. 2014c: The Field of Curriculum, in: Ornstein, Allan C./Hunkins, Francis P. (Hg.): *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. 6. Aufl. Essex, S. 1-27.
- Orsi, Giuseppe/Seelmann, Kurt/Schmid, Stefan/Steinvorth, Ulrich (Hg.) 1994: *Rechtsphilosophische Hefte. Beiträge zur Rechtswissenschaft, Philosophie und Politik*, Bd. 3, Frankfurt a. M.
- Oser, Fritz 2003: *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich.
- Osica, Janusz 1983: *Naród bez państwa [Nation ohne Staat]*, in: Osica, Janusz: *Dziedzictwo zaborów [Erbe der Besatzung]*. Warszawa.
- Overwien, Bernd 2014: Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 375-382.
- Pacewicz, Alicja/Merta, Tomasz 2003: *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Scenariusze lekcji [Sozialkunde im gymnazjum. Unterrichtsentwürfe]*. Warszawa.
- Parker, Walter C. 1996 (Hg.): *Educating the democratic mind*. New York, S. 265-286.
- Patry, Jean-Luc 1992: Didaktik und Curriculum. Konfrontation – Koexistenz – Komplementarität, in: *Bildung und Erziehung*. Jg. 45, H. 2, S. 213-224.

- Pęczak 2019: Pedagogzy w czasie trudnym, Jak uczyć, gdy rząd skręca w prawo [Pädagogen in einer schwierigen Zeit, wie soll man unterrichten, wenn die Regierung nach rechts abbiegt], in: Polityka, 23.09.2019, URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1925750,1,pedagog-w-czasie-trudnym-jak-uczyc-gdy-rzad-skreca-w-prawo.read> [23.09.2019].
- Peter, Daniel/Rother, Marcel 2013: Abi-Pleite von Schweinfurt: Schule macht nach Abitur-Debakel dicht, in: Augsburgener Allgemeine, 12.07.2013, URL: <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Abi-Pleite-von-Schweinfurt-Schule-macht-nach-Abitur-Debakel-dicht-id26023986.html> [01.12.2019].
- Petrik, Andreas (Hg.) 2015: Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts.
- Pfahl-Traughber, Armin 2000: Revisionistische Behauptungen und historische Wahrheit. Zur Widerlegung rechtsextremistischer Geschichtslegenden, in: Butterwegge, Christoph/Lohmann, Georg (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analyse und Argumente. Opladen, S. 241-258.
- Pilz, Matthias/Berger, Susanne/Canning, Roy 2014: Pre-Vocational Education in Seven European Countries: A Comparison of Curricular Embedding and Implementation in Schools, in: European Journal of Educational Research, Jg. 3, H. 1, S. 25-41, URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086005.pdf> [19.09.2019].
- Piskorski, Jan M. 2007: „Erbfeindschaften“. Antipolonismus, Preußen- und Deutschlandhass, deutsche Ostforschung und polnischer Westgedanke, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert 2007: Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 93-95.
- Pleitner, Berit 2000: Von treuester Freundschaft und glücklichem Haß. Polen im deutschen nationalen Diskurs 1849-1871, in: Krumeich, Gerd/Lehmann, Hartmut (Hg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 53-72.
- Podgórska, Joanna 2019: Kościół podgrzewa atmosferę paniki wokół edukacji seksualnej [Die Kirche heizt die Atmosphäre bei der Sexualerziehung auf], in: Polityka, 19.08.2019, URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1919210,1,kosciol-podgrzewa-atmosfera-paniki-wokol-edukacji-seksualnej.read> [23.09.2019].
- Politische Bildung Bayern (Hg.) 2011: Politische Bildung auf Länderebene: ein Vergleich, in: Politische Bildung Bayern, 12.09.2011, URL: <http://www.politische-bildung-bayern.net/medien/rezensionen/item/295-politische-bildung-auf-laenderebene-ein-vergleich> [30.05.2018].

- Polletta, Francesca 2006: *It was Like a Fever. Storytelling in Protest and Politics*. Chicago.
- Połoszyński, Zygmunt 1988: *Treści wychowania patriotyczno-obronnego w szkole podstawowej [Inhalte der patriotischen Verteidigungserziehung in der Grundschule]*. Koszalin.
- Pörtner, Stefan 1997: *Schule und Staat: Betrachtungen über das Curriculum in Deutschland, England und Frankreich*, in: Kreinebaum, Maria Anna/Meyer, Karin/Rathmann, Sibylle/Späth, Adrian/Streb, Barbara/Susenburger, Paul/Eckert, Eva (Hg.): *Bildungslandschaft Europa. Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich*. Bielefeld, S. 159-167.
- Prien, Karin 2019: *Zurück zum Abitur nach neun Jahren*, URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/rueckkehr_gymnasium9.html [21.08.2019].
- Raabe, Stephan/Womela, Piotr 2008: *Słowo wstępne [Einführung]*, in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]*. Warszawa, S. 9-11.
- Radner, Roy 1964: *Mathematical specifications of goals for decision problems*, in: Shelly, Maynard W./Bryan, Glenn L. (Hg.): *Human Judgments and Optimality*. New York, S. 178-216.
- Raich, Silvia 1995: *Grenzüberschreitende und interregionale Zusammenarbeit in einem „Europa der Regionen“*. Baden-Baden.
- Rappenglück, Stefan 2007: *Europabezogenes Lernen*, in: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 2. Aufl. Bonn, S. 456-466.
- Rappenglück, Stefan 2014: *Europabezogenes Lernen*, in: Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 392-400.
- Rauschenbach, Thomas 2009: *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim.
- Redaktion betrifft: *erziehung (Hg.) 1974: Curriculumdiskussion*. Weinheim.
- Reheis, Fritz 2016: *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Reich, Brigitte 1991: *Friedenserziehung im politischen Unterricht*, in: Franke Kurt (Hg.): *Demokratie Lernen in Berlin*. 1. Berliner Forum zur politischen Bildung 1989. Wiesbaden, S. 266-272.
- Reich, Kersten 1983: *Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik: Prüfungsbestimmungen und Studentafeln*, in: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim, S. 139-157.

- Reinhardt, Sibylle 2007: Moralisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 363-378.
- Reisse, Wilfried 1975: Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum“: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. München, S. 46-59.
- Rhode, Gotthard 1981: Polen – eine historische Nation, in: Grube, Frank/Richter, Gerhard: Der Freiheitskampf der Polen. Geschichte, Dokumentation, Analyse. Hamburg, S. 11-48.
- Richter, Dagmar (Hg.) 2007: Politische Bildung von Anfang an. Bonn.
- Riegel, Ulrich/Macha, Klaas 2013 (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster.
- Rinke, Kuno 2000: Politische Bildung, in: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen
- Robinson, Saul B. 1971: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
- Robinson, Saul B. 1972a (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart.
- Robinson, Saul B. 1972b: Zur gegenwärtigen Curriculumsdiskussion. Eine Einführung, in: Robinson, Saul B. (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, S. 12-17.
- Robinson, Saul B. 1981: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 5. Aufl. Neuwied.
- Roellecke, Gerd 1994: Herrschaft und Nation. Zur Entstehung des Nationalismus, in: Orsi, Giuseppe/Seilmann, Kurt/Schmid, Stefan/Steinorth, Ulrich (Hg.): Rechtsphilosophische Hefte. Beiträge zur Rechtswissenschaft, Philosophie und Politik, Bd. 3, Frankfurt a. M., S. 17-32.
- Rogg, Matthias 2008: Armee des des Volkes? Militär und Gesellschaft in der DDR. Berlin.
- Rosenmund, Moritz/Fries, Anna-Verena/Heller, Werner (Hg.) 2002: Comparing Curriculum-Making Processes. Bern.
- Rösner, Ernst 2007: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster.
- Roth, Heinrich (Hg.) 1969: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart.
- Rothe, Daniela 2011: Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Rothe, Klaus 1993: Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen.

- Ruchniewicz, Krzysztof 2005: Die historische Erinnerung in Polen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte: Deutschland und Polen, B 5-6, S. 18-26, URL: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/EF4HOZ.pdf> [20.02.2020].
- Rudnicki, Bogdan 2004: Przysposobienie wojskowe i obronne młodzieży w Polsce Ludowej (1945-1989) [Militär- und Wehrunterricht der Jugend in der Volksrepublik Polen (1945-1989)], in: Kalinowski, Romuald/Kunikowski, Jerzy/Wyszczelski, Lech (Hg.): Wychowanie patriotyczno-obronne [Erziehung zu Patriotismus und Verteidigung]. Siedlce, S. 73-78.
- Rühle, Sarah 2015. Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster.
- Sacher, Werner 1983: Kodifizierte, Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Lehrpläne, in: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, S. 325-335.
- Sander, Wolfgang 1988: Strukturgitter und Matrices in der Curriculumkonstruktion, in: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Opladen, S. 132-136.
- Sander, Wolfgang 2004: Europa denken lernen – Die „neue Renaissance“ und die Aufgaben der politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen – eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn, S. 158-171.
- Sander, Wolfgang 2007 (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn.
- Sander, Wolfgang 2008: Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3. Aufl. Marburg.
- Sander, Wolfgang 2014a (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2014b: Geschichte der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 15-30.
- Sander, Wolfgang 2014c: Friedenserziehung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 383-391.
- Sandner, Günther: Politikkompetenz. Eckpunkte eines Modells für LehrerInnen, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politische Bildung. Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen, Nr. 30, S. 61-64, URL: http://www.politischebildung.com/pdfs/30_printversion.pdf [20.02.2020].
- Saporta, Sol/Sebok, Thomas A. 1972: Linguistics and Content Analysis, in: Koch, Walter A. (Hg.): Strukturelle Textanalyse. Hildesheim, S. 41-60.

- Schäfer, Erich 2017: *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Berlin.
- Scheja, Bruno 2006: *Der Wandel von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und Polen unter besonderer Berücksichtigung der PISA-Studie*, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-20704> [07.02.2019].
- Scherer, Augustin 1872: *Fachlicher Unterricht in der Geographie für Schulen und zur Selbstbelehrung*. 13. Aufl. Innsbruck.
- Schieder, Theodor 1985: *Typologie und Entscheidungsform des Nationalstaates in Europa*, in: Winkler, Heinrich A. (Hg.): *Nationalismus*. 2. Aufl. Königsstein/Ts., S. 119-137.
- Schiefer, Frank 2017: „Nicht ohne mich!“ Zur Anbahnung von Politik- und Demokratiekompetenz im Fach Sozialkunde, in: *Unterfränkische Schule*, Jg. 11, H. 39, URL: https://unterfranken.bllv.de/fileadmin/BLLV-Regional/Bezirksverbaende/ullv/Unterfraenkische_Schule/39_USCH_2017.pdf [10.09.2021].
- Schiele, Siegfried 2004: *Demokratie braucht politische Bildung*, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwabach/Ts., S. 1-10.
- Schirp, Heinz/Haenisch, Hans 1984: *Lehrplanentwicklung und Lehrplanarbeit. Zur Funktion von Lehrplänen und Handreichungen*. Soest.
- Schlagbauer, Albert 1977: *Der Mathematikunterricht in der Jahrgangsstufen 5 und 6, dargestellt anhand der curricularen Lehrpläne 1976*, in: Barsig, Walter/Berkmüller, Hans/Sauter, Helmut (Hg.): *Lernplanung und neue curriculare Lehrpläne*. Donauwörth, S. 118-135.
- Schlesiger, Christian 2013: *Die Hauptschule muss weg*, in: *Wirtschaftwoche*, 09.09.2013, URL: <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/duales-system-in-gefahr-51-prozent-eines-jahrgangs-machen-das-abitur/8763246-2.html> [24.08.2019].
- Schmidt, Christian 2011: *Politische Bildung als Spiegel politischer Kultur? Eine deutsch-französischer Vergleich*. Marburg.
- Schmuck, Otto 1991: *Die europäische Einigung als Herausforderung für die politische Bildung*, in: Cremer, Will/Schmuck, Otto (Hg.): *Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten*. Bonn, S. 11-23.
- Schneidmüller, Bernd 1995: *Reich – Volk – Nation. Die Entstehung des deutschen Reichs und der deutschen Nation im Mittelalter*, in: Bues, Almut/Rexheuser, Rex: *Mittelalterliche nationes – neuzeitliche Nationen. Probleme der Nationenbildung in Europa*. Wiesbaden, S. 73-101.

- Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hg.) 2014: Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren. Wiesbaden.
- Schörken, Rolf (Hg.) 1974: Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis.
- Schuller, Konrad 2016: Neues Mediengesetz. Polen könnte sämtlichen Rundfunkmitarbeitern kündigen, in: FAZ.net, 07.01.2016, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/europa/neues-mediengesetz-polen-koennte-saemtlichen-rundfunkmitarbeitern-kuendigen-14002397.html> [07.11.2016].
- Schulte, Axel 2007: Interkulturelles Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 146-156.
- Schulte, Axel 2017: Interkulturelles Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 651-662.
- Schulte, Axel: Interkulturelles Lernen, in: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen politische Bildung. Inhaltsfelder der politischen Bildung, Bd. 3, Baltmannsweiler, S. 146-156.
- Schulze, Hagen 1995: Staat und Nation in der europäischen Geschichte. München.
- Schulze, Hagen 2004: Staat und Nation in der europäischen Geschichte. 2. Aufl. München.
- Schumacher, Hans-J. 1977: Vom curricularen Lehrplan zum Klassenlehrplan, in: Barsig, Walter/Berkmüller, Hans/Sauter, Helmut (Hg.): Lernplanung und neue curriculare Lehrpläne. Donauwörth, S. 9-16.
- Schwippert, Kurt et al. (Hg.) 2020: TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4319> [31.08.2021].
- Sibler, Bernd 2019: Zahl der bayerischen Schulen mit dem Profil Inklusion wächst weiter, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Zahl der bayerischen Schulen mit dem Profil Inklusion wächst weiter, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/6237/zahl-der-bayerischen-schulen-mit-dem-profil-inklusion-waechst-weiter.html> [02.09.2019].
- Siellawa-Kolbowska, Krystyna E. 2008a: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce jako problem badawczy. Od projektu do rekomendacji [Politische Bildung in Deutschland und Polen als Forschungsfrage. Vom Projekt bis zu Empfehlungen], in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 13-23.

- Siellawa-Kolbowska, Krystyna E. 2008b: Politische Bildung in Deutschland und Polen. Re-sümee eines Forschungsberichts in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 97-104.
- Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka 2008: Rekomendacje w dziedzinie kształcenia obywatelskiego [Empfehlungen für die politische Bildung], in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 91-96.
- Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław (Hg.) 2008a: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa.
- Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008b: Porównanie polskich i niemieckich rozwiązań w dziedzinie kształcenia obywatelskiego [Vergleich der deutschen und polnischen Lösungen auf dem Gebiet der politischen Bildung] in: Siellawa-Kolbowska, Krystyna E./Łada, Agnieszka/Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce [Politische Bildung in Deutschland und Polen]. Warszawa, S. 77-90.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette 2005: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf [03.03.2018].
- Sochacki, Włodzimierz 2003: Wiedza o społeczeństwie. Poradnik dla nauczycieli liców i techników [Sozialkunde. Ratgeber für Lehrer von liceen und techniken]. Warszawa.
- Sol.de (Hg.) 2012: Real- und Gesamtschulen im Saarland sind Geschichte, URL: <https://www.sol.de/archiv/news/Real-und-Gesamtschulen-im-Saarland-sind-Geschichte,55088> [05.03.2019].
- Solarczyk-Szwec, Hanna 2017: „Stara” versus „nowa” podstawa programowa – o aktualności analizy [„Neues” versus „altes” Curriculum – über die Aktualität der Studie], in: Kopyńska, Violetta/Solarczyk-Szwec, Hanna (Hg.): Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza Krytyczna [Soziale Kompetenzen und Bürgerkompetenzen in Allgemeinbildenden Curricula. Eine kritische Analyse]. Toruń, S. 15-20.
- Somers, Margaret S. 1994: The Narrative Constitution of Identity. A Relational and Network Approach, in: Theory and Society, Jg. 23, S. 605-649.

- Steier-Jordan, Sonja 2003: Das Bildungswesen der nationalen Minderheiten in Polen, in: Bachmeier, Peter (Hg.): Nationalstaat oder multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945-2002. Frankfurt a. M, S. 57-90.
- Stickler, Matthias 2005: Entfremdung, Konfrontation, Versöhnung – Die deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert (1916-1991), in: Goll, Thomas/Leurerer, Thomas (Hg.): Polen und Deutschland nach der EU-Osterweiterung. Eine schwierige Nachbarschaft? Baden-Baden, S. 13-30.
- Streisand, Joachim 1971: Deutsche Geschichte. In einem Band. Berlin.
- Stubbe, Tobias C./Kasper, Daniela/Jentsch, Armin 2020: Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen, in: Schwippert, Kurt et al. (Hg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 315-330, URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4319> [31.08.2021].
- Sturm, Tanja 2015: Inklusion: Kritik und Herausforderungen des schulischen Leistungsprinzips, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 51, S.25-32.
- Sutor, Bernhard 1984b: Neue Grundlegung politischer Bildung. Band II. Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts. Paderborn.
- Sutor, Bernhard 1994: Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn.
- Sutor, Bernhard 2007: Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Bonn, S. 347-362.
- Szczerbiak, Agata/Ogorzałek, Patryk 2018: Za dziesięć lat czeka nas prawdziwy dołek demograficzny. 500+ nie pomoże [In zehn Jahren erwartet uns ein richtiges demografisches Tief. 500+ wird nicht helfen], in: Polityka, 6.08.2018, URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1759086,1,za-10-lat-czeka-nas-prawdziwy-dolek-demograficzny-500-nie-pomoze.read> [16.09.2019].
- Szpociński, Andrzej 2017: Lebendige Geschichte. Zwei Besetzungen: die deutsche und die sowjetische, in: Ziemer, Klaus/Andrychowicz-Skrzeba, Joanna (Hg.): Jenseits der Jubiläen. Geschichtspolitik im Deutsch-Polnischen Alltag. Warschau, S. 306-331.
- Tarwacki, Marek 2015.: Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji [Inklusion – Zukunft der polnischen Bildung]. Warszawa, URL: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3190> [05.03.2019].

- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) 2004a: Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2004b: Kerncurricula – Bildungsstandards – Kanonisierung, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 11-20.
- Terhart, Ewald 1983: Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden, in: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim, S. 533-544.
- Terhart, Ewald 2002: Changing Concepts of Curriculum: From „Bildung“ to “Learning” to “Experience”. Developments in (West)Germany from the 1960s to 1990, in: Gündem, Bjørn B./Hopmann, Stefan (Hg.): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York, S. 107-125.
- Thormann, Sabine 2012: Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2015: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen, URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/215556/zweigliedrigkeit> [11.07.2019].
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dederling, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa 2008: PISA als bildungspolitisches Ergebnis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden.
- Tömmel, Ingeborg 2001: Angleichung und Differenzierung im Prozess der europäischen Integration, in: Tömmel, Ingeborg (Hg.): Europäische Integration als Prozess von Angleichung und Differenzierung. Wiesbaden, 11-22.
- Töpfer, Verena 2018: So kurz kommt Politik im Schulunterricht, in: Spiegel online, 31.01.2018, URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/politische-bildung-so-kurz-kommt-politik-im-schulunterricht-a-1190428.html> [30.05.2018].
- Towarzystwo Dziennikarskie 2017: List do dziennikarzy i opinii publicznej Niemiec. „Budowana od lat przyjaźń polsko-niemiecka dziś zagrożona przez falę kłamliwej propagandy” [Brief an deutsche Journalisten und die deutsche Öffentlichkeit. „Die seit Jahren aufgebaute polnisch-deutsche Freundschaft ist heute durch eine Welle erlogener Propaganda gefährdet“], in: wyporczy.pl, 17.03.2017, URL: <http://wyporczy.pl/7,95891,21510936,list-do-dziennikarzy-i-opinii-publicznej-niemiec.html?disableRedirects=true> [21.06.2019].
- Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko 2008: Das Gymnasium, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl U./Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 467-501.

- Trommer, Luitgard 1999: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I, in: Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/Trommer, Luitgard: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I, Wiesbaden, S. 69-129.
- Tütken, Hans 1969: Lehrplan und Begabung, in: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart, S. 461-471.
- Tütken, Hans 1972: Zur Adaption ausländischer Curricula. Probleme und Ergebnisse bei der Adaption von „Science – A Process Approach“, in: Robinsohn, Saul B. (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, S. 154-163.
- Tyler, Ralph W. 1973: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf.
- Wacker, Albrecht 2008: Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn.
- Wallin, Erik 2002: Changing Paradigms of Curriculum and/or Didaktik, in: Gudem, Bjørn B./Hopmann, Stefan (Hg.): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York, S. 127-146.
- Weber, Max 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen.
- Weck, Manfred 1980: Zum Verhältnis administrativer, parteipolitischer und wissenschaftlicher Einflüsse auf curriculare Planungen und Entscheidungen. München.
- Wehler, Hans-Ulrich 1994: Nationalismus und Nation in der deutschen Geschichte, in: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit 2. Frankfurt a. M., S. 163-175.
- Wehling, Hans-Georg 1992: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens - Eine Nachlese, in: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, S. 129-134.
- Weichlein, Siegfried 2006: Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa. Darmstadt.
- Weidinger, Dorothea (Hg.) 1996: Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Zum 30jährigen Bestehen der deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Opladen.
- Weißeno, Georg (Hg.) 2004: Europa verstehen lernen – eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn.
- Weißeno, Georg (Hg.) 2008: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn.

- Weißeno, Georg 2008: Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 11-21.
- Weißeno, Georg 2019 (Hg.): Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze. Wiesbaden.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weniger, Erich 1960: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
- Weniger, Erich 1990: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim.
- Werner, Harald 2013: Wie die Gedanken in die Köpfe der Menschen kommen. Dialektik und Didaktik der politischen Bildung. Köln.
- Westbury, Ian 2002: Didaktik and Curriculum Studies, in: Gundem, Bjørn B./Hopmann, Stefan (Hg.): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York, S. 47-78.
- Westle, Bettina 1999: Kollektive Identität im vereinten Deutschland. Opladen.
- Westphalen, Klaus 1985: Lehrplan - Richtlinien - Curriculum. Stuttgart.
- White, Harrison C. 1992: Identity and Control: A Structural Theory of Social Action. Princeton.
- Wiater, Werner 1994: Curriculum - Curriculumforschung, in: Keck, Rudolf W. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Wiater, Werner 2009: Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. 3. Aufl. Donauwörth.
- Wierzbicki, Grzegorz 2004: Uwarunkowania w kształtowaniu postaw patriotyczno-obronnych [Bildungsmodalitäten patriotischer Einstellungen zur Verteidigung], in: Kalinowski, Romuald/Kunikowski, Jerzy/Wyszczelski, Lech (Hg.): Wychowanie patriotyczno-obronne [Erziehung zu Patriotismus und Verteidigung]. Siedlce, S. 177-183.
- Wileński, Bartosz T. 2018: Schrei nach Freiheit. Die polnische Regierung PiS herrscht inzwischen fast uneingeschränkt. Haben ihre Wähler das wirklich gewollt?, in: Zeit online, 06.10.2018, URL: <https://www.zeit.de/2018/41/pis-polen-regierung-herrschaft-waehlerwille> [19.06.2019].
- Winkler, Heinrich A. (Hg.) 1985: Nationalismus. 2. Aufl. Königsstein/Ts.
- Winkler, Michael 2018: Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart.
- Winter, Wolfgang 2010: Wissenschaftliche Arbeiten schreiben. 3. Aufl. München.

- Wirtisch, Manfred (Hg.) 2013: Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.
- Wolf, Andrea (Hg.) 1998: Der lange Anfang. 20 Jahre „politische Bildung in den Schulen“. Wien.
- Yang, Sung-Ho 2009: Wertewandel der Zivilbewegungen in der koreanische Zivilgesellschaft (1960- heute): Perspektiven für die politische Bildung, in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 219-227.
- Yoo, Im-Soo 2009: Die Förderung innovativer Denkfähigkeit als Ziel politischer Bildung in Südkorea, in: Massing, Peter/Yoo, Im-Soo (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts, S. 119-143.
- Zernack, Klaus 2007: Das 20. Jahrhundert in der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen, in: Becher, Ursula A. J./Borodziej, Włodzimierz/Maier, Robert (Hg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn, S. 21-26.
- Ziechmann, Jürgen 1979: Curriculum-Diskussion und Unterrichtspraxis. Stuttgart.
- Ziegler, Béatrice 2014: Politische Bildung in der Schweiz, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 552-559.
- Ziegler, Béatrice/Reinhardt, Volker 2012: Was Schweizer Jugendliche von der EU wissen. Die schweizerische TEESAEC-Studie. Zürich.
- Zieliński, Lech/Chamot, Marek (Hg.) 2007: Narody w Europie – Tożsamość i wzajemne postrzeganie [Nationen in Europa – Identität und gegenseitige Wahrnehmung]. Bydgoszcz.
- Ziemer, Klaus/Andrychowicz-Skrzeba, Joanna (Hg.) 2017: Jenseits der Jubiläen. Geschichtspolitik im Deutsch-Polnischen Alltag. Warschau.
- Zimmer, Jürgen 1969: Curriculumforschung. Chancen zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Didactica 3, S. 32-51.
- Zimmermann, Werner 1977: Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn.
- Żołyński, Krzysztof 2016: Do kogo należą media - zagraniczny kapitał w polskich mediach, [Wem gehören die Medien – ausländisches Kapital in polnischen Medien], in: geekweek.pl, 04.01.2016, URL: <http://www.geekweek.pl/artykuly/25125/do-kogo-naleza-media---zagraniczny-kapital-w-polskich-mediach> [07.11.2016].

12 Anhang

Ergänzend zu den Kapiteln 1 bis 11 werden im Folgenden weitere Details der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

12.1 Bemerkungen zu Sprache, Form und Zitierweise

Der Begriff Kultusministerium steht im Kontext der deutschen Bildungspolitik. Für eine internationale Anwendung ist er jedoch unpassend, denn die Begriffe in anderen Staaten, im konkreten Fall Polen, beziehen sich in ihren Bezeichnungen nicht auf Kultus, sondern auf Bildung. Im Falle des polnischen Bildungsministeriums vom Kultusministerium zu sprechen bzw. zu schreiben wirkt nicht nur unüblich, sondern wäre fehlplatziert. Das polnische Pendant zu deutschen Kultusministerien ist *Ministerstwo Edukacji Narodowej* (2014: 1), abgekürzt *MEN* und wird mit Bildungsministerium (Pons 2019d) übersetzt. Diese Übersetzung und Bezeichnung hat, im Gegensatz zum Begriff Kultusministerium, internationalen Charakter (OECD 2018: 368). Deshalb wird der Begriff Bildungsministerium im Zusammenhang mit polnischer Bildung oder in Bezug auf den deutsch-polnischen Vergleich gewählt. Genauso unüblich wie vom polnischen Kultusministerium zu sprechen, wäre es den Begriff *Hessisches Bildungsministerium* zu wählen, zumal damit der Eigenname der Institution verändert würde, der „Hessisches Kultusministerium“ (Hessisches Kultusministerium 2019d) lautet. Des Weiteren tagt in Deutschland nicht die Bildungsministerkonferenz, sondern die Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 2005: 1). Deshalb dürfen die Begriffe Bildungs- oder Kultusministerium nicht pauschal verwendet werden. Vielmehr ist eine Differenzierung in der Begriffswahl notwendig. Im Falle des ausschließlich deutschen Kontextes wird Bezug auf die Kultusministerien genommen. Handelt es sich um Polen oder um Polen und Deutschland, sind Bildungsministerium bzw. Bildungsministerien die passenden Begriffsformen, sofern nicht explizit zwischen den beiden untersuchten Staaten differenziert wird. Inhaltlich entsteht dadurch ein synonyme Begriffgebrauch. Denn wird über Sachsen und Rheinland-Pfalz geschrieben, ist *Kultusministerium* die adäquate Bezeichnung der für die Bildung jeweils zuständigen politischen Institution. In diesem Fall steht auch dem Plural, Kultusministerien, nichts im Wege. Im Kontext eines anderen Satzes, worin ein Vergleich der Bildungspolitik in Sachsen und Polen beschrieben wird, ist der Verweis auf die dortigen Bildungsministerien die passende Begriffswahl. An diesem Beispiel wird deutlich, dass abhängig vom Inhalt der Untersuchung zwei unterschiedliche Begriffe für Sachsen, *Kultus- oder Bildungsministerium*, gewählt werden, obwohl dieselbe Institution im Fokus steht.

Im empirischen Teil der Arbeit werden für das Schuljahr 2019/20 geltende bildungsministerielle Vorgaben untersucht. Sofern bis zum Beginn dieser Zeitspanne keine Änderung im jeweiligen Curriculum und/oder der dazugehörigen Stundentafel in Kraft trat, beziehen sich Zitate aus vorhergehenden Schuljahren auf den Untersuchungszeitraum. Wird beispielsweise eine Quellenangabe von November 2017 zitiert, die auch im folgenden Schuljahr

aktuell war, bleibt die ursprüngliche Zeitangabe von 2017 bestehen. Zu Vergleichszwecken oder bei allgemeinen Aussagen wird auch mit Quellen gearbeitet, die im Schuljahr 2019/20 nicht mehr galten, beispielsweise den polnischen Curricula (u. a. Ministerstwo Edukacji Narodowej 2012) vor der Bildungsreform im Jahr 2017 (Eurydice 2015; Eurydice 2017). Dadurch können bei Bedarf bzw. einer kontextuellen Bedeutung der zitierten Quelle eine bildungspolitische Kontinuität oder ein Wandel verdeutlicht werden.

In dieser Dissertation wird mit analogen und digitalen Quellen gearbeitet. Bei den letztgenannten verweist der Autor auf die URL samt Zugriffsdatum, außerdem sind alle digitalen Quellen auf einer CD gespeichert, welche dem Anhang der vorliegenden Arbeit beigelegt ist. Nicht alle Zeichen sowie die Länge der gedruckten Literaturverweise können in die Titel einer digitalen Datei übernommen werden. Doppelpunkt oder Schrägstrich werden z. B. von der Software nicht unterstützt, ebenfalls kann die gesamte Länge der Titelangabe aus dem Literaturverzeichnis in den Dateititeln nicht enthalten sein. Deshalb weicht die Zeichensetzung auf der CD von der im Literatur- und Quellenverzeichnis ab. Geordnet sind die Quellen auf dem digitalen Datenträger in alphabetischer und chronologischer Reihenfolge nach Autoren- bzw. Herausgebernamen und Erscheinungsjahr. Bei Aufsätzen besteht der Dateiname aus der Zeitschriftbezeichnung oder dem Herausgeber des Sammelbandes. Die Publikation des Autors Hacke (2003) beispielsweise ist damit unter *Aus Politik und Zeitgeschichte 2003, B 24-25* zu finden. Anderenfalls müsste die gleiche Zeitschrift mehrmals abgespeichert oder die Dateien ausgeschnitten werden, sodass beides zu unnötiger Unübersichtlichkeit führen würde. Ebenso wären die Unterschiede bei den Angaben analoger und digitaler Quellen größer, ohne einen Mehrwert zu erzielen. Die meisten Onlinepublikationen enthalten keine Angaben zum Erscheinungsort, deshalb erfolgen keine sich wiederholenden Nennungen „o. O.“; im Regelfall wird bei einer Onlinepublikation darauf verzichtet. Sofern der Erscheinungsort in der Quelle angegeben ist, wird er bei Onlinepublikationen im Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit genannt. Bei analogen Publikationen ist die Situation entgegengesetzt. Damit ist bei den Angaben im Literaturverzeichnis zwischen analogen und digitalen Quellen zu unterscheiden, wobei die Differenzierung auf den gängigen Angaben in den jeweiligen Quellenkategorien beruht. In seltenen Fällen bestehen digitale Quellen aus mehreren Dateien, wie beispielsweise Wileński (2018). Um auf die Zusammengehörigkeit dieser Dateien hinzuweisen, wird die Jahreszahl in der digitalen Datenbank um eine Ziffer ergänzt. Im zuvor genannten Beispiel sind es insgesamt zwei Dateien, sodass der erste Publikationsteil von Wileński unter 2018-1 und der zweite unter 2018-2 zu finden ist. Dadurch werden diese Quellen unmissverständlich von zwei möglichen verschiedenen Publikationen aus dem Jahr 2018 abgegrenzt, die klassisch die Bezeichnung 2018a und 2018b tragen würden. Viele Publikationen im HTML-Format verfügen über keine Seitenzahlen, da sie aus *einer* digitalen Seite bestehen. In diesen Fällen wird auf ein sich monoton wiederholendes „o. S.“ aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen würde die Angabe einer fiktiven Seite der HTML-Datei keinen Mehrwert bringen. Zum anderen ist nach Aufrufen der Onlinepublikation das Auffinden des direkten Zitats mit Hilfe der Suchfunktion schnell und einfach möglich.

Bei der Zitation von Audio- und Videodateien ist die genaue Zeitangabe der Quelle angegeben, sofern sich der Beleg auf einen Teil der Datei bezieht. Mit dem Verweis auf 12:40-13:20 wird der Abschnitt ab der zwölften Minute und vierzig Sekunden bis zur dreizehnten Minute und zwanzig Sekunden zitiert.

Einige originale Quellenangaben können auf den ersten Blick als ungenau erscheinen, wie z. B. „Rat 2018: 11“. Der Leser mag sich die Frage stellen, um welchen Rat es sich handelt. Zum Zwecke der Ausräumung möglicher Missverständnisse wird die genaue Bezeichnung in eckigen Klammern ergänzt, auch wenn sie in der offiziellen Nennung der Publikation nicht erscheint. Im oben genannten Beispiel lautet die Quellenangabe deshalb unmissverständlich „Rat [der Europäischen Union] 2018: 11“.

Ein Teil der zitierten Quellen besteht aus Gesetzen, Verordnungen, Richtlinien und anderen staatlichen Vorgaben, in denen mit Artikeln oder Paragraphen gearbeitet wird. Je nach Ausgabe sind zum Teil dieselben Artikel/Paragraphen auf unterschiedlichen Seiten zu finden. Aus diesem Grund werden dort, wo möglich, die beständigen Angaben gemacht. Der Artikel 25 bleibt unabhängig von der Ausgabenart gleich, auch wenn er einmal auf Seite zwölf und in einem anderen Format des Gesetzestextes eine Seite weiter zu finden ist.

Als Gesetzestexte erscheinen beispielsweise die polnischen Curricula. Ein eindeutiger Verweis auf die zugrundeliegenden Daten samt ihrer Dokumentation ist vor diesem Hintergrund für ein Überprüfen der Forschungsergebnisse von zentraler Bedeutung. Deshalb werden Gesetze im Literaturverzeichnis genannt und als Dateien abgespeichert, die auf einer CD gebrannt dieser Arbeit beiliegen. Dieses Vorgehen ermöglicht das effiziente Auffinden und Abrufen der Datenquellen. Eine Ausnahme stellt das Grundgesetz dar. Die Herausgeber hierfür zu nennen, beispielsweise das *Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz* oder das *Bundesamt für Justiz* wäre nicht nur unüblich, sondern würden auch den Bedeutungsgrad des Grundgesetzes verzerren. Konform mit den Konventionen wissenschaftlicher Arbeitstechniken wird das Grundgesetz nicht im Literaturverzeichnis genannt. Die zitierte Version ist aber auf dem digitalen Datenträger abgespeichert.

Die Bezeichnungen sehr vieler deutscher Kultusministerien lassen nicht darauf schließen, um welches Bundesland es sich handelt, wie das folgende Beispiel zeigt: „Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur“. Um anhand des Literaturverzeichnisses das Ministerium dem jeweiligen Bundesland zuordnen zu können, wird dieses in eckigen Klammern ergänzt. Am oben genannten Beispiel werden die inhaltliche Bedeutung und der erforderliche Mehrwert dieser Maßnahme deutlich, die wie folgt konkretisiert wird: „Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern]“.

Mehrere Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Das hat zwei Vorteile: Zum einen wird der Lesefluss entmonotisiert, zum anderen lassen sich Darstellungen anschaulicher mit kurzen Ausdrücken gestalten und wirken so weniger überfrachtet. Oftmals würde ein Begriff nicht in eine Zeile passen, dadurch die Höhe der Spalte unnötig verdoppeln und damit unübersichtlicher gestalten. Ein Beispiel dafür ist *Jahrgangsstufe* und *Klasse*, was an den folgenden Tabellenabschnitten verdeutlicht wird.

Abbildung 87: Beispiel einer Tabellenzeile mit langen Begriffen

Unterrichtsfach	Jahrgangsstufe eins	Jahrgangsstufe zwei	Jahrgangsstufe drei	Jahrgangsstufe vier	Jahrgangsstufen eins bis vier Summe
-----------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--

Eigene Darstellung

Abbildung 88: Beispiel einer Tabellenzeile mit kurzen Begriffen

Fach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1-4 Summe
------	----------	----------	----------	----------	----------------------

Eigene Darstellung

Die synonyme Bedeutung von Begriffen wie *Jahrgangsstufe* und *Klasse* ist allgemein bekannt, was eine inhaltsbezogene Missdeutung ausschließt. Gleiches gilt für die Begriffe *Unterrichtsfach*, *Schulfach*, *Fach* oder *Fachdisziplin*. Aus dem Kontext ergibt sich jedes Mal unmissverständlich, dass diese Begriffe inhaltlich synonym verwendet werden.

Auch bei den numerischen Angaben ist es oft sinnvoll, Zahlen bis zwölf in Ziffern wiederzugeben. Die Gründe dafür entsprechen der Argumentation zum synonymen Gebrauch von Begriffen.

Ist bei der direkten Zitation durch den Kontext und die zitierten Passagen deutlich, dass sich mehrere Zitate auf die gleiche Quelle beziehen, wird auf ein unnötig wiederholtes Nennen der Quelle verzichtet, was am folgenden fiktiven Beispiel dargelegt ist: Huber (2015: 184) sieht Curricula als „Abbild der Bildungspolitik“ und schreibt den staatlichen Vorgaben die „prägende Leitrolle“ für den Schulunterricht zu. Ein dreifaches Nennen der Quelle, wie es einige Autoren am angeführten Beispiel praktizieren würden, bringt keinen Mehrwert für die Quellenbelege und stört den Lesefluss, wie unten exemplarisch gezeigt wird: Huber (2015: 184) sieht Curricula als „Abbild der Bildungspolitik“ Huber (2015: 184) und schreibt den staatlichen Vorgaben die „prägende Leitrolle“ Huber (2015: 184) für den Schulunterricht zu. Auf derart redundante Verweise wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet.

In den letzten Jahren häuft sich das Zitieren im laufenden Text mit *ebd.*, sofern die zuvor genannte Quelle gleichbleibt oder sich ihre Seitenzahl ändert. Das führt teilweise zu ganzen Seiten mit *ebd.*-Angaben, ohne dass der Autor der Quelle genannt wird. In anderen Extremfällen sind Verweise auf *ebd.* ohne einen direkten visuellen Bezug zum Autor zu lesen, da die vorhergehende Quelle viele Sätze, manchmal auch Seiten, zuvor genannt wurde. Beide Vorgehensweisen vermindern den unmittelbaren Informationsgehalt des Textes, ohne einen gleichwertigen Nutzen für den Leser zu schaffen. Deshalb wird bei der vorliegenden Arbeit auf das Zitieren mit *ebd.* verzichtet. In Kombination mit den anderen gewählten und auf das Gesamtbild des Belegens abgestimmten Zitiertechniken ist ein Verlängern der Quellenangaben dadurch zu vernachlässigen, das schnelle und eindeutige Zuordnen der Quellen

bleibt für den Leser jedoch erhalten, was in einem Mehrwert an direkter Informationsübermittlung mündet.

An einigen Stellen des Textes ist es erforderlich, mehrfach auf dieselben Quellen zu verweisen, z. B. im Kapitel 6.1, in dem Empfehlungen der Europäischen Union der Jahre 2006 und 2018 verglichen werden. Eine Form der Quellenbelege könnten lange und vor allem sich unnötig wiederholende Angaben in Form von *Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17* und *Rat [der Europäischen Union] 2018: 10* in vielen Sätzen des gleichen Kapitels sein. Dem Leser ist bekannt, dass es sich um die Empfehlungen der EU aus den Jahren 2006 und 2018 handelt, die Quellen werden zu Beginn des Kapitels mehrfach genannt. Wie am letzten Satz deutlich wird, verzichtet der Autor auf das redundante Wiederholen des selbstverständlichen Sachverhaltes zu den Jahreszahlen. Anderenfalls müsste der Leser im Text häufig immer wieder die gleichen Angaben lesen, die für den Kontext bedeutungslos sind, den Lesefluss aber erschweren. Dies wird am folgenden Beispiel veranschaulicht.

Im Text der vorliegenden Arbeit sind die beiden Quellen der EU genannt und es ist eindeutig, dass sich die anschließenden Angaben auf diese Publikationen beziehen:

- Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17
- Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11

Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten in den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018: Beide Veröffentlichungen der EU sind in vier Kompetenzebenen gegliedert: Zielsetzungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen.

Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten in den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus den Jahren 2006 und 2018: Beide Veröffentlichungen der EU sind in vier Kompetenzebenen gegliedert: „Zielsetzungen“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), „Kenntnisse“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), „Fähigkeiten“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11) und „Einstellungen“ (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11).

Die Nachteile der zweiten Belegvariante überwiegen deutlich, weshalb an einigen Stellen des Textes entsprechend dem erstgenannten Muster gearbeitet wird.

Die Europäische Union arbeitet mit dem Oberbegriff *Bürgerkompetenz* (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11), der sich aus einer Vielzahl von untergeordneten Kompetenzen zusammensetzt. Daran anknüpfend wird auch in der vorliegenden Arbeit mit dem begrifflichen Singular, Bürgerkompetenz, gearbeitet, sofern damit die allgemein generelle und übergeordnete

Kompetenz, entsprechend den Empfehlungen der Europäischen Union, zum Ausdruck gebracht wird. Der Begriff *Bürgerkompetenzen* als Plural beschreibt in dieser Dissertation hingegen sinngemäß eine differenzierte Vielzahl der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der politischen Bildung vermittelt werden. Letztendlich handelt es sich hierbei jedoch um sprachliche Nuancen, da die generelle Bürgerkompetenz aus einzelnen Bürgerkompetenzen besteht, letztere werden stets definiert, sodass sie durch ihre explizite Benennung vom gleichnamigen Oberbegriff eindeutig abgegrenzt werden können. Im Detail entstehen dadurch keine kontextuellen Unklarheiten.

Ein Übersetzen der Zeitschriftennamen findet in der Regel nicht statt. Davon wird abgewichen, sofern Bezeichnungen kontextrelevant sind. Die Zeitschrift *Przysposobienie Ob-ronne* wird bei den meisten deutschsprachigen Lesern keine Assoziationen wecken. Übersetzt, *Wehrunterricht*, vor allem im Zusammenhang mit dem gleichnamigen Unterrichtsfach in der DDR (Koch 2000) und dessen Inhalt, Politisierung in der Schule, gewinnt der nicht-polnischsprachige Leser wichtige Informationen zu den Themenschwerpunkten der Publikationen.

12.2 Quantitative Studentafeln- und Curriculauntersuchung: Umfang der Unterrichtszeit für politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin

In den folgenden Kapiteln wird die quantitative Methode der vorliegenden Arbeit auf alle untersuchten Schulformen der 16 Bundesländer und Polens in den drei Schulstufen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II angewandt. Die Berechnung der Unterrichtszeit ist im Detail aufgeführt und eröffnet die Möglichkeit einer generellen und disziplinübergeordneten Untersuchungsstruktur, mit deren Hilfe weiterführend auch andere Schulfächer komparativ analysiert werden können.

12.2.1 Primarstufe

Deutschland

In den folgenden Absätzen wird die vorgesehene Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Primarstufe aller deutschen Bundesländer berechnet.

Baden-Württemberg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der baden-württembergischen Primarstufe durchschnittlich 46 Minuten pro Woche.

An den Grundschulen Baden-Württembergs sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Ba-

den-Württemberg] (2016b). Dieser beinhaltet insgesamt zwölf Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen, somit durchschnittlich drei Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2020: 2), was umgerechnet 135 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 11,8 Prozent.

Abbildung 89: Unterrichtsstunden pro Woche an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Unterrichtsstunden pro Woche in den Klassen 1 bis 4	Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Prozent
Sachunterricht	12	11,8
Deutsch	28	27,5
Mathematik	21	20,6
Kunst/Werken	7	6,7
Musik	6	5,9
Bewegung, Spiel und Sport	12	11,8
Religionslehre	8	7,8
Fremdsprache	4	3,9
Förderung und Vertiefung ²³	4	3,9
Themenorientierte Projekte	Integrativ innerhalb der Fächer	
<i>Summe aller Unterrichtsstunden pro Woche</i>	102	

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2020)

Inhaltlich ist das Curriculum für den Sachunterricht in fünf Lernbereiche gegliedert und anschließend in vier bis sieben Themenblöcke pro Lernbereich aufgeteilt. Auf der theoretischen Grundlage eines Spiralcurriculums (Bruner 1973: 44) wiederholen sich im Laufe der vier Jahrgangsstufen zum Teil sowohl die Lernbereiche als auch die Themenblöcke (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016b: 56). Details dazu können der Übersicht entnommen werden.

²³ „Stunden für Förderung und Vertiefung vorrangig in den Fächern Deutsch und Mathematik (für alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 1 und 2 verpflichtend)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2020: 2)

Abbildung 90: Anzahl der Lernbereiche und der Themenblöcke an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20

Lernbereich	Anzahl der Themenblöcke
Demokratie und Gesellschaft	7
Natur und Leben	4
Naturphänomene und Technik	7
Raum und Mobilität	4
Zeit und Wandel	4

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2016b: 56)

Dabei ist zu beachten, dass die meisten Themenblöcke zwei Mal in den Unterricht der Grundschule einfließen: das erste Mal in den Jahrgangsstufen eins oder zwei, ein zweites Mal in den Klassen drei oder vier. Insgesamt erfolgt der Unterricht des Fächerverbundes in 26 sich zum Teil wiederholenden Themenblöcken, die nach Jahrgangsstufen aufgeteilt sind.

Insgesamt ist der Sachunterricht an baden-württembergischen Grundschulen curricular in 133 Teilkompetenzen gegliedert, 57 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 76 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Teilkompetenzen politischer Bildung vor allem innerhalb von 19 der curricularen Gliederungseinheiten unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 26. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 45 Teilkompetenzen dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016b: 13-53). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 34 Prozent.

$$(19 + 26) / (57 + 76) = 0,34$$

Somit werden laut Curriculum und Stundentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 46 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$12 * 0,34 / 4 * 45 = 46$$

Erläuterung der Zahlen:

12 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,34 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Abbildung 91: Themenblöcke an baden-württembergischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Jahrgangsstufen und Lernbereichen

Klassen 1 und 2	Klassen 3 und 4
Demokratie und Gesellschaft	
<ul style="list-style-type: none"> - Leben in Gemeinschaft - Arbeit und Konsum - Kultur und Vielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Leben in Gemeinschaft - Arbeit und Konsum - Kultur und Vielfalt - Politik und Zeitgeschehen
Natur und Leben	
<ul style="list-style-type: none"> - Körper und Gesundheit - Tiere und Pflanzen in ihren Lebensräumen 	<ul style="list-style-type: none"> - Körper und Gesundheit - Tiere und Pflanzen in ihren Lebensräumen
Naturphänomene und Technik	
<ul style="list-style-type: none"> - Naturphänomene - Materialien und ihre Eigenschaften - Bauten und Konstruktionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturphänomene - Materialien und ihre Eigenschaften - Bauten und Konstruktionen - Energie
Raum und Mobilität	
<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung im Raum - Mobilität und Verkehr 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung im Raum - Mobilität und Verkehr
Zeit und Wandel	
<ul style="list-style-type: none"> - Zeit und Zeitrhythmen - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - Zeitzeugnisse, Zeitzeugen und Quellen

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2016b: 56)

Während der vorliegenden Forschungsarbeit kam es bei den Studentafeln an Grundschulen in Baden-Württemberg zu Änderungen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2020: 1), von denen das Leitfach für politische Bildung nicht direkt betroffen ist, denn die Anzahl der Unterrichtsstunden dieses Faches blieb unverändert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016a; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2020: 2). In die quantitative Untersuchung fließen Daten der aktuellen Verordnung ein, welche Einfluss auf die Relation des Leitfaches für politische Bildung zu anderen Fächern und zum Umfang des gesamten Unterrichts haben.

Bayern

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der bayerischen Primarstufe durchschnittlich 45 Minuten pro Woche.

An den Grundschulen Bayerns sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach Heimat- und Sachunterricht integriert. Dieses Leitfach für politische Bildung ist in den Jahrgangsstufen eins und zwei Teil des grundlegenden Unterrichts, dazu gehören die Fächer Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik sowie der Heimat- und Sachunterricht. In den beiden ersten Jahrgangsstufen sind für den grundlegenden Unterricht jeweils sechzehn Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen. Ab Jahrgangsstufe drei wird der Heimat- und Sachunterricht als eigenständiges Fach unterrichtet, in der dritten Klasse mit drei Unterrichtsstunden pro Woche, in der vierten Klasse sind es vier Unterrichtsstunden im gleichen Zeitraum (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2020c). Dabei ergibt sich für jede einzelne Jahrgangsstufe zunächst folgendes Bild der wöchentlichen Unterrichtsstunden.

Abbildung 92: Detaillierte Übersicht der Unterrichtsstunden pro Woche an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Heimat- und Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Heimat- und Sachunterricht	Grundlegender Unterricht 16	Grundlegender Unterricht 16	3	4
Deutsch			6	6
Mathematik			5	5
Kunst			1	1
Musik			2	2
Sport	2	3	3	3
Religionslehre/ Ethik	2	2	3	3
Englisch	0	0	2	2
Werken und Gestalten	1	2	2	2
Flexible Förderung	2	1	1	1
<i>Summe aller Unterrichtsstunden pro Woche</i>	23	24	28	29

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2020c)

Aus der Stundenübersicht geht nicht hervor, wie viele Unterrichtsstunden für den Heimat- und Sachunterricht in den Jahrgangsstufen eins und zwei pro Woche eingeplant sind. Auch eine Gegenüberstellung der Lernbereiche und Themenblöcke aus den Jahrgangsstufen

eins/zwei und drei/vier beantwortet die Frage nach dem Umfang der wöchentlichen Unterrichtsstunden im Fach Heimat- und Sachunterricht der beiden ersten Jahrgangsstufen nicht. Wäre z. B. der inhaltliche Umfang des Curriculums für die Jahrgangsstufen drei/vier eindeutig und messbar um X Prozent größer als in den Klassen eins/zwei, könnte unter weiteren Voraussetzungen auf dieser Basis eine entsprechende Unterrichtszeit für die beiden ersten Jahrgangsstufen berechnet werden. Anhand der curricularen Lernbereiche und Themenblöcke ist ein solches Vorgehen jedoch nicht möglich. Denn sowohl die Anzahl der Lernbereiche als auch der Themenblöcke ist in den Jahrgangsstufen eins/zwei einerseits und drei/vier andererseits identisch. Das gilt nicht nur für den Heimat- und Sachunterricht, sondern auch für alle anderen Fächer des grundlegenden Unterrichts.

Abbildung 93: Vergleich der Anzahl von Lernbereichen und Themenblöcken in den Fächern des grundlegenden Unterrichts an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20

Unterrichtsfach	Jahrgangsstufen 1/2		Jahrgangsstufen 3/4	
	Anzahl der Lernbereiche	Anzahl der Themenblöcke	Anzahl der Lernbereiche	Anzahl der Themenblöcke
Heimat- und Sachunterricht	6	15	6	15
Deutsch	4	17	4	17
Mathematik	4	13	4	13
Kunst	5	Keine Gliederung des Curriculums in Themenblöcke	5	Keine Gliederung des Curriculums in Themenblöcke
Musik	4	Keine Gliederung des Curriculums in Themenblöcke	4	Keine Gliederung des Curriculums in Themenblöcke

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014)

Deshalb kann auf dieser Grundlage kein quantitativ zielführender Vergleich der Anzahl von Lernbereichen oder Themenblöcken durchgeführt werden, um die Unterrichtszeit für den Heimat- und Sachunterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe berechnen zu können.

Ein einfaches Übertragen der Stundenvorgaben aus den Fächern Heimat- und Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Kunst und Musik aus den Jahrgangsstufen drei und vier auf die gleichen Fächer des grundlegenden Unterrichts in den Klassen eins und zwei würde die Untersuchungsergebnisse verfälschen. Denn dadurch würde die Differenz zwischen der Anzahl von Unterrichtsstunden in den verschiedenen Klassen vernachlässigt werden. So sind für die Jahrgangsstufen eins und zwei im grundlegenden Unterricht jeweils 16 Unterrichtsstunden vorgesehen. Bei der Jahrgangsstufe drei ergibt die Summe der Fächer, aus denen der

grundlegende Unterricht in der Klasse eins und zwei besteht, 17 Unterrichtsstunden. In der vierten Jahrgangsstufe werden in dieser Konstellation 18 Unterrichtsstunden gegeben.

Infolgedessen bedarf es eines weiterführenden Untersuchungsschrittes. Hierfür eignet sich die vergleichende Analyse anhand einer Umrechnung der 16 Unterrichtsstunden des grundlegenden Unterrichts in die oben genannten Einzelfächer. Das gilt in erster Linie für das Leitfach politischer Bildung, den Heimat- und Sachunterricht.

Von den insgesamt 17 Unterrichtsstunden in den Fächern des grundlegenden Unterrichts in der Jahrgangsstufe drei entfallen drei davon auf den Heimat- und Sachunterricht, sechs auf Deutsch, fünf auf Mathematik, eine auf Kunst und zwei Unterrichtsstunden auf Musik. Prozentual nimmt damit jedes einzelne dieser Fächer folgende Anteile an der Fächerkombination des rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterrichts ein:

Abbildung 94: Jahrgangsstufe 3 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Anteile der Einzelfächer am rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterricht

Unterrichtsfach	Anteil am rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterricht in Prozent
Heimat- und Sachunterricht	17,6
Deutsch	35,3
Mathematik	29,4
Kunst	5,9
Musik	11,8

Eigene Darstellung

Da die Anzahlen sowohl der Lernbereiche als auch der Themenblöcke aller untersuchten Fächer in den Jahrgangsstufen eins/zwei mit denen in den Klassen drei/vier übereinstimmen, können die relativen Anteile der Einzelfächer von den Klassen drei/vier auf die Jahrgangsstufen eins/zwei übertragen werden. Im Falle des Heimat- und Sachunterrichts macht die Unterrichtszeit dieses Faches 17,6 Prozent aller Fächer aus, die zum grundlegenden Unterricht zusammengefasst sind. Auf 16 Unterrichtsstunden umgerechnet stehen der Lehrkraft für den Heimat- und Sachunterricht in der Jahrgangsstufe eins durchschnittlich 2,8 Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Dementsprechend verhält es sich mit den anderen Unterrichtsfächern des grundlegenden Unterrichts.

Abbildung 95: Jahrgangsstufe 1 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Umrechnung der Ergebnisse aus Abbildung 93 auf die Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden des grundlegenden Unterrichts in den einzelnen Fächern

Unterrichtsfach	Theoretische Unterrichtsstunden pro Woche
Heimat- und Sachunterricht	2,8
Deutsch	5,6
Mathematik	4,7
Kunst	0,9
Musik	1,9

Eigene Darstellung

Analog dazu muss die Unterrichtszeit für die zweite Jahrgangsstufe berechnet werden. Von den insgesamt 18 Unterrichtsstunden in den Fächern des grundlegenden Unterrichts in der Jahrgangsstufe vier entfallen vier davon auf den Heimat- und Sachunterricht, sechs auf Deutsch, fünf auf Mathematik, eine auf Kunst und zwei Unterrichtsstunden auf Musik. Prozentual nimmt damit jedes einzelne dieser Fächer folgende Anteile an der Fächerkombination des rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterrichts ein:

Abbildung 96: Jahrgangsstufe 4 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Anteile der Einzelfächer am rechnerisch ermittelten grundlegenden Unterricht

Unterrichtsfach	Anteil am rechnerisch grundlegenden Unterricht in Prozent
Heimat- und Sachunterricht	22,2
Deutsch	33,3
Mathematik	27,8
Kunst	5,6
Musik	11,1

Eigene Darstellung

Wie bei der Berechnung für die erste Jahrgangsstufe ausgeführt, können die relativen Anteile der Einzelfächer von den Klassen drei/vier auf die Jahrgangsstufen eins/zwei übertragen werden. Im Falle des Heimat- und Sachunterrichts macht die Unterrichtszeit dieses Faches 22,2 Prozent aller Fächer aus, die zum grundlegenden Unterricht zusammengefasst sind. Auf 16 Unterrichtsstunden umgerechnet, stehen der Lehrkraft für den Heimat- und Sachunterricht in der Jahrgangsstufe zwei durchschnittlich 3,6 Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Dementsprechend verhält es sich mit den anderen Unterrichtsfächern des grundlegenden Unterrichts.

Abbildung 97: Jahrgangsstufe 2 an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, Umrechnung der Ergebnisse aus Abbildung 95 auf die Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden des grundlegenden Unterrichts in den einzelnen Fächern

Unterrichtsfach	Theoretische Unterrichtsstunden pro Woche
Heimat- und Sachunterricht	3,6
Deutsch	5,3
Mathematik	4,4
Kunst	0,9
Musik	1,8

Eigene Darstellung

Auf Grundlage der ausgeführten Berechnungen kann nun die gesamte Unterrichtszeit für den Heimat- und Sachunterricht an bayerischen Grundschulen in den Jahrgangsstufen eins bis vier ermittelt werden.

Abbildung 98: Anzahl der Unterrichtsstunden an bayerischen Grundschulen des Schuljahres 2019/20 im Fach Heimat- und Sachunterricht

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe
2,8	3,6	3	4	13,4

Eigene Darstellung

In allen vier Jahrgangsstufen der bayerischen Grundschule sind insgesamt 13,4 Unterrichtsstunden pro Woche für den Heimat- und Sachunterricht eingeplant. Pro Schuljahr ergibt das eine durchschnittliche Unterrichtszeit von 3,35 Unterrichtsstunden, was umgerechnet ca. 151 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 12,9 Prozent.

Die durchgeführten Berechnungen treffen Aussagen in absoluten Zahlen sowie in Relation zu den anderen Unterrichtsfächern der Grundschule über die Stellung des Leitfaches für politische Bildung als Ganzes. Da es sich beim Heimat- und Sachunterricht aber um einen Fächerverbund handelt, ist daraus nicht ersichtlich, welchen Anteil Inhalte der politischen Bildung daran haben. Undifferenziert fließen in die erzielten Untersuchungsergebnisse bezüglich des Faches Heimat- und Sachunterricht auch Inhalte aus anderen Fachdisziplinen als der politischen Bildung ein, dazu zählt beispielsweise die Biologie: „Die Schülerinnen und Schüler [...] bestimmen ausgewählte heimische Tier- und Pflanzenarten mithilfe einfacher auf Abbildungen basierender Bestimmungshilfen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 235). Das Untersuchungsob-

jekt dieser Arbeit ist aber die politische Bildung. Deshalb muss in jedem Leitfach für politische Bildung, das aus einem Fächerverbund besteht, der Anteil der politischen Bildung ausdifferenziert und dessen Gewichtung im Fächerverbund berechnet werden. Mit dem Ergebnis der daraus gewonnenen Anzahl von Unterrichtsstunden pro Woche können weitere komparative Analysen erfolgen.

Abbildung 99: Unterrichtsstunden pro Woche an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Heimat- und Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Unterrichtsstunden pro Woche in den Jahrgangsstufen 1 bis 4	Anteil des Leitfaches für politische Bildung am Gesamtunterricht in Prozent
Heimat- und Sachunterricht	13,4	12,9
Deutsch	22,9	22,0
Mathematik	19,1	18,4
Kunst	3,8	3,7
Musik	7,7	7,4
Sport	11	10,6
Religionslehre/Ethik	10	9,6
Englisch	4	3,8
Werken und Gestalten	7	6,7
Flexible Förderung	5	4,8
<i>Summe aller Unterrichtsstunden pro Woche</i>	<i>104</i>	

Eigene Darstellung in partieller Anlehnung an das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2020c)

Das bayerische Curriculum für die Jahrgangsstufen eins/zwei und drei/vier ist gleich aufgebaut. Die primäre Gliederung des Sachunterrichts erfolgt jeweils in sechs gleichnamige Lernbereiche. Sekundär wird jeder Lernbereich in zwei bis drei Themenblöcke unterteilt. Anschließend erfolgt die Formulierung von Kompetenzen und Inhalten, auf die im qualitativen Teil dieser Arbeit eingegangen wird. In den Jahrgangsstufen eins/zwei sowie drei/vier wiederholen sich alle Lernbereiche und fast alle Themenblöcke, was an die Struktur eines Spiralcurriculums (Bruner 1973: 44) erinnert und dadurch die Gesamtzahl sowohl der Lernbereiche als auch der Themenblöcke rechnerisch verdoppelt. Denn jeder Themenblock wird zunächst in den Jahrgangsstufen eins und zwei behandelt, anschließend in den Klassen drei und vier. Auf die Differenz bei einem Themenblock wird später eingegangen.

Abbildung 100: Anzahl der Lernbereiche und Themenblöcke an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20

Lernbereich	Anzahl der Themenblöcke
Demokratie und Gesellschaft	4
Körper und Gesundheit	4
Natur und Umwelt	6
Zeit und Wandel	6
Raum und Mobilität	6
Technik und Kultur	4

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014: 233-250)

Thematisch ergibt sich dabei folgende Konstellation, aus der Inhalte der politischen Bildung von denen anderer Disziplinen separiert werden können, was für das weitere methodische Vorgehen von Bedeutung ist.

Abbildung 101: Themenblöcke an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Jahrgangsstufen und Lernbereichen

Klassen 1/2	Klassen 3/4
Demokratie und Gesellschaft	
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft • Leben in einer Medien- und Konsumgesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft • Leben in einer Medien- und Konsumgesellschaft
Körper und Gesundheit	
<ul style="list-style-type: none"> • Körper und gesunde Ernährung • Gefühle und Wohlbefinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Körper und Entwicklung • Gefühle und Wohlbefinden
Natur und Umwelt	
<ul style="list-style-type: none"> • Tiere, Pflanzen, Lebensräume • Stoffe und Energie • Luft, Wasser, Wetter 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiere, Pflanzen, Lebensräume • Stoffe und Energie • Luft, Wasser, Wetter
Zeit und Wandel	
<ul style="list-style-type: none"> • Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit • Dauer und Wandel • Fakten und Fiktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit • Dauer und Wandel • Fakten und Fiktion

Raum und Mobilität	
<ul style="list-style-type: none"> • Räume wahrnehmen und sich orientieren • Räume nutzen und schützen • Mobilität im Raum 	<ul style="list-style-type: none"> • Räume wahrnehmen und sich orientieren • Räume nutzen und schützen • Mobilität im Raum
Technik und Kultur	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit, technische und kulturelle Entwicklung • Bauen und Konstruieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit, technische und kulturelle Entwicklung • Bauen und Konstruieren

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014: 233-250)

Insgesamt erfolgt der Unterricht des Fächerverbundes in 15 sich wiederholenden Themenblöcken, die in ihrer Gesamtzahl 30 Themenblöcke ergeben. 29 der Themenblöcke sind nominell und in ihrem Strukturaufbau identisch, was in gleicher Weise für die Lernbereiche gilt. Die Bezeichnung eines Themenblocks variiert zwischen den Jahrgangsstufen eins/zwei und drei/vier.

Abbildung 102: Differenz im Lernbereich „Körper und Gesundheit“ an bayerischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20

	Klassen 1 und 2	Klassen 3 und 4
Lernbereich	Körper und Gesundheit	
Themenblock	Körper und gesunde Ernährung	Körper und Entwicklung

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014: 234, 242)

Im Lernbereich „Körper und Gesundheit“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 234) der Jahrgangsstufe eins und zwei wird der Themenblock „Körper und gesunde Ernährung“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 234) unterrichtet. Im gleichnamigen Lernbereich „Körper und Gesundheit“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 242) der Klassen drei und vier befassen sich Schüler mit dem Themenblock „Körper und Entwicklung“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 242).

Insgesamt ist der Heimat- und Sachunterricht an bayerischen Grundschulen curricular in 225 Kompetenzerwartungen und Inhalte der Kompetenzen gegliedert, 101 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 124 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Kompetenzerwartungen und deren Inhalte politischer Bildung vor allem innerhalb von 26 der curricularen Gliederungseinheiten unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 42. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 68 Kompetenzerwartungen und Inhalte dem Bereich politische Bildung (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissen-

schaft und Kunst 2014: 233-250). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 30 Prozent.

$$(26 + 42) / (101 + 124) = 0,30$$

Somit werden laut Curriculum und Stundentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 45 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$13,4 * 0,30 / 4 * 45 = 45$$

Erläuterung der Zahlen:

13,4 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,30 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Berlin

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Berliner Primarstufe durchschnittlich 53 Minuten pro Woche.

In der Primarstufe Berlins sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b). Dieser beinhaltet insgesamt zwölf Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019: Anlage 1), somit durchschnittlich drei Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 135 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 12,5 Prozent.

Mit zwei Länderausnahmen umfasst die Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland die ersten vier Jahrgangsstufen. Die beiden Ausnahmen sind Berlin und Brandenburg, hier besuchen Schüler eine sechsjährige Grundschule (Statistisches Bundesamt 2018: 26). Die ersten vier Klassen entsprechen der Primarstufe, die Jahrgangsstufen fünf und sechs zählen zur Sekundarstufe I. Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020b) und Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020) verfügen im Sachunterricht zwar über dasselbe Curriculum, die Stundentafeln unterscheiden sich jedoch in beiden Bundesländern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019: Anlage 1; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2018c: Anlage 1), sodass es in der Primarstufe zu unterschiedlicher Verteilung des Unterrichtsinhalts im Leitfach für politische Bildung kommt.

Während der vorliegenden Untersuchung kam es an Berliner Grundschulen zu Änderungen der Stundentafel. Vor dem Schuljahr 2019/20 waren während der Schulanfangsphase, in den Jahrgangsstufen eins und zwei, Sachunterricht, Deutsch und Mathematik bei der Gesamtanzahl ihrer jeweiligen fachbezogenen Unterrichtsstunden zusammengefasst. In der ersten Jahrgangsstufe waren für alle drei Fächer insgesamt dreizehn Unterrichtsstunden

vorgesehen. Dabei floss Deutsch mit sechs, Mathematik mit fünf und der Sachunterricht mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche in die Unterrichtszeit ein. Bei der fachgebundenen Unterrichtsdauer in jeder Disziplin handelte es sich nicht um verbindliche Vorgaben, sondern um „empfohlene Richtwerte“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2005; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2018b: Anlage 1). Die ursprüngliche Fassung der Stundentafel wurde im Jahr 2005 herausgegeben, worauf sich die folgenden Ausführungen als Gegensatz zur Ausführung aus dem Jahr 2019 beziehen.

Das relativ offene Aufteilen der Unterrichtszeit auf die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht eröffnete der Lehrkraft zusätzlichen Spielraum bei der Umsetzung von Curriculumvorgaben. Ähnlich sah es für die zweite Jahrgangsstufe aus. Auch hier wurde im gleichen Fächerverbund wie in der ersten Klasse unterrichtet und der Lehrer orientierte sich ebenfalls in der zweiten Jahrgangsstufe an empfohlenen Richtwerten bei der fachbezogenen Unterrichtszeit. Von dieser stand der Lehrperson insgesamt eine Unterrichtsstunde mehr zur Verfügung als in der Jahrgangsstufe eins. In den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik der zweiten Klasse wurde wöchentlich an 14 Unterrichtsstunden gearbeitet. Die eine zusätzliche Unterrichtsstunde war im Fach Deutsch verankert, bei Mathematik sowie dem Sachunterricht gab es in diesem Fall keine Änderungen. Die zeitlichen Richtwerte in der zweiten Klasse legten damit sieben Unterrichtsstunden in Deutsch, fünf Unterrichtsstunden in Mathematik und zwei Unterrichtsstunden im Sachunterricht fest. Eine Anpassung im Vergleich zu den beiden ersten Jahrgangsstufen wirkte sich ab der dritten Klasse aus. Zwar wurde weiter im Fächerverbund derselben Disziplinen wie zuvor unterrichtet, die Anzahl der Unterrichtsstunden war aber für Mathematik genannt, ein Richtwert bestand jetzt nur noch für Deutsch und den Sachunterricht. Mathematik musste im Fächerverbund mit fünf Unterrichtsstunden pro Woche vertreten sein, bei Deutsch betrug der Richtwert sieben, im Fall des Sachunterrichts waren es drei Unterrichtsstunden. Insgesamt bestand der Fächerverbund aus Sachunterricht, Deutsch und Mathematik im dritten Schuljahr aus 15 Unterrichtsstunden. Das änderte sich im vierten Schuljahr. Die Anzahl der Unterrichtsstunden im Fächerverbund stieg auf siebzehn. Die zwei zusätzlichen Unterrichtsstunden entfielen auf den Sachunterricht. In den Fächern Deutsch und Mathematik gab es hierbei keine Änderungen. Fachbezogen standen in der vierten Klasse sieben Unterrichtsstunden Deutsch, fünf Unterrichtsstunden Mathematik und fünf Unterrichtsstunden Sachunterricht auf dem Bildungsplan. Je nach Bedarf durfte die Lehrkraft zwischen den Deutsch- und Sachunterrichtsstunden relativ flexibel umdisponieren, da es sich bei den Zeitvorgaben um empfohlene Richtwerte handelte. Im Falle von Mathematik war ein solches Handeln nicht möglich, die wöchentliche Unterrichtsdauer für das Rechnen war festgelegt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2005; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2018b: Anlage 1).

Im Schuljahr 2019/20 besteht eine solche relativ komplexe Kombination der Unterrichtsstunden nicht mehr, sowohl der Sachunterricht als auch Deutsch und Mathematik sind explizit als eigenständige und separat gelistete Fächer in der Stundentafel aufgeführt. Mit der vierten Klasse endet der Sachunterricht als Leitfach für politische Bildung. Ab Jahrgangs-

stufe fünf besuchen Schüler ein für sie neues Leitfach für politische Bildung, das Gesellschaftswissenschaften (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1) heißt. Dafür sind sowohl in Jahrgangsstufe fünf als auch in Klasse sechs insgesamt drei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen. Das Fach Gesellschaftswissenschaften geht aus der in Vergangenheit unterrichteten Fächerkombination Geschichte/Politische Bildung hervor, die zusammen mit Geografie gelehrt wurde. Dabei handelte es sich bei Geografie und Geschichte/Politische Bildung einerseits um das Unterrichtsfach Geografie, andererseits um zwei separate Fächer, Geschichte und Politische Bildung. In den beiden letztgenannten Disziplinen fand der fachbezogene Unterricht abwechselnd statt, „jeweils im Wechsel und in Blöcken über mehrere Wochen (epochaler Unterricht)“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2005). Das aktuelle Fach Gesellschaftswissenschaften vereint diese drei Disziplinen zu einem Unterrichtsfach, wobei die fachlichen Perspektiven beibehalten werden. Schüler beschäftigen sich „mit Phänomenen der Geografie, der Geschichte und der Politik“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2018: 3).

An Berliner Grundschulen entsteht aufgrund des Unterrichtsangebots für Schüler mit Türkisch als Muttersprache eine besondere Konstellation innerhalb der Stundentafel, was einen Einfluss auf die politische Bildung ausüben kann. Deshalb bedarf es einer Analyse dieser curricularen Sonderform, um zu prüfen, ob bzw. wie stark das Leitfach für politische Bildung davon betroffen ist. Es handelt sich hierbei um die Möglichkeit zur „Einrichtung von Klassen mit zweisprachiger deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, § 12), die nur für türkische Muttersprachler angeboten wird. Infolgedessen besuchen alle anderen Schüler eine zweistündige „Arbeitsgemeinschaft Türkisch“, die gemeinsam von „Lehrkräften mit Deutscher und Türkischer Muttersprache“ geleitet wird und „Zweisprachig kooperativ“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1) ist. In den beiden ersten Jahrgangsstufen entfallen darauf jeweils sieben „Wochenstunden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1), ab Klasse drei sind es fünf Unterrichtsstunden pro Woche in jeder Jahrgangsstufe. Davon sind auf den ersten Blick auch die Leitfächer für politische Bildung betroffen. Denn die fünf Wochenstunden in den Jahrgangsstufen drei und vier entfallen auf den Sachunterricht. In der fünften und sechsten Klasse sind ebenfalls fünf Wochenstunden pro Schuljahr für die Arbeitsgemeinschaft Türkisch vorgesehen, dieses Mal in den Schulfächern Natur- sowie Gesellschaftswissenschaften. Damit verändert der Arbeitskreis Türkisch die Stundenkonstellation im Leitfach für politische Bildung, allerdings nur für Schüler, deren Muttersprache nicht Türkisch ist.

Nicht definiert ist, auf welche Unterrichtsfächer der Arbeitskreis Türkisch in den Jahrgangsstufen eins und zwei angerechnet wird. Die Formulierung dazu beinhaltet nur eine allgemeine Aussage: „7 Wochenstunden in der Schulanfangsphase“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1).

Außerdem entsteht eine Diskrepanz in der Unterrichtszeit zwischen Schülern, deren Muttersprache Türkisch ist, und allen anderen Schülern. Während der gesamten Grundschullaufbahn von sechs Jahren besuchen Schüler mit Türkisch als Muttersprache an insgesamt 30 zusätzlichen Unterrichtsstunden pro Woche die Schule, sie nehmen am Fach deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung teil. Im gleichen Zeitraum werden Schüler, deren Muttersprache nicht Türkisch ist, an insgesamt 34 Unterrichtsstunden pro Woche gebildet, indem sie an der Arbeitsgemeinschaft Türkisch teilnehmen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1). Auf den Gesamtunterricht umgerechnet, den Schüler während der Grundschulzeit besuchen, entsteht damit eine Differenz von 2,2 % zusätzlicher Unterrichtszeit zu Gunsten von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Türkisch.

Im Falle der Unterrichtszeit für die deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung sowie der Arbeitsgemeinschaft Türkisch bestehen ungenaue Angaben, die ohne eine Interpretation zu Missverständnissen führen können. So heißt es, dass die deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung nur von Schülern besucht wird, deren Muttersprache Türkisch ist. „Diesen Unterricht erhalten nur Schülerinnen und Schüler mit Türkisch als Muttersprache“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1). Gleichzeitig wird erläutert, für wen der Unterricht in der Arbeitsgemeinschaft Türkisch bestimmt ist: „Schülerinnen und Schüler dieser Klassen mit Deutsch als Muttersprache nehmen in jedem Schuljahr an der 2-stündigen Arbeitsgemeinschaft Türkisch teil“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1). Somit richtet sich der Unterricht laut Wortlaut der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule ausschließlich an Schüler, deren Muttersprache entweder Türkisch oder Deutsch ist. Dabei stellt sich die Frage, was Schüler in der Zwischenzeit tun, deren Muttersprache weder Türkisch noch Deutsch ist. Da davon auszugehen ist, dass sie für die Dauer dieses Unterrichts weder nach Hause geschickt werden noch eine Freistunde haben, wurde in der vorliegenden Arbeit die Beschreibung „mit Deutsch als Muttersprache“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019, Anlage 1) als *Türkisch nicht als Muttersprache* ausgelegt. Denn ein Unterrichtsangebot für Schüler, deren Muttersprache weder Türkisch noch Deutsch ist, findet alternativ zur deutsch-türkischen Alphabetisierung und Erziehung rein formal nicht statt.

Zunächst scheint der Unterricht für deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung die Unterrichtszeit der politischen Bildung zu beschneiden. In der Praxis, vor allem im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, relativiert sich dieser Anschein jedoch und führt nach weiterführenden Recherchen zum Ergebnis eines insgesamt zu vernachlässigenden Einflusses auf das Leitfach für politische Bildung im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung. Denn die Stundenkonstellation im Rahmen der deutsch-türkischen Alphabetisierung und Erziehung stellt eine nicht obligatorische Sonderform der Klassenbildung und Unterrichtsgestaltung dar. Die „Schulaufsichtsbehörde kann die Einrichtung von Klassen mit zweisprachiger deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung genehmigen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019: § 12), was im Um-

kehrschluss heißt, dass dieser Schritt nicht erfolgen muss. Das Pilotprojekt wurde im Februar 2018 an 20 Grundschulen in Stadtteilen mit hohem Anteil an Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gestartet (Klesmann 2018). Im Schuljahr 2019/20 gab es in Berlin 364 Grundschulen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020a: 13). Ein zentrales Kriterium der vorliegenden Arbeit, der Vergleich hochfrequentierter Schul- und Unterrichtsformen, wird durch die freiwillige deutsch-türkische Alphabetisierung nicht erfüllt. Deshalb fließen die Unterrichtsstunden aus einer Sonderform der Unterrichtsgestaltung in Form von möglicher deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung sowie der Arbeitsgemeinschaft Türkisch nicht in die Berechnungen ein. Ein Aufnehmen der Sonderform in die quantitative Untersuchung würde das Ziel der Arbeit verfehlen, in einem Gesamtüberblick die gängigen Schul- und Unterrichtsformen in der Bundesrepublik Deutschland und Polen analytisch zu vergleichen.

Die folgende Übersicht zeigt eingeplante Unterrichtsstunden an Grundschulen in Berlin. Zur Primarstufe gehören die Jahrgangsstufen eins bis vier. Da die Klassen eins bis sechs eine geschlossene Schulform bilden, werden im Hinblick auf Vollständigkeit alle sechs Jahrgangsstufen vorgestellt, in die Berechnung der Primarstufe fließen die Angaben zu den ersten vier Klassen ein. Die Jahrgangsstufen fünf und sechs sind Teil der Kapitel 7.2 und 12.2.2 der vorliegenden Arbeit. An dieser Stelle der Ausarbeitung sind sie durch graue Schrift markiert, um optisch die Differenzierung zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I hervorzuheben. Da es sich um eine Schulform handelt, werden alle sechs Jahrgangsstufen abgebildet.

Verteilt auf vier Jahrgangsstufen werden Berliner Grundschüler insgesamt an zwölf Unterrichtsstunden pro Woche im Sachunterricht gebildet, das entspricht durchschnittlich 3 Unterrichtsstunden pro Woche. Verglichen mit dem Gesamtunterricht in den Klassen eins bis vier nimmt das Leitfach für politische Bildung in der Berliner Primarstufe einen Anteil von 12,5 Prozent ein.

Abbildung 103: Übersicht der Unterrichtsstunden pro Woche an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klassen						Klassen 1-4/1-6 Summe	Klassen 1-4/1-6 Summe Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Prozent
	1	2	3	4	5	6		
Sachunterricht	2	2	3	5			12	12,5
Deutsch	7	8	8 ¹	8 ¹	5	5	31/41	32,3/26,1
Mathematik	5	5	5	5	5	5	20/30	20,8/19,1

Unterrichtsfach	Klassen						Klassen 1-4/1-6 Summe	Klassen 1-4/1-6 Summe Anteil des Unterrichts- faches am Ge- samtunterricht in Prozent
	1	2	3	4	5	6		
Kunst	2	2	2	2	2	2	8/12	8,3/7,6
Musik	2	2	2	2	2	2	8/12	8,3/7,6
Sport	3	3	3	3	3	3	12/18	12,5/11,5
Fremdsprache			2	3	4	5	5/14	5,2/8,9
Naturwissenschaften					4	4	8	5,1
Gesellschaftswissenschaften					3	3	6	3,8
Schwerpunktbildung					2	2	4	2,5
Summe der Unterrichtsstunden pro Klasse(n)	21	22	25 ¹	28 ¹	30	31	96/157	
Zusätzlich in Klassen der deutsch-türkischen Alphabetisierung und Erziehung ²	5	5	5	5	3	3	26	
Zusätzlich in Klassen der Arbeitsgemeinschaft Türkisch ²	7	7	5	5	5	5	34	

¹ „Im Schuljahr 2019/20 wird das Fach Deutsch in diesen Jahrgangsstufe noch mit 7 Wochenstunden unterrichtet; die Gesamtstundenzahl beträgt im Schuljahr 2019/20 mithin 24 (in Jahrgangsstufe 3) bzw. 27 Wochenstunden (in Jahrgangsstufe 4)“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019: Anlage 1). Da es sich bei der Stundenplanung im Schuljahr 2019/20 lediglich um eine Übergangsphase handelt, wird in der vorliegenden Arbeit mit den längerfristig geltenden Unterrichtsstunden gerechnet, die über das Schuljahr 2019/20 hinausgehen. Der Sachunterricht als Leitfach für politische Bildung ist von dieser kurzfristigen Abweichung nicht betroffen. Es variiert ausschließlich das rechnerische Verhältnis zwischen dem Sachunterricht und dem Fach Deutsch sowie der Gesamtstundenzahl, bezogen auf das Schuljahr 2019/20 und die Schuljahre danach. Dies hat jedoch keine praktische oder nennenswerte Bedeutung für den vorliegenden Vergleich zwischen Deutschland und Polen, deshalb wird mit den neueren Zahlen gearbeitet, die längerfristig Anwendung an Grundschulen in Berlin finden.

² Schüler werden entweder im Fach deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung unterrichtet oder nehmen an der Arbeitsgemeinschaft Türkisch teil.

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2019: Anlage 1)

Das Curriculum für die Jahrgangsstufen eins bis vier der Grundschule in Berlin beinhaltet neun *Themenfelder*, acht davon sind vorgegeben, eines kann von der Lehrkraft selbst bestimmt werden. Die festgelegten Themenfelder sind *Erde, Kind, Markt, Rad, Tier, Wasser, Wohnen* und *Zeit*. Jedes Themenfeld ist in fünf bis acht Themen gegliedert, ein bis zwei davon sind für die Lehrkraft fakultativ, alle anderen müssen im Unterricht behandelt werden. Für jedes *Thema* sind zwischen zwei und sieben *Inhalte* vorgeschrieben.

In der folgenden Übersicht wird zunächst die Anzahl der obligatorischen *Themen* und *Inhalte* angegeben, anschließend folgt die Anzahl der fakultativen Themen. 4 + 2 bedeutet, dass die Lehrkräfte vier Themen im Unterricht behandeln müssen, zwei weitere sind empfohlen, jedoch nicht verpflichtend, gleiches gilt für die Inhalte (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020b: 21-22, 27-43)

Abbildung 104: Anzahl der Themenfelder und Themen an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20

Themenfelder	Anzahl der Themen	Anzahl der Inhalte
Erde	5 + 1	22 + 4
Kind	5 + 1	28 + 6
Markt	6 + 2	24 + 8
Rad	6 + 2	20 + 4
Tier	4 + 1	15 + 3
Wasser	5 + 1	18 + 5
Wohnen	6 + 2	26 + 5
Zeit	4 + 1	15 + 5
<i>Summe</i>	<i>41 + 11</i>	<i>168 + 40</i>

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b: 21-22, 27-43)

Um Aufschluss darüber zu erhalten, welchen Anteil die politische Bildung an den einzelnen Themenfeldern einnimmt, müssen zunächst die dazugehörigen Themen und Inhalte berücksichtigt werden. In der folgenden Übersicht wird exemplarisch das Themenfeld *Erde* vorgestellt, Fakultatives ist durch graue Schrift gekennzeichnet.

Abbildung 105: Exemplarisches Themenfeld des Sachunterrichts an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20, mit Themen und Inhalten

Erde	
Themen	Inhalte
Wo befindet sich unsere Erde im All und wie ist sie aufgebaut?	<ul style="list-style-type: none"> • Sonnensystem • Tag und Nacht • Kontinente und Ozeane • Aufbau der Erde (Schichten, Boden) • Atmosphäre (Luft) • Wetter, Klima, Klimawandel
Welche Lebensräume findet man auf der Erde? (Globale Lebensräume)	<ul style="list-style-type: none"> • Wiesen, Wälder, Gewässer, Gebirge, Wüsten, Steppen • Flora und Fauna: Anpassung der Tiere und Pflanzen an ihre Lebensräume • Menschen: Anapassung an die Lebensräume
Wo leben wir? (Europa, Deutschland, Bundesland Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinent Europa (z. B. Staaten, Sprachen) • Lage des eigenen Bundeslandes in Deutschland, Stadtbezirke • Besonderheiten des Bezirks von Wohn- und Schulort • Besonderheiten von Berlin-Mitte • Besonderheiten von Brandenburg • Nahraum (Schule, Zuhause, Schulweg)
Wie leben wir? (Politik und Verwaltung)	<ul style="list-style-type: none"> • Kommune, Landkreis, Bezirk, Stadt, Landeshauptstadt • Öffentliche Einrichtungen (z. B. Spielplatz, Bibliothek) • Wahlen, Interessen, Entscheidungsfindung
Wie ist es so geworden? (ältere Geschichte und jüngere Zeitgeschichte)	<ul style="list-style-type: none"> • Erd- und Menschheitsgeschichte • Gründungs- und Entwicklungsgeschichte Berlins • Zwei Staaten – eine geteilte Stadt • Friedliche Revolution und Geschichte sein 1989
Wie sieht es hier aus und was wächst? (Landschaft und Ökologie)	<ul style="list-style-type: none"> • Pflanzen und Tiere • Landschaftsmerkmale und ihre Entstehung • Gestaltung und Nutzung durch den Menschen • Naturschutz und Umweltverhalten

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b: 28-29)

Die Themenfelder, Themen und Inhalte sind nicht explizit auf einzelne Jahrgangsstufen verteilt, sondern finden klassenübergreifend Anwendung. Für die Berechnung des Anteils an politischer Bildung im Sachunterricht können deshalb alle vier Jahrgangsstufen gleichzeitig herangezogen werden. Seitens der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b.: 29) heißt es zu nicht obligatorischen Themen: „Grau unterlegte Themen

dienen als Anregung und können fakultativ unterrichtet werden“. Darüber ob, bzw. in welchem Umfang Lehrkräfte fakultative Themen und Inhalte im Sachunterricht an Berliner Grundschulen behandeln, liegen keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vor, deshalb fließen nur obligatorische Themen und Inhalte in die Berechnung der vorliegenden Arbeit ein.

Des Weiteren muss untersucht werden, zu welchem Anteil politische Bildung in ein Thema einfließen soll. Das Curriculum für den Sachunterricht in Berlin unterscheiden in dieser Hinsicht zwischen fünf Perspektiven (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b.: 23-26):

- sozialwissenschaftlich
- naturwissenschaftlich
- geografisch
- historisch
- technisch.

Politische Bildung wird vor allem durch die sozialwissenschaftliche Perspektive abgedeckt, beinhaltet aber gleichzeitig Schnittmengen zu anderen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, die als Teil des Leitfaches für politische Bildung berücksichtigt werden müssen. Zu den klassischen Zielen der sozialwissenschaftlichen Perspektive zählen beispielsweise (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b.: 23):

- Gerechtigkeit
- Frieden
- Demokratie
- Fairness
- Respekt
- Nachhaltigkeit
- Toleranz
- Solidarität.

Je nach *Thema* ist die Gewichtung der Perspektiven unterschiedlich stark ausgeprägt. Bei der Berechnung der sozialwissenschaftlichen Perspektive innerhalb eines Themenfeldes wird das Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlichen *Inhalten* und *Inhalten* anderer Fachdisziplinen ermittelt. Für die Gesamtgewichtung der sozialwissenschaftlichen Perspektive werden alle festgelegten *Inhalte* berücksichtigt, wobei zwischen obligatorischen und fakultativen unterschieden wird, letztere sind durch eine graue Schrift hervorgehoben. Jeder *Inhalt* hat den gleichen Wert eins.

Abbildung 106: Inhalte der politischen Bildung an Berliner Grundschulen im Schuljahr 2019/20 in Relation zu anderen Fachdisziplinen des Sachunterrichts

Themenfelder	Gewichtung der sozialwissenschaftlichen Perspektive
Erde	12 / 22 = 55 % 1 / 4 = 25 %
Kind	22 / 28 = 79 % 6 / 6 = 100 %
Markt	3 / 24 = 12,5 % 1 / 8 = 12,5 %
Rad	3 / 20 = 15 % 2 / 4 = 50 %
Tier	0 / 15 = 0 % 0 / 3 = 0 %
Wasser	3 / 18 = 17 % 2 / 5 = 40 %
Wohnen	17 / 26 = 65 % 3 / 5 = 60 %
Zeit	6 / 15 = 40 % 3 / 5 = 60 %
<i>Summe</i>	<i>66 / 168 = 39 %</i> <i>18 / 40 = 45 %</i>

Eigene Darstellung

Datenquelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2020b: 27-43)

Von den obligatorischen Themen entsprechen 39 Prozent Inhalten der politischen Bildung, auf fakultativer Ebene sind es 45 Prozent.

Umgerechnet findet der geplante Unterricht in politischer Bildung bei obligatorischen Inhalten im Leitfach dieser Disziplin an 53 Minuten pro Woche statt.

$$12 * 0,39 / 4 * 45 = 53$$

Erläuterung der Zahlen:

12 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,39 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Sollten Lehrkräfte den fakultativen Unterricht laut Vorschlägen des Curriculums umsetzen, würde sich der Anteil an politischer Bildung im Sachunterricht auf 40 Prozent erhöhen.

$$(66 + 18) / (168 + 40) = 40 \%$$

Die durchschnittliche Unterrichtsdauer pro Woche würde sich dementsprechend um eine Minute auf 54 Minuten erhöhen.

$$12 * 0,40 / 4 * 45 = 54$$

Erläuterung der Zahlen:

12 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,40 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Brandenburg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der brandenburgischen Primarstufe durchschnittlich 47 Minuten pro Woche.

In der Primarstufe Brandenburgs sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2020). Dieses beinhaltet insgesamt 10,8 Unterrichtsstunden pro Woche innerhalb der ersten vier Jahrgangsstufen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2018c: Anlage 1), somit durchschnittlich 2,7 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 122 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 11,6 Prozent.

Mit zwei Länderausnahmen umfasst die Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland die ersten vier Jahrgangsstufen. Die beiden Ausnahmen sind Berlin und Brandenburg, hier besuchen Schüler eine sechsjährige Grundschule (Statistisches Bundesamt 2018: 26). Die ersten vier Klassen entsprechen der Primarstufe, die Jahrgangsstufen fünf und sechs zählen zur Sekundarstufe I. Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020b) und Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020) verfügen im Sachunterricht zwar über dasselbe Curriculum, die Stundentafeln unterscheiden sich jedoch in beiden Bundesländern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2019: Anlage 1; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2018c: Anlage 1), sodass es in der Primarstufe zu unterschiedlicher Verteilung des Unterrichtsinhalts im Leitfach für politische Bildung kommt. Im Vergleich zum gesamten Unterrichtsumfang an Grundschulen in Brandenburg, ohne das nicht obligatorische Fach Sorbisch/Wendisch, sind für den Sachunterricht zwölf Prozent der Unterrichtszeit eingeplant.

Abbildung 107: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Brandenburg im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klassen 1 und 2	Klassen 3 und 4	Klassen 5 und 6
Sachunterricht	34	6	
Deutsch		13	10
Mathematik		10	8
Lernbereich Ästhetik (Musik, Kunst)		8 ¹	8 ¹
Erste Fremdsprache		6	8
Naturwissenschaften			6
Wirtschaft-Arbeit-Technik (W-A-T)			2
Gesellschaftswissenschaften			6
Lebensgestaltung-Ethik-Religions- kunde			2
Sport	6	6	6
Schwerpunktgestaltung	2	2	6
Summe	42	51	62
Sorbisch/Wendisch	4	6	6
¹ Die Anteile aller Fächer sind ausgewogen zu berücksichtigen.			

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] (2018c: Anlage 1)

Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 ist nicht festgelegt, wie viele Unterrichtsstunden in den Fächern

- Deutsch
- Sachunterricht
- Mathematik
- Lernbereich Ästhetik (Musik, Kunst)
- Erste Fremdsprache

unterrichtet werden sollen. „Die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Fächer erfolgt auf der Grundlage der individuellen Lernergebnisse in der Klasse“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2018b: § 7 Abs. 2). Deshalb wird das Verhältnis zwischen den o. g. Unterrichtsstunden aus den Vorgaben der Jahrgangsstufen 3 und 4 abgeleitet, was einen Faktor von 0,14 ergibt.

$$6 / 43 = 0,14$$

In den o. g. Fächern werden in den Jahrgangsstufen 3 und 4 insgesamt 43 Stunden à 45 Minuten unterrichtet, sechs Stunden davon entfallen auf den Sachunterricht. Übertragen auf die Klassen eins und zwei ergibt das 4,76 Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung.

$$0,14 * 34 = 4,76$$

Der Anteil des Leitfaches für politische Bildung am Gesamtunterricht der brandenburgischen Primarstufe beläuft sich damit auf

$$(4,76 + 6) / (42 + 51) = 11,6 \%$$

Aufgrund desselben Curriculums für den Sachunterricht in Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020b) und Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020), kann an dieser Stelle auf die bereits für Berlin erarbeiteten Ergebnisse zurückgegriffen werden. Von den obligatorischen Inhalten des Curriculums entsprechen 39 Prozent dem Leitfach für politische Bildung, auf fakultativer Ebene sind es 45 Prozent.

Umgerechnet findet der geplante Unterricht in politischer Bildung bei obligatorischen Inhalten des Leitfaches dieser Disziplin an ca. 47 Minuten pro Woche statt.

$$(4,76 + 6) * 0,39 / 4 * 45 = 47$$

Erläuterung der Zahlen:

4,76 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins und zwei

6 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen drei und vier

0,39 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Sollten Lehrkräfte den fakultativen Unterricht laut Vorschlägen des Curriculums umsetzen, würde sich der Anteil an politischer Bildung im Sachunterricht auf 40 Prozent erhöhen.

Die durchschnittliche Unterrichtsdauer pro Woche würde sich dementsprechend um eine Minute auf 48 Minuten erhöhen.

$$(4,76 + 6) * 0,40 / 4 * 45 = 48$$

Erläuterung der Zahlen:

4,76 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins und zwei

6 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen drei und vier

0,40 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

- 4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe
45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Bremen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Bremer Primarstufe durchschnittlich 28 Minuten pro Woche.

An den Grundschulen Bremens sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2007). Dieser beinhaltet insgesamt sechs Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2002: Anlage 1, S. 1), somit durchschnittlich 1,5 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 68 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 6,3 Prozent.

Im Vergleich zu anderen Bundesländern weist die Studentafel der Primarstufe in Bremen ein wenig differenziertes Bild auf. Nur den Fächern Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Biblische Geschichte ist die Anzahl von Unterrichtsstunden unmittelbar zugeordnet. Für alle anderen Disziplinen gelten übergeordnete Stundenzahlen, die sich an mehrere Fächer richten. Davon ist auch das Leitfach für politische Bildung, der Sachunterricht, betroffen. Hierfür werden in allen vier Jahrgangsstufen insgesamt 18 Unterrichtsstunden pro Woche vorgeschrieben, zusammen mit zwei weiteren Fächern: der Textilarbeit und dem technischen Werken (Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2002: Anlage 1, S. 1). Im Vergleich zum gesamten Unterrichtsumfang an Bremer Grundschulen sind für den Sachunterricht 6 Prozent der Unterrichtszeit eingeplant.

Bei drei Unterrichtsstunden für drei Fächer entfällt auf den Sachunterricht in den Jahrgangsstufen eins und zwei durchschnittlich eine Unterrichtsstunde pro Woche und Schuljahr. Ab Klasse drei verdoppelt sich diese Anzahl auf zwei Unterrichtsstunden, dieser Zeitumfang wird in der Jahrgangsstufe vier beibehalten. Für alle vier Jahrgangsstufen zusammen ist somit das Leitfach für politische Bildung mit sechs Unterrichtsstunden pro Woche eingeplant.

$$1 + 1 + 2 + 2 = 6$$

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum für Bremer Grundschulen ist in insgesamt 119 Lernfelder gegliedert, 49 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 70 Lernfelder sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem in 24 Lernfeldern unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 31. Für die gesamte Grundschulzeit sind somit 55 Lernfelder für politische Bildung eingeplant, der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt bei 42 Prozent (Der Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2007: 7-15).

$$55 / 119 = 0,42$$

Abbildung 108: Unterrichtsstunden pro Woche an Bremer Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unter- richtsfaches am Ge- samtunterricht in Prozent
Sachunterricht						
Textilarbeit	3	3	6	6	18	18,8
Technisches Werken						
Deutsch	7	6	5	5	23	24,0
Fremdsprache	0	0	2	2	4	4,2
Mathematik	6	6	5	5	22	22,9
Biblische Geschichte		1	2	2	5	5,2
Ästhetische Erzie- hung: Sport Kunst Musik	6	6	6	6	24	25
<i>Summe</i>	22	22	26	26	96	

Eigene Darstellung in Anlehnung an den Senator für Bildung und Wissenschaft [Bremen] (2002: Anlage 1, S. 1)

Somit werden laut Curriculum und Stundentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 28 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$6 * 0,42 / 4 * 45 = 28$$

Erläuterung der Zahlen:

6 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,42 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Hamburg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Hamburger Primarstufe durchschnittlich 59 Minuten pro Woche.

An den Grundschulen Hamburgs sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011b). Dieses beinhaltet insgesamt 15 Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011a: Anlage 2, S. 31-41), somit durchschnittlich 3,75 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 169 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 15 Prozent.

Abbildung 109: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an Hamburger Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klassen 1 bis 4 Summe
Sachunterricht	15
Deutsch	23
Mathematik	21
Englisch	8
Religion	5
Bildende Kunst	6
Musik	6
Theater	4
Sport	12
<i>Summe</i>	<i>100</i>

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2011a: Anlage 2, S. 31-41)

Der prozentuale Anteil der Unterrichtsfächer am Gesamtunterricht entspricht den Stundenzahlen, ersichtlich an der Summe 100. Deshalb werden dieselben Angaben nicht nochmals wiederholt.

Auf Grundlage der Studentafel und des Curriculums gilt es zu berechnen, welches Gewicht den Inhalten politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht seitens des Kultusministeriums beigemessen ist.

Inhalte und Kompetenzen des Sachunterrichts werden zum einen aus einem perspektivübergreifenden Blickwinkel betrachtet, zum anderen arbeiten Schüler fachbezogen, indem zwischen fünf Perspektiven unterschieden wird:

- sozialwissenschaftlich
- historisch

- geografisch
- naturwissenschaftlich
- technisch

Das Curriculum für Hamburger Grundschulen ist in insgesamt 193 kompetenzbasierte Themen gegliedert, 77 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 116 curriculare Inhalte sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. Bei den Jahrgangsstufen eins und zwei findet eine Zuordnung von 22 Themen und Kompetenzen zur politischen Bildung statt, 17 davon sind Teil der sozialwissenschaftlichen Perspektive, fünf gehören zum perspektiveübergreifenden Curriculumbereich. In den Jahrgangsstufen drei und vier werden Schüler in 46 Teilthemen unterrichtet, die zur politischen Bildung zählen, davon beziehen sich 28 auf die sozialwissenschaftliche Perspektive, 18 sind perspektiveübergreifend (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011b: 19-32).

Für die gesamte Grundschulzeit sind somit 68 Themen und Kompetenzen für politische Bildung eingeplant, der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt bei 35 Prozent.

$$68 / 193 = 0,35$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 59 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$15 * 0,35 / 4 * 45 = 59$$

Erläuterung der Zahlen:

15 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,35 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Beim Curriculum der Hamburger Grundschulen (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011b) ist zu beachten, dass ein Teil (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2018b) aktualisiert wurde und separat abgerufen werden muss.

Hessen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der hessischen Primarstufe durchschnittlich 44 Minuten pro Woche.

An Hessens Grundschulen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Hessisches Kultusministerium 2011). Dieser beinhaltet insgesamt zwölf Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Hessische Kultusministerium 2019c: § 6), somit durchschnittlich drei Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 135 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 13 Prozent.

Die Studentafel für hessische Grundschulen ist einerseits in die Jahrgangsstufen eins und zwei als ein Schulabschnitt differenziert, andererseits sind die Klassen drei bis vier beim

Umfang der Unterrichtszeit zusammengefasst. Für die ersten beiden Klassen sieht das hessische Kultusministerium insgesamt vier Unterrichtsstunden im Sachunterricht vor, in der zweiten Bildungsphase der Jahrgangsstufen drei/vier erhöht sich der Umfang am Leitfach für politische Bildung um 100 Prozent auf acht Unterrichtsstunden (Hessisches Kultusministerium 2019c: § 6).

Abbildung 110: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an hessischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klassen 1 und 2 pro Schuljahr	Klassen 3 und 4 pro Schuljahr	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Pro- zent
Sachunterricht	4	8	12	13
Religion/Ethik	4	4	8	8,7
Deutsch	12	10	22	23,9
Mathematik	10	10	20	21,7
Kunst/Musik	6	8	14	15,2
Sport	6	6	12	13
Erste Fremdsprache	-	4	4	4,3
<i>Summe</i>	42	50	92	

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Hessische Kultusministerium (2019c: § 6)

Auf Grundlage der Studentafel und des Curriculums gilt es zu berechnen, welches Gewicht den Inhalten politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht beigemessen ist. Das hessische Kultusministerium (2019c) verweist Anfang 2020 auf einen 25 Jahre alten Rahmenplan aus dem Jahr 1995. Der Sachunterricht ist darin in zwölf Lernfelder gegliedert (Hessisches Kultusministerium 1995: 129-140):

- Zusammenleben
- Öffentliches Leben
- Spielen und Freizeit
- Arbeit
- Technik
- Raum
- Zeit
- Naturphänomene
- Wasser

- Tiere
- Pflanzen
- Körper

Dieser Rahmenplan ist jedoch überholt. Denn im Jahr 2011 wurde vom hessischen Kultusministerium ein Kerncurriculum mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern für den Sachunterricht der Primarstufe herausgegeben: „Das neue Kerncurriculum für Hessen ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 5). Um ein möglichst aktuelles Vergleichsbild, zunächst zwischen den Bundesländern, zu präsentieren, wird in der vorliegenden Arbeit auf das neue Kerncurriculum aus dem Jahr 2011 zurückgegriffen. Darin findet eine Differenzierung in fünf inhaltliche Konzepte und Inhaltsfelder statt (Hessisches Kultusministerium 2011: 14-16, 19-20):

- Gesellschaft und Politik
- Natur
- Raum
- Technik
- Geschichte und Zeit

Dabei setzt das Hessische Kultusministerium (2011: 19) auf ein ganzheitliches Lernen im Fächerverbund, ohne den genauen Umfang für jede der Fachdisziplinen festzulegen: „Alle genannten Kompetenzbereiche können mit den Inhaltsfeldern verknüpft werden“. Der Anteil politischer Bildung an jedem der Inhaltsfelder wird anhand des definitorischen Textumfangs in Wörtern ermittelt (Hessisches Kultusministerium 2011: 14-16).

Abbildung 111: Inhalte der politischen Bildung an hessischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20 in Relation zu anderen Fachdisziplinen des Sachunterrichts, gegliedert nach Inhaltsfeldern

Inhaltsfeld	Gewichtung der politischen Bildung
Gesellschaft und Politik	$68 / 68 = 100 \%$
Natur	$18 / 81 = 22 \%$
Raum	$26 / 77 = 34 \%$
Technik	$10 / 106 = 9 \%$
Geschichte und Zeit	$16 / 83 = 19 \%$
<i>Summe</i>	$138 / 415 = 33 \%$

Eigene Darstellung

Datenquelle: Hessisches Kultusministerium (2011: 19-20)

Von den definierten Inhaltsfeldern entsprechen 33 Prozent Themen der politischen Bildung.

Umgerechnet findet der geplante Unterricht in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an 44 Minuten pro Woche statt.

$$12 * 0,33 / 4 * 45 = 44$$

Erläuterung der Zahlen:

12 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,33 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Mecklenburg-Vorpommern

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Primarstufe Mecklenburg-Vorpommerns durchschnittlich 52 Minuten pro Woche.

An Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2020). Das Unterrichtsfach beinhaltet durchschnittlich zehn Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2009: § 3), somit 2,5 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 113 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 10,5 Prozent.

Die Studentafel für Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern ist einerseits in die Jahrgangsstufen eins und zwei als ein Schulabschnitt differenziert, andererseits sind die Klassen drei bis vier beim Umfang der Unterrichtszeit zusammengefasst. Für die ersten beiden Klassen sieht das Kultusministerium insgesamt drei bis fünf Unterrichtsstunden im Sachunterricht vor, in der zweiten Bildungsphase der Jahrgangsstufen drei/vier erhöht sich der Umfang am Leitfach für politische Bildung auf sechs Unterrichtsstunden. Nicht nur für den Sachunterricht, sondern auch für Deutsch wird eine Spanne an Stundenzahlen angegeben. Aus der Addition aller Unterrichtsstunden sowohl für Deutsch als auch den Sachunterricht geht hervor, dass das Kultusministerium mit dem Mittelwert dieser Angaben rechnet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2009: § 3). Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit verfahren.

Auf Grundlage der Studentafel und des Curriculums gilt es zu berechnen, welches Gewicht Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Im Curriculum ist der Sachunterricht in sechs Themenfelder gegliedert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2020: 21, 25-37):

- Sich selbst wahrnehmen
- Zusammen leben
- Naturphänomene erschließen
- Räume entdecken
- Zeit und Geschichte verstehen
- Medien nutzen

Abbildung 112: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1 und 2 pro Schuljahr	Klasse 3 und 4 pro Schuljahr	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Prozent
Sachunterricht	3 bis 5 ¹	6	10 ¹	10,5
Deutsch	13 bis 15 ¹	14	28 ¹	29,5
Mathematik	12	10	22	23,2
Religion und Philosophie- ren mit Kindern	2	2	4	4,2
Ästhetische Bildung (Kunst, Musik, Werken, Darstellendes Spiel)	6	8	14	14,7
Sport	5	6	11	11,6
Erste Fremdsprache	-	6	6	6,3
<i>Summe</i>	43	52	95	

¹ Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (2009: § 3) rechnet mit dem Mittelwert, was aus der Summe der Schülerwochenstunden in Deutsch und dem Sachunterricht hervorgeht. Dementsprechend wird auch in der vorliegenden Arbeit vorgegangen.

Eigene Darstellung in Anlehnung das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2009: § 3)

Jedem Themenfeld sind Ziele zugeordnet. Das Curriculum des Sachunterrichts besteht aus 60 Zielen in den Jahrgangsstufen eins bis zwei, 67 Ziele sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. Innerhalb von vier Jahrgangsstufen der Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern sollen im Sachunterricht somit insgesamt 126 Ziele erreicht werden. Davon entsprechen in den beiden ersten Klassen 25 Ziele den Inhalten politischer Bildung, innerhalb der beiden letzten Schuljahre erfolgt der Unterricht in 33 Zielen dieser Fachdisziplin. Zusammen verzeichnen die vier Grundschulklassen des Sachunterrichts 58 Ziele politischer Bildung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2020). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt damit bei 46 Prozent.

$$58 / 126 = 0,46$$

Somit werden laut Curriculum und Studententafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 52 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$10 * 0,46 / 4 * 45 = 52$$

Erläuterung zu den Zahlen:

- 10 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier
- 0,46 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund
- 4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe
- 45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Niedersachsen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der niedersächsischen Primarstufe durchschnittlich 61 Minuten pro Woche.

An Grundschulen in Niedersachsen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Niedersächsische Kultusministerium 2017). Dieses Unterrichtsfach beinhaltet insgesamt 13 Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Niedersächsische Kultusministerium 2018e: 8), somit durchschnittlich 3,25 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 146 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 13,8 Prozent.

Das Gültigkeitsdatum des Erlasses über die Studentafel an niedersächsischen Grundschulen ist auf den 31.12.2019 datiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2018e: 1, 8). Da auch im Laufe der zweiten Schuljahreshälfte 2019/20 ein Nachfolgerlass fehlt, stellt sich die Frage nach der Rechtslage. Seitens des Niedersächsischen Kultusministeriums (2020) heißt es dazu:

„Der Erlass ‚Die Arbeit in der Grundschule‘ ist mit Ablauf des 31.12.2019 außer Kraft getreten. Ein Nachfolgerlass ist bereits in die Anhörung gegeben worden. Die Regelungen des genannten Runderlasses gelten vorläufig weiter und sind bis zum Inkrafttreten des Nachfolgerlasses zum 01.08.2020 weiterhin anzuwenden.“

Deshalb bildet ein auf den ersten Blick nicht mehr aktueller Erlass die Grundlage für die quantitative Untersuchung in der niedersächsischen Primarstufe.

In der ersten Jahrgangsstufe sind für Schüler zwei Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung eingeplant. Die zweite Klasse sieht drei Unterrichtsstunden im Sachunterricht innerhalb einer Woche vor. Für die dritte und vierte Jahrgangsstufe sind jeweils vier Unterrichtsstunden im gleichen Zeitraum vorgesehen. Alle vier Jahrgangsstufen zusammen beinhalten damit 13 Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung.

Abbildung 113: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche an niedersächsischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Prozent
Sachunterricht	2	3	4	4	13	13,8
Deutsch	6	6	6	6	24	25,5
Mathematik	5	6	5	5	21	22,3
Englisch	-	-	2	2	4	4,3
Religion	2	2	2	2	8	8,5
Sport	2	2	2	2	8	8,5
Musisch-Kulturelle Bildung: Musik Kunst, Gestaltendes Werken	1	1	2	2	6	6,4
Textiles Gestalten	2	2	2	2	8	8,5
Arbeitsgemeinschaf- ten	-	-	1	1	2	2,1
<i>Summe</i>	<i>20</i>	<i>22</i>	<i>26</i>	<i>26</i>	<i>94</i>	

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Niedersächsische Kultusministerium (2018e: 8)

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum für niedersächsische Grundschulen ist in insgesamt 100 Kompetenzziele gegliedert, 46 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 54 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 17 Kompetenzziele unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 25. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 42 Kompetenzziele den Inhalten politischer Bildung (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 18-27). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 42 Prozent.

$$42 / 100 = 0,42$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 61 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$13 * 0,42 / 4 * 45 = 61$$

Erläuterung der Zahlen:

13 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,42 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Nordrhein-Westfalen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Primarstufe Nordrhein-Westfalens durchschnittlich 58 Minuten pro Woche.

An Grundschulen in Nordrhein-Westfalen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in den Sachunterricht integriert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 37-51). Eine verbindliche und genaue Festlegung über den zeitlichen Unterrichtsumfang für das Leitfach der politischen Bildung fehlt jedoch. Denn die Unterrichtsstunden für den Sachunterricht sind mit der Unterrichtszeit in Deutsch, Mathematik und dem Förderunterricht zusammengefasst (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a: Anlage zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule).

Ein Aufschlüsseln der Unterrichtszeit für den Sachunterricht ausschließlich anhand der Studentafel ist deshalb nicht möglich. Der Vergleich curricularer Kompetenzerwartungen in den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik liefert im Fall der nordrhein-westfälischen Grundschule keine zufriedenstellenden Ergebnisse im Hinblick auf die Stundenverteilung zwischen diesen Fächern, dazu ein Beispiel aus den ersten beiden Schuljahren in Nordrhein-Westfalen:

In den Jahrgangsstufen eins und zwei sind 45 Kompetenzerwartungen in Deutsch vorgesehen. 16 Fähigkeiten und Kenntnisse beziehen sich auf die Klassen eins bis vier. Rein rechnerisch kann die Hälfte davon, somit acht, den beiden ersten Klassen zugeordnet werden. Die Gesamtzahl der erwarteten Kompetenzen für die Jahrgangsstufen eins und zwei beläuft sich im Fach Deutsch dementsprechend in Summe auf 53 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 21-36). Im gleichen Zeitraum, Klassen eins und zwei, sind 43 curriculare Kompetenzerwartungen für den Sachunterricht eingeplant (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 37-51). Vor diesem Hintergrund entstünde ein kompetenzbezogenes Verhältnis zwischen dem Sachunterricht und Deutsch von 45 zu 55 Prozent.

Sachunterricht: $43 / (43 + 53) = 0,45$

Deutsch: $53 / (43 + 53) = 0,55$

Abbildung 114: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe
Sachunterricht Deutsch					
Mathematik	12	12	14-15	15-16	53-55
Förderunterricht					
Kunst, Musik	3-4	3-4	4	4	14-16
Englisch	2*	2	2	2	7
Religionslehre	2	2	2	2	8
Sport	3	3	3	3	12
<i>Summe</i>	<i>21-22</i>	<i>22-23</i>	<i>25-26</i>	<i>26-27</i>	<i>94-98</i>
* Beginnend im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres					

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a: Anlage zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule)

Demnach wären für den Deutschunterricht nur zehn Prozentpunkte mehr an Unterrichtszeit vorgesehen als für Inhalte und Kompetenzen im Sachunterricht geplant sind. Daraus würde ein verzerrtes Abbild der Stundentafel entstehen. Denn das Verhältnis an deutschen Grundschulen zwischen den Schulfächern Sachunterricht und Deutsch liegt höher zugunsten des Unterrichtsfaches Deutsch. In Berlin und Sachsen beläuft sich die Relation zwischen dem Sachunterricht und Deutsch auf 28 zu 72 Prozent, in Hessen und Niedersachsen entspricht das Verhältnis der beiden Schulfächer 35/65, Saarland bildet einen Ausreißer mit fachlichen Anteilen von 41 zu 59.

Ein Vergleich der Unterrichtszeit mit curricularen Inhalten/Kompetenzen ist bei der Gegenüberstellung der Stundentafel zum dazugehörigen Curriculum grundsätzlich zielführend und ergebniseffizient anwendbar. Ein solches Vorgehen muss allerdings auf die Stundentafel und ein einziges Curriculum bezogen sein, dessen Inhalte und Kompetenzen auf dem gleichen Konzept beruhen und dadurch bei ihrem zeitlichen Umfang vergleichbar sind. Sollten dagegen anders strukturierte Unterrichtsfächer oder Curricula zusätzlich herangezogen werden, entsteht ein Ungleichgewicht zwischen dem Umfang und der Anzahl von Inhalten/Kompetenzen in den unterschiedlichen Vergleichsdokumenten. Das Fach Deutsch in der Primarstufe Nordrhein-Westfalens (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 21-36) beispielsweise ist nicht nur anders aufgebaut als der Sachunterricht im gleichen Bundesland (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 37-51), sondern hat auch ein unterschiedliches Ausmaß

an Inhalten und Kompetenzen, vor allem bezogen auf den Zeitrahmen des Unterrichts. Deshalb birgt ein quantitativer Vergleich von Kompetenzerwartungen zwischen Deutsch und dem Sachunterricht im Verhältnis zur Unterrichtszeit, vor allem wenn letztgenannte ermittelt werden soll, eine hohe Fehlerquote in sich. Zieht man ein weiteres Schulfach zum Sachunterricht und Deutsch hinzu, beispielsweise Mathematik (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 53-67), verschärft sich eine wahrscheinliche Fehlberechnung nochmals. Dies trifft auf die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen zu, bei anderen Curricula und Studentafeln ist ein thematischer Kompetenzvergleich sinnvoll und ergebnisorientiert. Da ein Konzipieren interdisziplinär vergleichbarer Curriculauminhalte nicht zu den Hauptaufgaben einer Curriculumkommission gehört, ist ein Fehlen dieses komparativen Merkmals zwar eine Herausforderung für die vorliegende Untersuchung, ein Mangel an den Curricula selbst entsteht dadurch jedoch nicht.

Genauere Ergebnisse zum Unterrichtsumfang in Deutsch, Mathematik und dem Sachunterricht liefert die Gegenüberstellung der Studentafel in Nordrhein-Westfalen mit dem bundesdeutschen Durchschnitt der Studentafeln, in denen die Unterrichtsstunden für die untersuchten Fächer eindeutig festgelegt sind. Dadurch wird es möglich annähernd zu ermitteln, welcher Umfang der Unterrichtszeit, die für insgesamt vier Bereiche (Sachunterricht, Deutsch, Mathematik und Förderunterricht) vorgesehen sind, ausschließlich für den Sachunterricht gilt. Der Förderunterricht ist nicht fachbezogen, sondern richtet sich an alle drei Fächer (Sachunterricht, Deutsch und Mathematik), sodass die Berücksichtigung des Förderunterrichts automatisch erfolgt, indem Schüler im Fach mit pädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden.

Aufgrund des Fehlens exakter Daten für die Studentafel der Grundschule in Nordrhein-Westfalen bildet der beschriebene Rechenweg einen Kompromiss aus Genauigkeit und Anwendbarkeit. Direkte Angaben seitens des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wären an dieser Stelle wünschenswert.

Für die oben beschriebene Berechnung werden nur diejenigen Bundesländer herangezogen, in denen eine Differenzierung zwischen den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik bei den Unterrichtsstunden pro Woche seitens der Kultusministerien eindeutig festgelegt ist.

Die geplante Unterrichtszeit für den Sachunterricht beläuft sich auf 22 Prozent der addierten Unterrichtsstunden in den drei Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik. Zusammen mit dem überfachlichen und alle drei Fächer betreffenden Förderunterricht sind in den ersten beiden Jahrgangsstufen für den Sachunterricht, Deutsch und Mathematik jeweils zwölf Unterrichtsstunden an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vorgesehen. 22 Prozent dieser gemeinsamen Unterrichtszeit entspricht 119 Minuten, die den rechnerischen Anteil des Sachunterrichts ausmachen.

$$12 * 0,22 * 45 = 119$$

Abbildung 115: Summen der Unterrichtsstunden pro Woche in den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik der Jahrgangsstufen eins bis vier in Bundesländern mit differenzierter Anzahl der Unterrichtszeit in diesen Fächern im Schuljahr 2019/20

Bundesland ¹	Sach- unterricht	Deutsch	Mathe- matik	Anteil des Sach- unterrichts in Prozent an den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik	Anteil des Sach- unterrichts in Prozent an den Fächern Sachunterricht, und Deutsch
Baden-Württemberg	12	28	21	20	30
Berlin	12	31	20	19	28
Hamburg	15	23	21	25	40
Hessen	12	22	20	22	35
Niedersachsen	13	24	21	22	35
Saarland	14	20	20	26	41
Sachsen	10	26	20	18	28
<i>Durchschnitt</i>	<i>13</i>	<i>25</i>	<i>20</i>	<i>22</i>	<i>34</i>

¹ Details zur Berechnung der Unterrichtszeit in den einzelnen Bundesländern sind im Kapitel 5 beschrieben.

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Angaben der Kultusministerien:

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2020)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] (2019: Anlage 1)
- Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2011a: Anlage 2, S. 31-41)
- Hessisches Kultusministerium (2019c: § 6)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018e: S. 8)
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur [Saarland] (2005: S. 2-3)
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019b: Abs. III.1)
- Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019c)

Dementsprechend sind für den Sachunterricht in der dritten Jahrgangsstufe der nordrhein-westfälischen Grundschule 144 Minuten geplant.

$$14,5 * 0,22 * 45 = 144$$

Analog dazu werden Schüler in der vierten Klasse der Primarstufe Nordrhein-Westfalens durchschnittlich 153 Minuten pro Woche im Sachunterricht gebildet.

$$15,5 * 0,22 * 45 = 153$$

Werden die Ergebnisse für alle vier Jahrgangsstufen der nordrhein-westfälischen Grundschule addiert, so beläuft sich der zeitliche Unterrichtsumfang im Sachunterricht auf 535 Minuten, was 11,9 Unterrichtsstunden pro Woche entspricht.

$$119 + 119 + 144 + 153 = 535$$

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum an nordrhein-westfälischen Grundschulen ist im Fach Sachunterricht in insgesamt 92 Kompetenzerwartungen gegliedert, 43 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 49 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 15 dieser Kompetenzerwartungen unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 25. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 40 Kompetenzerwartungen dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 43-50). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 43 Prozent.

$$(15 + 25) / (43 + 49) = 0,43$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 58 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$535 * 0,43 / 4 = 58$$

Erläuterung der Zahlen:

535 = Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,43 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

Rheinland-Pfalz

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der rheinland-pfälzischen Primarstufe durchschnittlich 62 Minuten pro Woche.

Mit einer Ausnahme wird an allen in der vorliegenden Arbeit untersuchten Schulen die Unterrichtsstunde administrativ mit 45 Minuten angegeben, nur in Rheinland-Pfalz rechnet das Kultusministerium zum Teil mit 50 Minuten pro Unterrichtseinheit. Zu Vergleichszwecken werden die ursprünglichen Angaben deshalb in Unterrichtsstunden à 45 Minuten umgerechnet.

An Grundschulen in Rheinland-Pfalz sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in den Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und [Rheinland-Pfalz] 2015b). Eine verbindliche und genaue Festlegung über den zeitlichen Unterrichtsumfang für das Leitfach der politischen Bildung fehlt jedoch. Denn die Unterrichtsstunden für den Sachunterricht sind zunächst mit der Unterrichtszeit in Deutsch und integrierte Fremdsprachenarbeit zusammengefasst. Es folgt zwar ein Festlegen der Unterrichtszeit für die integrierte Fremdsprachenarbeit, die Fächer Deutsch und Sachunterricht bleiben jedoch zeitlich verwoben (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2014: 3-4).

Abbildung 116: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe
Sachunterricht					
Deutsch	7,2	7,2	10	10	34,4
Integrierte Fremdsprachenarbeit	0	1,1	1,1	1,1	3,3
Religion	2,2	2,2	2,8	2,8	10
Mathematik	5	5	5	5	20
Musik					
Sport	6,7	6,7	7,8	7,8	29
Bildnerisches Gestalten, Textiles Gestalten, Werken					
<i>Summe</i>	<i>21,1</i>	<i>22,2</i>	<i>26,7</i>	<i>26,7</i>	<i>96,7</i>
Anmerkung: Die ursprünglichen Angaben des Kultusministeriums beziehen sich auf Unterrichtsstunden mit einer Dauer von 50 Minuten. Zu Vergleichszwecken wurde dieses Zeitintervall umgerechnet. In der vorliegenden Abbildung, genauso wie an anderen Stellen dieser Arbeit, ist eine Unterrichtsstunde mit 45 Minuten definiert, was dem Standard in Deutschland und Polen entspricht.					

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (2014)

Ein Aufschlüsseln der Unterrichtszeit für den Sachunterricht ausschließlich anhand der Stundentafel ist deshalb nicht möglich. Der Vergleich curricularer Kompetenzerwartungen in den Fächern Sachunterricht und Deutsch liefert ebenfalls keine zufriedenstellenden Ergebnisse im Hinblick auf die Stundenverteilung zwischen diesen Fächern, was am Beispiel der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen gezeigt und erläutert wurde. Deshalb muss in diesem Zusammenhang das zeitliche Unterrichtsverhältnis zwischen dem Sachunterricht und dem Fach Deutsch abgeleitet werden: Der zeitliche Anteil des Sachunterrichts an der Fächerkombination mit Deutsch beläuft sich in dieser Berechnung im Durchschnitt auf 34 Prozent, für Rheinland-Pfalz entspricht dies 526 Minuten Sachunterricht in allen vier Jahrgangsstufen der Grundschule.

$$34,4 * 0,34 * 45 = 526$$

Dementsprechend sind für den Sachunterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe der rheinland-pfälzischen Grundschule jeweils 110 Minuten geplant.

$$7,2 * 0,34 * 45 = 110$$

Analog dazu werden Schüler der dritten und vierten Klasse der Primarstufe in Rheinland-Pfalz durchschnittlich 153 Minuten pro Woche und Schuljahr im Sachunterricht gebildet.

$$10 * 0,34 * 45 = 153$$

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum an rheinland-pfälzischen Grundschulen ist im Fach Sachunterricht in insgesamt 93 Kompetenzen gegliedert, wobei alle vier Jahrgangsstufen zusammengefasst betrachtet werden. Inhalte politischer Bildung werden im rheinland-pfälzischen Sachunterricht vor allem im Rahmen von 44 Kompetenzen unterrichtet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: 20-29). Der Anteil politischer Bildung am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 47 Prozent.

$$44 / 93 = 0,47$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 62 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$526 * 0,47 / 4 = 62$$

Erläuterung der Zahlen:

526 = Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,47 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

Saarland

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt an saarländischen Grundschulen durchschnittlich 60 Minuten pro Woche.

An Grundschulen im Saarland sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung [Saarland] 2010). In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe sind jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung eingeplant. Die dritten und vierten Klassen sehen innerhalb einer Woche vier Unterrichtsstunden pro Schuljahr im Sachunterricht vor. Zusammenfassend beinhaltet dieses Fach 14 Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur [Saarland] 2005), somit durchschnittlich 3,5 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 158 Minuten entspricht. In Relation zum Gesamtunterricht beträgt der Anteil des Leitfaches für politische Bildung 13,7 Prozent.

Abbildung 117: Unterrichtsstunden pro Woche an saarländischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1 und 2 pro Schuljahr	Klasse 3 und 4 pro Schuljahr	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unterrichtsfaches am Gesamtunterricht in Prozent
Sachunterricht	3	4	14	13,7
Deutsch	5	5	20	19,6
Mathematik	5	5	20	19,6
Bildende Kunst/Musik	3	4	14	13,7
Sport	2	2	8	7,8
Französisch	-	2	4	3,9
Förderunterricht	5	2	14	13,7
Religion	2	2	8	7,8
<i>Summe</i>	<i>25</i>	<i>26</i>	<i>102</i>	

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur [Saarland] 2005: 2-3

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum an saarländischen Grundschulen ist in insgesamt 270 Kompetenzerwartungen und verbindliche Inhalte gegliedert, 131 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 139 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 45 Kompetenzerwartungen und verbildlichen Inhalten unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 57. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 102 Kompetenzerwartungen und verbindliche Inhalte dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Bildung [Saarland] 2010: 8-40). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 38 Prozent.

$$(45 + 57) / (131 + 139) = 0,38$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 60 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$14 * 0,38 / 4 * 45 = 60$$

Erläuterung der Zahlen:

14 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,38 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Sachsen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der sächsischen Primarstufe durchschnittlich 24 Minuten pro Woche.

An Grundschulen in Sachsen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a). In der ersten und dritten Jahrgangsstufe stehen jeweils zwei Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung auf dem wöchentlichen Schulprogramm. Die zweite und vierte Klasse sehen innerhalb einer Woche drei Unterrichtsstunden pro Schuljahr im Sachunterricht vor. Zusammenfassend beinhaltet dieses Fach zehn Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019b/c), somit durchschnittlich 2,5 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 113 Minuten entspricht. In Relation zum obligatorischen Gesamtunterricht nimmt das Leitfaches für politische Bildung einen Anteil von 10,6 Prozent ein.

Anschließend gilt es die Gewichtung von Inhalten politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht zu berechnen. Das Leitfach für politische Bildung ist in allen Jahrgangsstufen in sechs obligatorische Lernbereiche gegliedert, fünf davon wiederholen sich jedes Schuljahr, eines variiert. Bei den Wiederholungen handelt es sich um (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 4):

- Zusammen leben und lernen
- Mein Körper und meine Gesundheit
- Begegnungen mit Pflanzen und Tieren
- Begegnungen mit Phänomenen der unbelebten Natur
- Begegnung mit Raum und Zeit

Der sechste Lernbereich variiert in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 4) und lautet:

- Jahrgangsstufen 1 und 2: durch unsere ersten Schuljahre
- Jahrgangsstufe 3: durch Experimentieren gezielt untersuchen
- Jahrgangsstufe 4: Medien – Informationsbeschaffung und –aufbereitung

Den einzelnen Lernbereichen sind Zeitangaben zugeordnet. Anzunehmen, Inhalte der politischen Bildung würden sich ausschließlich auf die Lernbereiche „Zusammen leben und lernen“ sowie „Medien – Informationsbeschaffung und –aufbereitung“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 4) beschränken, würde zu einer Fehlerquote bei der Gewich-

Abbildung 118: Unterrichtsstunden pro Woche an sächsischen Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klassen 1 bis 4 Summe	Klassen 1 bis 4 Summe Anteil des Unter- richtsfaches am Ge- samtunterricht in Prozent
Sachunterricht	2	3	2	3	10	10,6
Deutsch	7	6	7	6	26	27,7
Englisch	0	0	2	2	4	4,3
Mathematik	5	5	5	5	20	21,3
Sport	3	3	3	2	11	11,7
Evangelische Reli- gion ¹	1	2	2	2	7	7,4
Katholische Reli- gion ¹	1	2	2	2	7	7,4
Ethik ¹	1	2	2	2	7	7,4
Kunst	1	1	2	1	5	5,3
Musik	1	1	1	2	5	5,3
Werken	1	1	1	1	4	4,3
Anfangsunterricht	2	0	0	0	2	2,1
<i>Summe</i>	23	22	25	24	94	
Intensives Spra- chenlernen	1	1	1	1		
Angebote zur indi- viduellen Förderung	2	2	2	2		
¹ Schüler werden entweder in der evangelischen Religionslehre, der katholischen Religionslehre oder in Ethik unterrichtet						

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019b: III.1/2019c)

tungsberechnung von Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung führen. Denn Aufgabenfelder dieser Fachdisziplin, die von anderen Lernbereichen abgedeckt werden, blieben unberücksichtigt. Dazu zählen beispielsweise Themen aus dem Lernbereich *Begegnungen mit Pflanzen und Tieren*, worin in erster Linie eine zentrale Schnittmenge mit der

Biologie besteht. Gleichzeitig dürfen darin enthaltene wichtige Aufgabenfelder der politischen Bildung nicht ausgeblendet werden, zu denen beispielsweise das Thema „Beurteilen von Verhaltensweisen des Menschen in der Natur“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: 27) zählt und vom Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: 27) als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ definiert ist. Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung sind Aufgabenfelder der politischen Bildung par excellence (Kahlert 2007; Korzeniowski/Machalek 2011: 27; Detjen 2013: 264-265; Overwien 2014; Ohlmeier/Brunold 2015). Diesen fachdidaktischen Konsens teilt auch die Europäische Union (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 16-17; Rat der Europäischen Union 2018: 10-11) in ihren Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, die als Vergleichsskala der vorliegenden qualitativen Untersuchung dient. Ein Vernachlässigen von Themen der politischen Bildung zur nachhaltigen Entwicklung würde damit nicht nur Ergebnisse der quantitativen Untersuchung verzerren, sondern auch zu einem Bruch zwischen dem methodischen Vergleichsinstrument der vorliegenden Arbeit und den untersuchten Curricula führen.

Ein weiteres Beispiel zur Notwendigkeit Themen aus curricularen Abschnitten des Sachunterrichts zu berücksichtigen, die auf den ersten Blick nicht zur politischen Bildung gehören mögen, ist im Falle Sachsens das Lernfeld *Begegnung mit Raum und Zeit*. Der Bezug zur Geografie und Geschichte ist offensichtlich, er wird aber durch Themen der politischen Bildung erweitert. Denn Schüler sollen den Landkreis nicht nur aus landschaftlicher Perspektive kennen, sondern verpflichtend auch auf der wirtschaftlichen und politischen Ebene des Lernfeldes *Begegnung mit Raum und Zeit* unterrichtet werden (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: 21).

Eine Übernahme der Zeitvorgaben aus dem Lehrplan zu einzelnen Lernfeldern (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 4) wäre auf den ersten Blick eine schnelle und einfache Lösung für quantitative Gewichtungen der Fachdisziplinen innerhalb des Sachunterrichts, ein solches Prozedere würde aber Fehlergebnisse für die vorliegende Arbeit nach sich ziehen. Deshalb müssen entsprechend dem methodischen Vorgehen in anderen Bundesländern auch in Sachsen alle curricularen Themen des Sachunterrichts einzeln untersucht werden und die Ergebnisse in Berechnungen der Unterrichtszeit einfließen.

Das Curriculum an sächsischen Grundschulen ist in insgesamt 207 obligatorische Themen gegliedert, 91 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 55 sind für die Klasse drei vorgesehen, 61 Themen stehen auf dem curricularen Plan der Abschlussklasse vier. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem bei 15 Themen unterrichtet, in der Klassen drei verringert sich diese Anzahl auf zehn, für die vierte Jahrgangsstufe sind 19 Themen politischer Bildung eingeplant. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 44 verbindliche Themen dem Bereich politische Bildung (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 5-31). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 21 Prozent.

$$(15 + 10 + 19) / (91 + 55 + 61) = 0,21$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 24 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$10 * 0,21 / 4 * 45 = 24$$

Erläuterung der Zahlen:

10 = Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,21 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Sachsen-Anhalt

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Primarstufe Sachsen-Anhalts durchschnittlich 41 Minuten pro Woche.

An Grundschulen in Sachsen-Anhalt sind die Inhalte politischer Bildung vor allem in den Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019a). Eine verbindliche und genaue Festlegung über den zeitlichen Unterrichtsumfang für das Leitfach der politischen Bildung fehlt jedoch. Denn die Unterrichtsstunden für den Sachunterricht sind mit der Unterrichtszeit der Fächer Deutsch und Mathematik zusammengefasst (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2017: Kapitel 3).

Abbildung 119: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1 und 2 pro Schuljahr	Klasse 3 und 4 pro Schuljahr	Klassen 1 bis 4 Summe
Sachunterricht Deutsch Mathematik	15-16	16-17	62-66
Musik	1-2	1-2	4-8
Gestalten	2-3	2-3	8-12
Sport	2-3	2-3	8-12
Ethik/Religion	1-2	1-2	4-8
Englisch	0	2	2
Schulspezifische Angebote	1-2	1-2	4-8
Summe ¹	22-24 ¹	25-27 ¹	94-102 ¹
¹ Addition der Quelle			

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (2017: Kapitel 3)

Die genaue Aufschlüsselung der Unterrichtsstunden für den Sachunterricht ausschließlich anhand der Studentafel ist deshalb nicht möglich. Ein Vergleich curricularer Inhalte verschiedener Unterrichtsfächer liefert keine zufriedenstellenden Ergebnisse im Hinblick auf die Stundenverteilung. Deshalb muss das zeitliche Unterrichtsverhältnis zwischen dem Sachunterricht, Deutsch und Mathematik abgeleitet werden. Details zu diesem Vorgehen sind im Kapitel 12.2.1 der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen beschrieben. Dementsprechend beläuft sich der Anteil am Sachunterricht auf durchschnittlich 22 Prozent der addierten Unterrichtsstunden in den drei Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik. Ausgehend vom Mittelwert für die Unterrichtszeit dieser drei Fächer in Höhe von 64 Unterrichtsstunden in den Jahrgangsstufen eins bis vier, werden in Sachsen-Anhalt 633 Minuten Sachunterricht im Laufe von vier Grundschuljahren unterrichtet.

$$64 * 0,22 * 45 = 633$$

Davon entfallen auf den Sachunterricht in der ersten und zweiten Klasse jeweils 153 Minuten.

$$15,5 * 0,22 * 45 = 153$$

Analog dazu werden Dritt- und Viertklässler in Sachsen-Anhalt durchschnittlich 163 Minuten pro Woche und Schuljahr im Sachunterricht gebildet.

$$16,5 * 0,22 * 45 = 163$$

Die Differenz von einer Minute im Falle einer Addition der vier Jahrgangsstufen im Vergleich zur Berechnung der Unterrichtszeit für alle vier Klassen entsteht durch Rundungsabweichungen. Um Rundungsfehler zu minimieren, wird mit der genaueren Minutenzahl von 633 weitergerechnet.

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen. Das Curriculum an Grundschulen in Sachsen-Anhalt ist im Fach Sachunterricht in insgesamt 194 Teilkompetenzen und Themen zum flexibel anwendbaren Grundwissen gegliedert, 83 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 111 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 18 dieser Teilkompetenzen und Themen unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 33. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 51 Teilkompetenzen und Themen dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019a: 6-17). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 26 Prozent.

$$(18 + 33) / (83 + 111) = 0,26$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 41 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$633 * 0,26 / 4 = 41$$

Erläuterung der Zahlen:

633 = Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,26 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe

Schleswig-Holstein

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Primarstufe Schleswig-Holsteins durchschnittlich 52 Minuten pro Woche.

An Grundschulen im Schleswig-Holstein sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Fach Sachunterricht integriert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019a). Die Unterrichtsstunden für das Leitfach der politischen Bildung, den Sachunterricht, sind zusammen mit der Unterrichtszeit für Religion angegeben. Für beide Fächer, Religion und den Sachunterricht, sind pro Schuljahr im Durchschnitt in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe jeweils vier Unterrichtsstunden pro Woche geplant. Die dritte und vierte Klasse sieht innerhalb einer Woche sechs Unterrichtsstunden pro Schuljahr in diesen beiden Unterrichtsfächern vor. Zusammenfassend beinhalten die Unterrichtsfächer Sachunterricht und Religion 20 Unterrichtsstunden pro Woche in allen vier Jahrgangsstufen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019b: 180), somit durchschnittlich fünf Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr, was umgerechnet 225 Minuten entspricht.

Abbildung 120: Unterrichtsstunden pro Woche an Grundschulen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung des Sachunterrichts als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1 und 2 pro Schuljahr	Klasse 3 und 4 pro Schuljahr	Klassen 1 bis 4 Summe
Natur-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Fachbereich (Religion, Sachunterricht)	4	6	20
Deutsch	6	6	24
Mathematik	5	5	20
Englisch	0	2	4
Ästhetische und technische Bildung, Sport (Kunst, Musik, Textillehre, Technik, Sport)	5	7	24
<i>Summe</i>	20	26	92

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019b: 180)

Diese Unterrichtszeit muss zunächst in die beiden Fächer Sachunterricht und Religion differenziert werden. Das Verhältnis zwischen den beiden Fächern geht aus den Mindestanforderungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019b: 178) hervor:

„4. Stundenanteile eines Faches oder Fachbereichs können einem anderen Fach oder Fachbereich zugewiesen werden. Dabei dürfen die folgenden Mindestkontingente nicht unterschritten werden:

4.1 Grundschule:

- Deutsch 20 Stunden
- Mathematik 16 Stunden
- Natur-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Fachbereich 16 Stunden, darunter Religion mit mindestens 6 Stunden

Übertragungen aus der Fremdsprache sind unzulässig“

Das Verhältnis zwischen Religion einerseits und dem Natur-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich andererseits liegt bei 6/16, damit beläuft sich die Unterrichtszeit für Religion auf durchschnittlich 84 Minuten pro Woche und Schuljahr.

$$6/16 * 225 = 84$$

Die übrigen Fachbereiche entsprechen dem Sachunterricht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019a: 12-14), auf den durchschnittlich 141 Minuten Unterrichtszeit pro Woche und Schuljahr entfallen.

$$225 - 84 = 141$$

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Sachunterricht einnehmen.

Das Curriculum für den Sachunterricht an Grundschulen in Schleswig-Holstein besteht aus insgesamt 99 Kompetenzerwartungen, 42 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins bis zwei, 57 sind für die Klassen drei bis vier vorgesehen. In den Jahrgangsstufen eins bis zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 17 Kompetenzerwartungen unterrichtet, in den Klassen drei bis vier erhöht sich diese Anzahl auf 20. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 37 Kompetenzerwartungen dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: 18-27). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 37 Prozent.

$$(17 + 20) / (42 + 57) = 0,37$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 52 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$141 * 0,37 = 52$$

Erläuterung der Zahlen:

141 = Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier

0,37 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

Thüringen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Thüringer Primarstufe durchschnittlich 61 Minuten pro Woche.

An Thüringer Grundschulen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in den Fächerverbund Heimat- und Sachkunde integriert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2015). Eine verbindliche und genaue Festlegung über den zeitlichen Unterrichtsumfang für das Leitfach der politischen Bildung fehlt jedoch. Denn die Unterrichtsstunden für die Heimat- und Sachkunde sind mit der Unterrichtszeit der Fächer Werken, Schulgarten, Kunsterziehung und Musik zusammengefasst (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2018: 96).

Abbildung 121: Unterrichtsstunden pro Woche an Thüringer Grundschulen im Schuljahr 2019/20, gegliedert nach Schulfächern, mit Hervorhebung der Heimat- und Sachkunde als Leitfach für politische Bildung

Unterrichtsfach	Klasse 1 und 2 pro Schuljahr	Klasse 3	Klasse 4
Heimat- und Sachkunde			3
Werken			
Schulgarten	7-8	7-8	4-5
Kunsterziehung			
Musik			
Deutsch	10-11	11-12	11-12
Mathematik			
Fremdsprache	0	2	2
Religionslehre/Ethik	2	2	2
Sport	2	3	3
Ergänzungsstunden	1	1	1
<i>Summe¹</i>	<i>23¹</i>	<i>27¹</i>	<i>27¹</i>
¹ Addition in der Quelle			

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] (2018: 96)

Genauere Angaben zur Unterrichtszeit im Fach Heimat- und Sachkunde während der ersten drei Jahrgangsstufen sind in der Thüringer Schulordnung (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2018) nicht enthalten. Deshalb muss das Verhältnis des Leitfaches für politische Bildung zu den Fächern Werken, Schulgarten, Kunsterziehung und Musik aus der vierten Jahrgangsstufe abgeleitet werden. Während der letzten Grundschulklasse werden drei Unterrichtsstunden in der Heimat- und Sachkunde unterrichtet, auf die anderen o. g. Unterrichtsfächer entfallen durchschnittlich 4,5 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr. Insgesamt sind in der vierten Jahrgangsstufe durchschnittlich 7,5 Unterrichtsstunden für die Fächer Heimat- und Sachkunde, Werken, Schulgarten, Kunsterziehung und Musik im genannten Zeitraum eingeplant. Dies entspricht der Unterrichtszeit in den Klassen eins bis drei, wodurch eine rechnerische Parallele von durchschnittlich drei Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr in der Heimat- und Sachkunde während der ersten drei Schuljahre entsteht. Im Laufe der gesamten Grundschulzeit von vier Schuljahren ist der Unterricht im Fach Heimat- und Sachkunde dementsprechend für insgesamt zwölf Unterrichtsstunden pro Woche eingeplant.

Anschließend gilt es zu berechnen, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund Heimat- und Sachkunde einnehmen. Das Curriculum an Thüringer Grundschulen ist im Fach Heimat- und Sachkunde in insgesamt 399 Kompetenzen gegliedert, 181 davon entfallen auf die Jahrgangsstufen eins und zwei, 218 sind für die Klassen drei und vier vorgesehen. Alle Kompetenzen sind stets untergliedert in die Sachkompetenz, Methodenkompetenz sowie die Selbst- und Sozialkompetenz. In den Jahrgangsstufen eins und zwei werden Inhalte der politischen Bildung vor allem innerhalb von 81 dieser Kompetenzen unterrichtet, in den Klassen drei und vier erhöht sich diese Anzahl auf 100. Die gesamte Grundschulzeit betrachtend entsprechen somit 181 Kompetenzen dem Bereich politische Bildung (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2015: 9-25). Der Anteil dieser Fachdisziplin am Fächerverbund liegt dementsprechend bei 45 Prozent.

$$(81 + 100) / (181 + 218) = 0,45$$

Somit werden laut Curriculum und Studentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 61 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$12 * 0,45 / 4 * 45 = 61$$

Erläuterung der Zahlen:

- 12 = Unterrichtsminuten pro Woche im Leitfach für politische Bildung in den Jahrgangsstufen eins bis vier
- 0,45 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund
- 4 = Jahrgangsstufen der Primarstufe
- 45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

Ein Teil der Kompetenzen wird im Thüringer Curriculum jeweils als einzelner Punkt genannt, beispielsweise „- die Bedeutung der individuellen Tätigkeit für die Gemeinschaft erklären“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2015: 22).

In die Berechnung fließt eine solche Kompetenz mit dem Faktor eins ein. Andere Kompetenzen sind differenziert und ausgebaut, beispielsweise

„- demokratische Einrichtungen nennen in Bezug auf

- Gemeinde und Stadtrat,
- Kreistag,
- Landtag und Bundestag“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Thüringen] 2015: 22).

Dieses Beispiel wird in drei Hauptthemen der politischen Bildung unterteilt, dementsprechend ist der Berechnungsfaktor drei. Analog verhält es sich mit anderen Kompetenzen.

Polen

Die polnische Grundschule besteht aus zwei Bildungsabschnitten, den Jahrgangsstufen eins bis drei und den Klassen vier bis acht. Im ersten Bildungsabschnitt besuchen Schüler die Primarstufe, anschließend findet der Unterricht in der Sekundarstufe I statt. Das Lernen ist in den ersten drei Jahrgangsstufen ganzheitlich angelegt und deshalb nicht in einzelne Fächer differenziert, sondern in einem übergeordneten Unterrichtsfach konzipiert, der früh-schulischen Bildung, sie umfasst 18 obligatorische Unterrichtsstunden pro Woche. Zusätzlich dazu unterrichtet der Schulleiter durchschnittlich zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, jedoch nicht pro Schuljahr gerechnet, sondern innerhalb eines Zeitfensters von drei Jahrgangsstufen, was dem Durchschnitt von 0,7 Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr entspricht (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: 11, 15; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7).

Abbildung 122: Verpflichtende Unterrichtsstunden pro Woche in der polnischen Primarstufe im Schuljahr 2019/20

Unterrichtsfach	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klassen 1 bis 3 Summe
Frühschulische Bildung	20	20	20	60
Unterrichtsstunden mit der Schulleitung	2			2
<i>Summe</i>	<i>20,7</i>	<i>20,7</i>	<i>20,7</i>	<i>62</i>

Eigene Darstellung in Anlehnung an Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017b: 7)

Das ganzheitliche Lernen innerhalb der Primarstufe ist im Curriculum thematisch in einzelne Fachgebiete gegliedert, die obligatorischen davon werden unten vorgestellt, samt der Anzahl ihrer Kompetenzziele (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: 11-59). Fakultativer Unterricht wie beispielsweise Religion, Sprache einer Minderheit oder zusätzliche Sportangebote (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: 7-8, Ministerstwo Edukacji Narodowej 1991: Art. 12 Abs. 2, Art 13 Abs. 1, Art. 18 Abs. 5) fließen in die Berechnung nicht ein. Analog wurde methodisch in den deutschen Bundesländern verfahren, z. B. im Fall des

fakultativen Türkischunterrichts an Berliner Grundschulen, sodass ein komparatives Gleichgewicht zwischen den Ergebnissen für Deutschland und Polen sichergestellt ist.

Abbildung 123: Gliederung des polnischen Curriculums für die Primarstufe in obligatorische Fachgebiete im Schuljahr 2019/20

Fachgebiet	Anzahl der Kompetenzziele
Gesellschaftslehre [Politische Bildung und Geschichte]	10 [Politische Bildung] 7 [Geschichte]
Polnisch	39
Mathematik	26
Umweltbildung	30
Kunst	17
Technik	13
Informatik	14
Musik	30
Sport	24
Fremdsprache	36
<i>Summe</i>	246

Quelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: 31-49)

Inhalte der politischen Bildung sind vor allem in das Leitfach Gesellschaftslehre integriert, welches aus zwei Fachbereichen besteht: politische Bildung und Geschichte. Für die politische Bildung sind zehn Kompetenzziele vorgesehen, das historische Lernen besteht aus sieben Hauptthemen. Alle obligatorischen Fachgebiete der Primarstufe wurden im Umfang von 246 Kompetenzziele konzipiert, die innerhalb von drei Schuljahren erreicht werden sollen.

Alle Fachgebiete sind zu einem Unterrichtsfach zusammengeschweißt, in dem interdisziplinär und disziplinergänzend gearbeitet wird. Der Umfang einzelner Themen ist aufeinander abgestimmt, sodass die Kompetenzziele rechnerisch miteinander verglichen werden können. Inhalte der politischen Bildung nehmen dabei einen Anteil von 4,1 Prozent des jährlichen Gesamtunterrichts ein.

$$10 / 246 = 4,1 \%$$

Auf die Unterrichtszeit umgerechnet werden demzufolge laut Curriculum und Stundentafel pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 38 Minuten an Inhalten politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin unterrichtet.

$$20,7 * 4,1 \% * 45 = 38$$

Erläuterung der Zahlen:

20,7 = Durchschnittliche Anzahl der obligatorischen Unterrichtsstunden pro Woche in der polnischen Primarstufe

4,1 % = Anteil der Inhalte politischer Bildung am fröhschulischen Unterricht

45 = Minuten einer Unterrichtsstunde

12.2.2 Sekundarstufe I

Die detaillierten Ergebnisse zur Unterrichtszeit politischer Bildung im Leitfach der Disziplin an deutschen und polnischen Schulen in der Sekundarstufe I werden in den folgenden Abbildungen vorgestellt.

Deutschland

Im Folgenden wird die vorgesehene Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe I aller deutschen Bundesländer vorgestellt. In Anlehnung an Gökbudak und Hedtke (2018/2019/2020) sind zunächst die untersuchten Schulformen genannt, gefolgt von der Anzahl ihrer Jahrgangsstufen. Das Leitfach für politische Bildung wird in der Regel nicht in allen Klassen unterrichtet, sodass ein Hervorheben der Schuljahre mit dem untersuchungsrelevanten Unterrichtsfach für die Berechnung der Durchschnittswerte erforderlich ist. Nachdem die bundesland- und schulforminterne Bezeichnung des Leitfaches für politische Bildung präsentiert wurde, folgt die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche, in denen Kompetenzen im Leitfach vermittelt werden. Eine genaue Beispielberechnung für die folgenden Abbildungen ist im Kapitel 5 beschrieben. Die Besonderheiten der Sekundarstufe I und ihre wichtigsten Schulformen sind Teil des Kapitels 3.1.1.

Baden-Württemberg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der baden-württembergischen Sekundarstufe I durchschnittlich 35 Minuten pro Woche.

Abbildung 124: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Realschule	5 - 10	7 - 10	Gemeinschaftskunde	5	1	37
Gemeinschaftsschule	5 - 10	7 - 10	Gemeinschaftskunde	5	1	37
Gymnasium	5 - 10	8 - 10	Gemeinschaftskunde	4	1	30
				Ø = 4,67		Ø = 35

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 27)

Bayern

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der bayerischen Sekundarstufe I durchschnittlich 12 Minuten pro Woche.

Abbildung 125: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Bayern im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Realschule	5 - 10	10	Sozialkunde	2	1	15
Gymnasium	5 - 10	10	Politik und Gesellschaft	1	1	8
				Ø = 1,50		Ø = 12

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 28)

Berlin

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Berliner Sekundarstufe I durchschnittlich 28 Minuten pro Woche.

Abbildung 126: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Berlin im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufe, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Integrierte Sekundarschule ²⁴	7 - 10	7 - 10	Politische Bildung	4	1	45
Gymnasium ²⁴	7 - 10	7 - 10	Politische Bildung	4	1/4	11
				Ø = 4,00		Ø = 28

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 29)

²⁴ Die meisten Schüler besuchen eine sechsjährige Grundschule, der Übertritt an ein Gymnasium oder eine integrierte Sekundarschule erfolgt ab der siebten Jahrgangsstufe. Einige Schulen bieten die Möglichkeit an, in „Schnelllernklassen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2016) das Gymnasium oder die integrierte Sekundarschule bereits ab der fünften Klasse zu besuchen. Um eine möglichst große Repräsentativität im Vergleich mit polnischen Schulen zu gewährleisten, wurde für die Untersuchung der von den meisten Schüler durchlaufene Bildungsweg gewählt.

Brandenburg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der brandenburgischen Sekundarstufe I durchschnittlich 41 Minuten pro Woche.

Abbildung 127: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Brandenburg im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Gesamtschule	7 - 10	7 - 10	Politische Bildung	3,33	1/3	37
Oberschule	7 - 10	7 - 10	Politische Bildung	3,33	1/3	37
Gymnasium	7 - 10	7 - 10	Politische Bildung	4,33	1/3	49
				Ø = 3,66		Ø = 41

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 30)

Bremen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Bremer Sekundarstufe I durchschnittlich 44 Minuten pro Woche.

Abbildung 128: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Bremen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Oberschule	5 - 10	5 - 10	Politik	5,67	1/3	43
Gymnasium ²⁵	5 - 9	5 - 9	Politik	5	1/3	45
				Ø = 5,34		Ø = 44

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 31)

²⁵ Ab der Jahrgangsstufe 10 beginnt an Gymnasien in Bremen die Oberstufe, ein Jahr früher als in den meisten Bundesländern.

Hamburg

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Hamburger Sekundarstufe I durchschnittlich 30 Minuten pro Woche.

Abbildung 129: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Hamburg im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Stadtteilschule	5 - 10	7 - 10	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	3,56	1/3	27
Gymnasium	5 - 10	7 - 10	Politik-Gesellschaft-Wirtschaft	4,22	1/3	32
				Ø = 3,89		Ø = 30

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 32)

Hessen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der hessischen Sekundarstufe I durchschnittlich 46 Minuten pro Woche.

Abbildung 130: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Hessen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Realschule	5 - 10	5 - 10	Politik und Wirtschaft	6	1	45
Gesamtschule	5 - 10	5 - 9	Politik und Wirtschaft	4	1	30
Gymnasium ²⁶	5 - 9	5 - 9	Politik und Wirtschaft	7	1	63
				Ø = 5,67		Ø = 46

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 33)

²⁶ Untersucht wurde das achtjährige Gymnasium, an dem die Sekundarstufe I nach der neunten Jahrgangsstufe abgeschlossen wird.

Mecklenburg-Vorpommern

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Sekundarstufe I Mecklenburg-Vorpommerns durchschnittlich 7 Minuten pro Woche.

Abbildung 131: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2019/20

Schulform ²⁷	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Regionale Schule	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	3,75	1/4	7
Gesamtschule	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	3,75	1/4	7
Gymnasium	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	4,25	1/4	8
				Ø = 3,92		Ø = 7

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 34)

²⁷ In der schulartunabhängigen Orientierungsstufe der Schulformen Regionale Schule, Gesamtschule und Gymnasium, die aus den Jahrgangsstufen fünf und sechs besteht, ist kein Leitfach mit Inhalten der politischen Bildung vorgesehen. Für einen aussagekräftigen Vergleich mit anderen Bundesländern ist es erforderlich, die Orientierungsstufe in die Berechnung aufzunehmen, da ansonsten eine Verzerrung im Vergleich zu anderen Schulformen entstehen würde, in denen die Jahrgangsstufen fünf und sechs in der Berechnung berücksichtigt sind.

Niedersachsen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der niedersächsischen Sekundarstufe I durchschnittlich 38 Minuten pro Woche.

Abbildung 132: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Niedersachsen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Realschule	5 - 10	7 - 10	Politik	4,00	1/3	30
Oberschule	5 - 10	7 - 10	Politik	4,00	1/3	30
Gesamtschule	5 - 10	5 - 10	Politik-Wirtschaft	6,33	1/3	47
Gymnasium	5 - 10	8 - 10	Politik-Wirtschaft	6,00	1	45
				Ø = 5,08		Ø = 38

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 35)

Nordrhein-Westfalen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Sekundarstufe I Nordrhein-Westfalens durchschnittlich 53 Minuten pro Woche.

Abbildung 133: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Realschule	5 - 10	5 - 10	Politik	7,00	1/3	53
Gesamtschule	5 - 10	5 - 10	Politik	6,00	1/3	45
Gymnasium	5 - 10	5 - 10	Politik/Wirtschaft	8,00	1	60
				Ø = 7,00		Ø = 53

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 36)

Rheinland-Pfalz

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der rheinland-pfälzischen Sekundarstufe I durchschnittlich 23 Minuten pro Woche.

Abbildung 134: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Gesamtschule	5 - 10	5 - 10	Gesellschaftslehre	3,00	1	23
Gymnasium	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	3,00	1	23
				Ø = 3,00		Ø = 23

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 37)

Saarland

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt an saarländischen Grundschulen durchschnittlich 37 Minuten pro Woche.

Abbildung 135: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der saarländischen Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Gemeinschaftsschule	5 - 10	5 - 10	Sozialkunde	5,67	1/3: Klasse 5-8 1: Klasse 9-10 ²⁸	43
Gymnasium	5 - 10	9 - 10	Sozialkunde	4,00	1	30
				$\bar{\emptyset} = 4,84$		$\bar{\emptyset} = 37$

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 38)

²⁸ In den Jahrgangsstufen fünf bis acht findet der Unterricht im Fächerverbund statt, der aus Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde besteht. Deshalb wird bis einschließlich der achten Jahrgangsstufe mit dem Berechnungsfaktor ein Drittel gearbeitet. Ab der Jahrgangsstufe neun bis einschließlich zehn erfolgt der Unterricht im eigenständigen Fach Sozialkunde, weshalb hier der Berechnungsfaktor eins gewählt wird (Staatskanzlei des Saarlandes 2018).

Sachsen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der sächsischen Sekundarstufe I durchschnittlich 38 Minuten pro Woche.

Abbildung 136: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Sachsen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Oberschule	5 - 10	7 - 9	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung	4,00	1	30
Gymnasium	5 - 10	7 - 10	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	6,00	1	45
				Ø = 5,00		Ø = 38

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 39)

Sachsen-Anhalt

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Sekundarstufe I Sachsen-Anhalts durchschnittlich 15 Minuten pro Woche.

Abbildung 137: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Sekundarschule	5 - 10	8 - 10	Sozialkunde	4,00	1/3	10
Gesamtschule	5 - 10	8 - 10	Sozialkunde	4,00	1/3	10
Gymnasium	5 - 10	8 - 10	Sozialkunde	4,00	1: Klasse 8-9 ²⁹ 1/2: Klasse 10	25
				Ø = 4,00		Ø = 15

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 40)

²⁹ Gökbudak und Hedtke (2020: 40) geben für das Unterrichtsfach Sozialkunde am Gymnasium den Berechnungsfaktor *eins* in den Jahrgangsstufen fünf bis neun an, doch Sozialkunde wird an Gymnasien in Sachsen-Anhalt erst ab der achten Jahrgangsstufe unterrichtet (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019b).

Schleswig-Holstein

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Sekundarstufe I Schleswig-Holsteins durchschnittlich 17 Minuten pro Woche.

Abbildung 138: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Gemeinschaftsschule	5 - 10	5 - 10	Weltkunde	6,50	1/4	12
Gymnasium	5 - 9	5 - 9	Wirtschaft/Politik	7,00	1/3	21
				$\bar{\emptyset} = 6,75$		$\bar{\emptyset} = 17$

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 41)

Thüringen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der Thüringer Sekundarstufe I durchschnittlich 21 Minuten pro Woche.

Abbildung 139: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin an Schulformen der Sekundarstufe I in Thüringen im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufen, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Regelschule	5 - 10	8 - 10	Sozialkunde	3,00	1	23
Gemeinschaftsschule	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	3,00	1	23
Gesamtschule	5 - 10	7 - 10	Sozialkunde	3,00	1	23
Gymnasium	5 - 10	9 - 10	Sozialkunde	2,00	1	15
				Ø = 2,75		Ø = 21

Eigene Darstellung und Berechnung der Durchschnittswerte in Anlehnung an Gökbudak/Hedtke (2020: 42)

Polen

Die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin beträgt in der polnischen Sekundarstufe I durchschnittlich 18 Minuten pro Woche.

Abbildung 140: Wöchentliche Unterrichtszeit in politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der polnischen Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20

Schulform	Jahrgangsstufen, gesamt	Jahrgangsstufe, mit Leitfach	Leitfach der politischen Bildung	Unterrichtsstunden pro Woche, gesamt	Berechnungsfaktor	Unterrichtsminuten pro Woche, durchschnittlich
Sekundarbereich I der Grundschule (Grundschule)	4 - 8 (1 - 8)	8	<i>wiedza o społeczeństwie</i> [Gesellschaftslehre]	2,00	1	18

Eigene Darstellung und Berechnung in Anlehnung an Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: 23, 103-110; 2017b: 7-8)

12.2.3 Sekundarstufe II

Deutschland

In den folgenden Absätzen wird die vorgesehene Unterrichtszeit für Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II aller deutschen Bundesländer berechnet.

Baden-Württemberg

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an baden-württembergischen Gymnasien durchschnittlich 98 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Gemeinschaftskunde* integriert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 9 Abs. 2). Zusammen mit den Fächern Geschichte, Geografie, Wirtschaft, Religionslehre/Ethik, Philosophie und Psychologie zählt es zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Dabei gehören Philosophie und Psychologie dem Wahlbereich an, die anderen genannten Fächer, inklusive der Gemeinschaftskunde, decken den Pflichtbereich ab. Das Leitfach für politische Bildung gehört nicht zu den obligatorischen Leistungsfächern, sondern ist Teil der weiteren Fächer, die sich außerdem aus bildender Kunst, Musik, Geschichte, Geografie, Religionslehre, Ethik, Biologie, Chemie, Physik und Sport zusammensetzen. Eines der Unterrichtsfächer aus dem Pflichtbereich kann als Leistungsfach gewählt werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 9 Abs. 2-3; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg]

2017: 6-7). Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung auf obligatorischem, grundlegendem oder erweitertem Bildungsniveau zu belegen.

Obligatorisches Bildungsniveau

Sofern Schüler Wirtschaft als Leistungsfach belegen, verringert sich die Unterrichtszeit in Gemeinschaftskunde um die Hälfte. In diesem Fall wird das Leitfach für politische Bildung nur noch im ersten Semester zweistündig unterrichtet, analog dazu steht Geografie ausschließlich im dritten Halbjahr mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche auf dem Qualifikationsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 13 Abs. 2). Dementsprechend entfallen auf das Leitfach für politische Bildung durchschnittlich 23 Minuten pro Woche.

$$2 \cdot \frac{1}{4} \cdot 45 = 23$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Unterrichtsstunden pro Woche und Semester
- 1 = Anzahl der Semester, in denen das Leitfach für politische Bildung unterrichtet wird
- 4 = Anzahl der Semester im Laufe der Qualifikationsphase
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Grundlegendes Bildungsniveau

Von einer Ausnahme abgesehen wird Gemeinschaftskunde abwechselnd mit Geografie unterrichtet. Auf vier Semester verteilt sieht der Unterrichtsplan wie folgt aus:

- Semester 1: Gemeinschaftskunde
- Semester 2: Geografie
- Semester 3: Geografie
- Semester 4: Gemeinschaftskunde

In jedem Semester stehen für das jeweilige Fach zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung. Innerhalb von zwei Jahren entfallen dementsprechend 4 Unterrichtsstunden auf die Gemeinschaftskunde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 10 Abs. 2 und 4). Somit werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 45 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$2 \cdot \frac{2}{4} \cdot 45 = 45$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Unterrichtsstunden pro Woche und Semester
- 2 = Anzahl der Semester, in denen das Leitfach für politische Bildung unterrichtet wird
- 4 = Anzahl der Semester im Laufe der Qualifikationsphase
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Belegen Schüler Gemeinschaftskunde als Leistungsfach, findet der Unterricht fünfstündig statt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2019: § 10 Abs. 2).

In diesem Fall werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet.

$$5 \cdot 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 98 Minuten im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet.

$$(23 + 45 + 225) / 3 = 98$$

Erläuterung der Zahlen:

23 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

45 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Bayern

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an bayerischen Gymnasien durchschnittlich 60 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Bayern sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Sozialkunde* integriert (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2020a). Neben den Unterrichtsfächern Religionslehre/Ethik, Deutsch, Mathematik, Geschichte und Sport zählt Sozialkunde zu den Pflichtfächern. Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung entweder auf obligatorischem, grundlegendem oder erweitertem Bildungsniveau zu belegen.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler belegen Sozialkunde mit mindestens einer Unterrichtsstunde wöchentlich (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 9, 20, 21). Die obligatorische Unterrichtszeit pro Woche beträgt damit 45 Minuten und entspricht dem grundlegenden Bildungsniveau, das im Folgenden beschrieben wird.

Grundlegendes Bildungsniveau

Das Leitfach für politische Bildung wird in einem Fächerverbund mit Geschichte unterrichtet, in einem Verhältnis von eins zu zwei. Im Vergleich zu Sozialkunde entfallen auf Geschichte doppelt so viele Unterrichtsstunden. Separate Prüfungen während der Qualifikationsphase finden in Sozialkunde nicht statt. Schüler absolvieren jedes Semester eine schriftliche Prüfung, in der Inhalte zu Geschichte und Sozialkunde abgefragt werden. Die kombinierte Benotung hat direkten Einfluss auf die Halbjahresleistungen der Schüler. In das Abiturzeugnis fließt nur eine Note für zwei Fächer, Geschichte und Sozialkunde, ein. Zwar werden separate Noten für Geschichte und Sozialkunde im Zeugnis aufgelistet, dies hat jedoch

nur einen formellen Charakter: „In den Zeugnissen erscheinen (nur nachweislich) auch die beiden Fachnoten“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 22). Für Geschichte sind nicht nur doppelt so viele Unterrichtsstunden wie für Sozialkunde eingeplant, auch das Verhältnis in der Notengewichtung fällt dementsprechend aus (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 9, 22). In den gemeinsamen Halbjahresleistungen für Geschichte und Sozialkunde wird das Leitfach für politische Bildung den historischen Inhalten untergeordnet: „Zur Ermittlung der Endpunktzahl wird die Halbjahresleistung in Geschichte doppelt, die Halbjahresleistung in Sozialkunde einfach gewichtet“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 22). Aus rein rechnerischer Schülersicht sind dementsprechend die Leistungen für Sozialkunde im Vergleich zu Geschichte nur halb so viel wert.

In der Regel wird Sozialkunde an der gymnasialen Oberstufe einstündig unterrichtet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 9, 20, 21). Somit werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 45 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$1 * 45 = 45$$

Erläuterung der Zahlen:

1 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Bildung auf erweitertem Niveau im Leitfach für politische Bildung ist nur für Schüler der wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Ausbildungsrichtung möglich, sie können den Anteil am Sozialkundeunterricht mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche und Semester im Vergleich zu Kommilitonen anderer gymnasialer Bildungsrichtungen verdoppeln. Die Erhöhung der politischen Bildung um 100 Prozent ist fakultativ. Sofern diese Option seitens der Schüler angenommen wird, erhöht sich die Gewichtung der Sozialkundeleistungen in der Abiturnote. Die Sozialkundenoten werden nicht mehr mit den Leistungsergebnissen aus dem Fach Geschichte verrechnet, sondern fließen eigenständig in die Gesamtqualifikation ein (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017: 9, 22).

Entscheiden sich Schüler für den erweiterten Sozialkundeunterricht, werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 90 Minuten im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 60 Minuten im Leitfach der politischen Bildung unterrichtet.

$$(45 + 45 + 90) / 3 = 60$$

Erläuterung der Zahlen:

45 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

45 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

90 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Berlin

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Berliner Gymnasien durchschnittlich 120 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Berlin sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politikwissenschaft* integriert (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2006b). Zusammen mit den Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften, Geografie, Psychologie, Philosophie, Wirtschaftswissenschaften und Recht zählt Politikwissenschaft zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Das Leitfach für politische Bildung gehört nicht zu den obligatorischen Leistungsfächern, Politikwissenschaft kann aber als Leistungsfach gewählt werden. Bei der Wahl von Grundkursen besteht für Schüler ebenfalls die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung zu belegen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020c: 7, 14, 16, 18, 19). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden in Politikwissenschaft muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler müssen Politikwissenschaft nicht belegen, das gilt für Leistungs- und Grundkurse (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020c: 6, 7, 14, 16, 18, 19). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Bei den Grundkursen aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld müssen zwei Fächer gewählt werden, obligatorisch ist Geschichte mit einer Mindestbelegdauer von zwei Semestern. Demnach können sich Schüler als zweites Unterrichtsfach für Politikwissenschaft oder eine andere Fachdisziplin entscheiden. Grundkurse aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld haben einen Bildungsumfang von drei Unterrichtsstunden pro Woche (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020c: 15, 18, 19). In diesem Fall werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Belegen Schüler Politikwissenschaft als Leistungsfach, findet Bildung in der gymnasialen Qualifikationsphase fünfständig statt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [Berlin] 2020c: 15). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 120 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 135 + 225) / 3 = 120$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Brandenburg

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an brandenburgischen Gymnasien durchschnittlich 120 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Brandenburg sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das gleichnamige Unterrichtsfach *Politische Bildung* integriert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg 2018d: § 7; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg] 2018e). Zusammen mit den Fächern Geografie, Pädagogik, Geschichte, Philosophie, Psychologie, Rechnungswesen, Recht und Wirtschaftswissenschaften zählt es zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit, aber nicht die Pflicht, das Leitfach für politische Bildung entweder als Leistungs- oder als Grundkurs zu belegen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg 2018d: § 8, § 9). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Fach Politische Bildung muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler müssen das Unterrichtsfach Politische Bildung nicht belegen, das gilt für Leistungs- und Grundkurse (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg 2018d: § 8, § 9). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Bei den Grundkursen aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld müssen zwei Fächer gewählt werden, obligatorisch ist Geschichte. Dementsprechend können sich Schüler als zweites Unterrichtsfach für politische Bildung oder eine andere Fachdisziplin entscheiden. Grundkurse aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld haben einen Bildungsumfang von drei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg 2018d: § 6-9). In diesem Fall werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Belegen Schüler politische Bildung als Leistungsfach, findet der Unterricht jedes Semester fünfstündig statt (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [Brandenburg 2018d: § 6-9). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 120 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 135 + 225) / 3 = 120$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Bremen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Bremer Gymnasien durchschnittlich 120 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Bremen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politik* integriert (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft [Bremen] 2008). Zusammen mit den Fächern Geografie, Geschichte, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Rechtskunde, Religion, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften zählt es zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit, aber nicht die

Pflicht, das Leitfach für politische Bildung entweder als Leistungs- oder als Grundkurs zu belegen (Die Senatorin für Kinder und Bildung [Bremen] 2019: 7). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Fach Politik muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler müssen das Unterrichtsfach Politik nicht belegen, das gilt für Leistungs- und Grundkurse (Die Senatorin für Kinder und Bildung [Bremen] 2019). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Politik als Grundkurs gewählt wird, beträgt der zeitliche Bildungsumfang dieses Faches drei Unterrichtsstunden pro Woche (Die Senatorin für Kinder und Bildung [Bremen] 2019: 6). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Belegen Schüler Politik als Leistungsfach, findet der Unterricht fünfstündig à 45 Minuten statt (Die Senatorin für Kinder und Bildung [Bremen] 2019: 6). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 120 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 135 + 225) / 3 = 120$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Hamburg

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Hamburger Gymnasien durchschnittlich 90 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Hamburg sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politik/Gesellschaft/Wirtschaft* integriert, dessen Curriculum in erster Linie das folgende Ziel verfolgt: „Leitbild des Unterrichts ist Demokratiefähigkeit“ (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2009: 10). Die curricularen Wirtschaftsthemen korrespondieren zum großen Teil mit dem ökonomischen Lernen der politischen Bildung (Lutter 2007; Hedtke 2014; Detjen 2013: 289-294), im Curriculum sind beispielsweise folgende ökonomiebezogene Kompetenzziele festgehalten:

„Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Interessen und Zielvorstellungen von wirtschaftlich Handelnden in Deutschland, der EU sowie der Welt und lernen, verschiedene wirtschaftspolitische Grundauffassungen zu unterscheiden. Im Mittelpunkt steht dabei die umstrittene Frage nach einer ökonomischen, ökologischen und sozial angemessenen Rolle des Staates und der EU als Regulator in wirtschaftlichen Prozessen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2009: 10)

Aufgrund der starken sozialen und politischen Auslegung ökonomischer Themen handelt es sich weniger um einen klassischen Fächerverbund zwischen politischer Bildung und Wirtschaft, sondern mehr um politische Bildung mit einem besonderen Akzent auf das ökonomische Lernen.

Zusammen mit den Fächern Geografie, Geschichte, Religion, Philosophie, Wirtschaft, Psychologie, Recht und Pädagogik zählt Politik/Gesellschaft/Wirtschaft zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit, aber nicht die Pflicht, das Leitfach für politische Bildung zu belegen (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2017: § 5 Abs 1, Anlage 1 zu § 5 Abs. 1, § 6, § 7, Anlage 2 zu § 7 Abs. 1). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Fach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind nicht dazu verpflichtet das Unterrichtsfach Politik/Gesellschaft/Wirtschaft zu belegen (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2017: § 7; Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2019). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler das Leitfach für politische Bildung wählen, muss der Unterricht mindestens zweistündig pro Woche erfolgen (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2017: § 6 Abs. 2). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich mindestens 90 Minuten in Politik/Gesellschaft/Wirtschaft unterrichtet.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Politik/Gesellschaft/Wirtschaft als profilgebendes Fach, muss ihre Qualifikation darin an mindestens vier Unterrichtsstunden pro Woche stattfinden (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2017: § 6 Abs. 3; Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2019: 11). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 180 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$4 * 45 = 180$$

Erläuterung der Zahlen:

4 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 90 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 90 + 180) / 3 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

90 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

180 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Hessen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an hessischen Gymnasien durchschnittlich 150 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Hessen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politik und Wirtschaft* integriert (Hessisches Kultusministerium 2010), dessen ökonomische Themen einen starken sozialen und politischen Bezug aufweisen. Die viersemestrige Qualifikationsphase besteht aus vier übergeordneten Inhaltsbereichen (Hessisches Kultusministerium 2010: 30):

- Politische Strukturen und Prozesse
- Wirtschaft- und Wirtschaftspolitik
- Internationale Beziehungen und Globalisierung
- Aspekte der Globalisierung – Chancen, Probleme, Perspektiven

Die Inhaltsbereiche entsprechen den einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Kultusministerkonferenz 2005: 11). Jeder der Inhaltsbereiche bezieht sich entweder direkt auf Themen der politischen Bildung oder weist große Schnittmengen mit ihr auf. Dies wird beispielsweise am „Lern- und Prüfungsbereich Wirtschaft“ (Hessisches Kultusministerium 2010: 30) deutlich, dessen Zusammensetzung wie folgt konzipiert ist:

- Strukturpolitik
- Konjunkturpolitik
- Verteilungspolitik
- Umweltpolitik
- Arbeit und Beruf im ökonomisch-technischen Wandel.

Alle anderen Prüfungsbereiche sind fester Bestandteil der politischen Bildung, dazu zählen:

- Gesellschaft
- politisches System und politische Prozesse
- internationale Politik (Hessisches Kultusministerium 2010: 31).

Jeder der Prüfungsbereiche ist analog zu den ökonomiebezogenen Inhalten weiter gegliedert, am Beispiel von *politisches System und politischer Prozess* lauten die Themen (Hessisches Kultusministerium 2010: 31):

- Das politische System der Bundesrepublik Deutschland
- Politische Wissensbildungsprozesse
- Politische Ideen und Herrschaftssysteme.

Das curriculare Gesamtgewicht der Themen, darunter das ökonomische Lernen als Aufgabenfeld und fester Bestandteil der politischen Bildung (Lutter 2007; Hedtke 2014; Detjen 2013: 289-294), zeichnet die politische Bildung selbst als fachprägend aus. Rein ökonomische Themen werden hingegen im dafür eigenständigen Unterrichtsfach *Wirtschaftswissenschaften* (Hessisches Kultusministerium 2019d) behandelt.

Zusammen mit den Fächern Geschichte, Religion, Ethik, Wirtschaftswissenschaften, Erdkunde, Rechtskunde und Philosophie zählt Politik und Wirtschaft zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung auf obligatorischem, grundlegendem oder erweitertem Bildungsniveau zu belegen (Hessisches Kultusministerium 2020: § 7 Abs. 3, § 13 Abs. 3, 7). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Fach Politik und Wirtschaft muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler belegen Politik und Wirtschaft mit zwei Unterrichtsstunden wöchentlich (Hessisches Kultusministerium 2020: Anlage 7 zu § 13 Abs. 9). Die obligatorische Unterrichtszeit beträgt damit 90 Minuten pro Woche.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler das Leitfach für politische Bildung als Grundkurs wählen, muss der Unterricht mindestens dreistündig pro Woche erfolgen (Hessisches Kultusministerium 2020: § 13 Abs. 7). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten in Politik und Wirtschaft unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Wählen Schüler Politik und Wirtschaft als Leistungskurs, muss ihre Qualifikation in diesem Fach an mindestens fünf Unterrichtsstunden pro Woche stattfinden (Hessisches Kultusministerium 2020: § 13 Abs. 5). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 150 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(90 + 135 + 225) / 3 = 150$$

Erläuterung der Zahlen:

90 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Mecklenburg-Vorpommern

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern durchschnittlich 105 Minuten pro Woche.

Die Titel der Unterrichtsfächer, einerseits *Geschichte und Politische Bildung* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019d), andererseits *Sozialkunde* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019c), werfen die Frage nach dem Leitfach für politische Bildung auf. Obwohl das erstgenannte Fach eine Bezeichnung der hier untersuchten Fachdisziplin in sich trägt, werden im Unterricht vor allem historische Themen behandelt, mit möglichem Bezug zur politischen Bildung. Die Aufgabe des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung als Leitfach für Geschichte wird durch „Konkretisierung der Standards zu den einzelnen Kompetenzbereichen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019d: 6) deutlich, die aus vier zentralen Zielen bestehen:

- „Schülerinnen und Schüler sind zu befähigen,
- aus einem Orientierungsbedürfnis heraus historische Fragen zu formulieren,
- Medien (Quellen und Abbildungen), die Aussagen über Vergangenes enthalten, zu untersuchen,
- eigene sinnbildende Narrationen über historische Personen, Ereignisse, Prozesse und Strukturen zu formulieren und
- sich am geschichtskulturellen Diskurs zu beteiligen“

Die Kompetenzbereiche können zwar durch Inhalte der politischen Bildung ergänzt werden, ihr primäres Ziel ist aber in erster Linie eindeutig die historische Bildung. Auf spezifische Kompetenzen der politischen Bildung wird in den vier Kompetenzbereichen des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung nicht eingegangen. Anders verhält es sich im Unterrichtsfach Sozialkunde, wo im Kapitel „Konkretisierung der Standards in den einzelnen Kompetenzbereichen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019c) Kompetenzen der politischen Bildung im Vordergrund des Unterrichts stehen:

- „Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Gesellschaft, in Wirtschaft und Politik angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren und erfolgreich zu partizipieren“

Entsprechend sind die curricularen Inhalte der beiden Fächer aufgebaut. In Geschichte und Politische Bildung sind vor allem historische Themen Teil des Unterrichts (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019d: 8-33), Sozialkunde konzentriert sich hingegen primär und gezielt auf Inhalte, Themen und Kompetenzen der politischen Bildung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019c: 10-17). Deshalb hat Sozialkunde die Rolle des Leitfaches für politische Bildung.

Sozialkunde sowie Geschichte und Politische Bildung zählen zusammen mit den Unterrichtsfächern Geografie, Philosophie, evangelische und katholische Religion sowie Wirtschaft zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung entweder als Grund- oder Leistungskurs zu belegen. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019a:

§ 10 Abs. 2-4, § 11 Abs. 2; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019b: 8)

Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Fach Sozialkunde muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind nicht dazu verpflichtet das Unterrichtsfach Sozialkunde zu belegen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019a: Anlage 5 zu § 11, 43, 56 und 66). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler Sozialkunde als Grundkurs wählen, muss der Unterricht mindestens zweistündig pro Woche erfolgen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019a: § 10 Abs. 4, § 11 Abs. 2). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 90 Minuten in Sozialkunde unterrichtet.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Sozialkunde als Leistungsfach, muss ihre Qualifikation darin an mindestens fünf Unterrichtsstunden pro Woche stattfinden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2019a: § 10 Abs. 4, § 11 Abs. 2). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan pro Schuljahr wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 105 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 90 + 225) / 3 = 105$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

90 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Niedersachsen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an niedersächsischen Gymnasien durchschnittlich 103 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politik-Wirtschaft* integriert (Niedersächsisches Kultusministerium 2018f). Aufgrund von zwei Fachdisziplinen gilt es die Gewichtung von Inhalten politischer Bildung am Fächerverbund zu berechnen. Das Fach Wirtschaft-Politik ist jedes Semester in drei übergeordnete Kompetenzbereiche gegliedert: Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz. Innerhalb von vier Halbjahren umfasst das Curriculum am niedersächsischen Gymnasium insgesamt 39 Kompetenzen. Dabei werden Inhalte politischer Bildung vor allem bei 28 Kompetenzen unterrichtet, 11 Kompetenzen haben in erster Linie ökonomischen Charakter. Sofern Kompetenzen aus beiden Fachdisziplinen vermittelt werden, ist statistisch das Kompetenzkriterium der politischen Bildung erfüllt, zumal das ökonomische Lernen ein Aufgabenfeld der politischen Bildung definiert (Lutter 2007; Hedtke 2014; Detjen 2013: 289-294). Dementsprechend werden die curricularen Kompetenzen in drei Kategorien unterteilt:

- Kompetenzen der politischen Bildung
- Kompetenzen der ökonomischen Bildung
- Schnittmenge aus beiden Fachdisziplinen, Kompetenzen der politischen und ökonomischen Bildung.

Die Kategorisierung der Kompetenzen wird durch folgende Beispiele verdeutlicht.

Kompetenz der politischen Bildung: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben unterschiedliche Formen politischer Partizipation in Parteien, Verbänden, Initiativen, Bewegungen und durch Wahlen in Deutschland und auf europäischer Ebene“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018f: 19).

Kompetenz der ökonomischen Bildung: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren internationalen Handel mithilfe ökonomischer Erklärungsansätze (u. a. absolute und komparative Kostenvorteile, intraindustrieller Handel) (Niedersächsisches Kultusministerium 2018f: 25).

Schnittmenge aus beiden Fachdisziplinen, Kompetenzen der politischen und ökonomischen Bildung: „Schülerinnen und Schüler beschreiben wirtschaftspolitische Maßnahmen des Staates in der sozialen Marktwirtschaft (Ordnungs-, Struktur- und Prozesspolitik)“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018f: 21).

In allen vier Semestern werden Inhalte der politischen Bildung innerhalb von 72 Prozent der Kompetenzen, vollständig oder teilweise, behandelt.

$$28 / 39 = 72$$

Erläuterung der Zahlen:

28 = Kompetenzen der politischen Bildung oder Schnittmenge aus Kompetenzen der politischen und ökonomischen Bildung

39 = Anzahl der Kompetenzen innerhalb von vier Semestern der Qualifikationsstufe in Wirtschaft-Politik

Politik-Wirtschaft zählt zusammen mit den Unterrichtsfächern Geschichte, Erdkunde, Rechtskunde, Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Wirtschaftslehre, Religion sowie Werte und Normen zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung auf obligatorischem, grundlegendem oder erhöhtem Bildungsniveau zu belegen. (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: 5, 7)

Obligatorisches Bildungsniveau

Mit zwei Ausnahmen sind Schüler dazu verpflichtet, das Fach Politik-Wirtschaft mindestens zwei Semester lang jeweils an drei Unterrichtsstunden pro Woche zu belegen (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: 5-6, 9). Inhalte der politischen Bildung werden während der Qualifikationsphase demnach wöchentlich und durchschnittlich an 49 Minuten im Fach Politik-Wirtschaft unterrichtet.

$$3 * 2 / 4 * 45 * 0,72 = 49$$

Erläuterung der Zahlen:

- 3 = Unterrichtsstunden pro Woche
- 2 = Anzahl der Semester, in denen das Leitfach für politische Bildung unterrichtet wird
- 4 = Anzahl der Semester im Laufe der Qualifikationsphase
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde
- 0,72 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

Nur bei einer bestimmten Fächerkonstellation müssen Schüler das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft nicht belegen. Dies trifft zu, wenn Erdkunde oder Wirtschaftslehre als Schwerpunktfach gewählt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: 5-6, 9).

Grundlegendes Bildungsniveau

Schüler müssen jedes Semester 32 Unterrichtsstunden pro Woche belegen. Um diesen Bildungsumfang zu erreichen, ist auf grundlegendem Bildungsniveau, welches über das obligatorische hinausgeht, mit Unterricht in vier Semestern zu rechnen (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: 5-6). Dementsprechend werden Inhalte der politischen Bildung im Leitfach dieser Disziplin durchschnittlich an 97 Minuten pro Woche unterrichtet.

$$3 * 45 * 0,72 = 97$$

Erläuterung der Zahlen:

- 3 = Unterrichtsstunden pro Woche
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde
- 0,72 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Politik-Wirtschaft als Schwerpunktfach, muss ihre Qualifikation darin in allen vier Semestern an mindestens fünf Unterrichtsstunden pro Woche stattfinden (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: 5-6). Inhalte der politischen Bildung werden während der Qualifikationsphase demnach wöchentlich und durchschnittlich an 162 Minuten im Fach Politik-Wirtschaft unterrichtet.

$$5 * 45 * 0,72 = 162$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

0,72 = Anteil der Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund

Laut Qualifikationsplan werden bei den drei berechneten Bildungsniveaus Inhalte der politischen Bildung wöchentlich und durchschnittlich an 103 Minuten im Fach Politik-Wirtschaft unterrichtet.

$$(49 + 97 + 162) / 3 = 103$$

Erläuterung der Zahlen:

49 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

97 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

162 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Nordrhein-Westfalen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an nordrhein-westfälischen Gymnasien durchschnittlich 143 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Sozialwissenschaften* integriert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b: 20-51). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit den Unterrichtsfächern Geschichte, Geografie, Philosophie, Recht, Erziehungswissenschaften und Psychologie zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung auf obligatorischem, grundlegendem oder erhöhtem Bildungsniveau zu belegen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019d: 5-6, 10-13).

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind dazu verpflichtet das Fach Sozialwissenschaften zwei Semester lang jeweils an drei Unterrichtsstunden pro Woche zu belegen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019d: 6, 10). Die gesamte Qualifikationsphase betrachtend beträgt demnach die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung durchschnittlich 68 Minuten pro Woche.

$$3 * 2 / 4 * 45 = 68$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

2 = Anzahl der Semester, in denen das Leitfach für politische Bildung unterrichtet wird

4 = Anzahl der Semester im Laufe der Qualifikationsphase

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler das Leitfach für politische Bildung als Grundkurs wählen, erfolgt der Unterricht vier Semester lang an jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019d: 6, 11-13). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Fach Sozialwissenschaften unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Sozialwissenschaften als Leistungsfach, muss ihre Qualifikation darin an mindestens fünf Unterrichtsstunden pro Woche in jedem der vier Semester stattfinden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019d: 6, 11-13). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 143 Minuten im Fach Sozialwissenschaften unterrichtet.

$$(68 + 135 + 225) / 3 = 143$$

Erläuterung der Zahlen:

68 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Rheinland-Pfalz

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Gymnasien in Rheinland-Pfalz durchschnittlich 75 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Rheinland-Pfalz sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in die Unterrichtsfächer *Sozialkunde* sowie *Sozialkunde/Erdkunde* integriert. Ein Belegen von Sozialkunde ist auf erweitertem Bildungsniveau möglich, in Sozialkunde/Erkunde werden Schüler auf grundlegendem Bildungsniveau unterrichtet. Die beiden Leitfächer für politische Bildung zählen zusammen mit Geschichte und dem Leistungsfach Erd-

kunde zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2016: 8, 16-17). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obigatorisches Bildungsniveau

Sofern sich Schüler für Erdkunde als Leistungsfach entscheiden, muss Geschichte als Grundfach belegt werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2016: 8, 16-17). In dieser Fachkonstellation wird kein Leitfach für politische Bildung unterrichtet, was den statistischen Wert Null ergibt.

Grundlegendes Bildungsniveau

Wenn Schüler Sozialkunde/Erdkunde als Grundfach belegen, erfolgt der Unterricht vier Semester lang an jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2016: 13, 16-17). Da es sich bei Sozialkunde/Erdkunde um ein Leitfach für politische Bildung mit zwei Disziplinen handelt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 1998a/2011), muss ermittelt werden, welchen Anteil die Inhalte und Kompetenzen politischer Bildung am Unterrichtsfach einnehmen. „Der Lehrplan zielt auf eine Zusammenarbeit im Rahmen fachübergreifender und fächerverbindender Schwerpunktthemen in den einzelnen Jahrgangsstufen ab“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2011: 11).

Der geografische Unterrichtsteil besteht aus 17 Lernzielen, für die 60 Unterrichtsstunden eingeplant sind (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2011: 40-43). Vier dieser Lernziele fördern unmittelbar Kompetenzen der politischen Bildung, worauf 14,1 Unterrichtsstunden in vier Semestern entfallen.

$$60 / 17 * 4 = 14,1$$

Erläuterung der Zahlen:

- 60 = Unterrichtsstunden im geografischen Teil des Leitfaches für politische Bildung Sozialkunde/Erdkunde
- 17 = Anzahl der Lernziele im geografischen Teil des Leitfaches für politische Bildung Sozialkunde/Erdkunde
- 4 = Anzahl der Lernziele im geografischen Teil des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Erdkunde mit unmittelbaren Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung

Der Bildungsabschnitt Sozialkunde im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung besteht aus insgesamt 32 Unterrichtsstunden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2011: 44-47). Nach Addition der Unterrichtszeit beider Bildungsabschnitte, Sozialkunde und Erdkunde, sieht das Curriculum des Leitfaches für politische Bildung 92 Unterrichtsstunden in vier Semestern vor (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2011: 40-47). Während der Hälfte dieser Unterrichtszeit werden Inhalte der politischen Bildung vermittelt.

$$(32 + 14,1) / 92 = 0,5$$

Erläuterung der Zahlen:

- 32 = Unterrichtsstunden im Bildungsabschnitt Sozialkunde des Leitfaches für politische Bildung Sozialkunde/Erdkunde
 14,1 = Unterrichtsstunden für Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung im Bildungsabschnitt Erdkunde des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Erdkunde
 92 = Unterrichtsstunden im Leitfaches für politische Bildung Sozialkunde/Erdkunde

Auf grundlegendem Bildungsniveau belegen Schüler das Fach Sozialkunde/Erdkunde mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2016: 13-14, 17). Bei einem Anteil von 50 Prozent werden Inhalte und Kompetenzen der politischen Bildung einstündig unterrichtet und vermittelt, was einer durchschnittlichen Bildungsdauer pro 45 Minuten wöchentlich entspricht.

$$2 * 0,5 * 45 = 45$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung Sozialkunde/Erdkunde
 0,5 = Anteil von Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung am Unterrichtsfach Sozialkunde/Erdkunde
 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Sozialkunde als Leistungsfach, muss ihre Qualifikation darin an vier Unterrichtsstunden pro Woche jedes Semester stattfinden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2016: 13-14). Geografische Inhalte, die zum Teil im Leistungsfach Sozialkunde enthalten sind, fördern stets Kompetenzen der politischen Bildung, sodass diese Fachdisziplin in vier Unterrichtsstunden pro Woche vertreten ist.

„Damit sind in erster Linie wichtige Themen des jeweiligen Faches gemeint, die sowieso in der Schnittmenge der beiden [Sozialkunde und Erdkunde] ... Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes liegen [... Die], Sternchen-Themen‘ erschließen neue, fachübergreifende und Fächer verbindende Schwerpunkte“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung [Rheinland-Pfalz] 2011: 3).

Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 180 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$4 * 45 = 180$$

Erläuterung der Zahlen:

- 4 = Unterrichtsstunden pro Woche
 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 75 Minuten im Fach Sozialkunde bzw. Sozialkunde/Erdkunde unterrichtet.

$$(0 + 45 + 180) / 3 = 75$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

45 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

180 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Saarland

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an saarländischen Gymnasien durchschnittlich 120 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe im Saarland sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Politik* integriert (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2019a/b). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit Geschichte und Erdkunde zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 14 Abs. 2). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden in Politik muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Über die Verpflichtung das Unterrichtsfach Politik zu belegen, bestehen seitens des saarländischen Kultusministeriums widersprüchliche Angaben. An einer Stelle der Schul- und Prüfungsverordnung über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung im Saarland ist folgendes festgehalten: „G-Kurse in Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen werden mit vier Wochenstunden, G-Kurse in den naturwissenschaftlichen Pflichtfächern Biologie, Chemie und Physik sowie in den gesellschaftswissenschaftlichen Pflichtfächern Erdkunde und Politik werden mit drei Wochenstunden unterrichtet [...]“ (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 14 Abs. 2). Demnach müssten Schüler verpflichtet sein Erdkunde und Politik mindestens als Grundkurs zu wählen. Dem widerspricht dieselbe Verordnung an anderer Stelle: „Jeder Schüler/Jede Schülerin belegt zudem durchgehend als G-Kurs, soweit das Fach nicht bereits als L-Kurs belegt ist, eines der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte oder Politik“ (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 17 Abs. 2).

Beim Befolgen des letztgenannten Paragraphen hätten Schüler die Möglichkeit, aber nicht die Pflicht, Politik als Grundkurs zu belegen. Dieses Vorgehen ist korrekt und wird durch die praktische Umsetzung der Fächerwahl bestätigt. Je nach Kombination aus Leistungs- und Grundkursen steht Schülern die Option offen auf den Unterricht in Politik zu verzichten (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: Anlage 15 zu § 17 Abs. 2 und 3). Da obligatorischer Unterricht in Politik nicht besteht, liegt der statistische Wert auf diesem Bildungsniveau bei Null.

Der o. g. Fehler in der geänderten Verordnung aus dem Jahr 2018 (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 17 Abs. 2) resultiert aus einem Texteingang. Das Vorgängerdokument, auf das seitens des saarländischen Kultusministeriums 2018 weiterhin verwiesen wird (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 13), ist in dieser Hinsicht zwar fehlerfrei, jedoch nicht mehr aktuell, denn die Anzahl der Unterrichtsstunden wurde teilweise geändert: „G-Kurse in Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen sowie in den naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Pflichtfächern gemäß § 17 Abs. 2 Nr. 2 und im Neigungsfach gemäß § 17 Abs. 2 Nr. 3 werden mit vier Wochenstunden, in den übrigen Fächern mit zwei Wochenstunden unterrichtet“ (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2007: § 14 Abs. 2).

Anknüpfend an die Paragrafenstruktur aus dem Jahr 2007 bedarf es bei der 2018 eingefügten Aktualisierung einer Textanpassung, die den oben beschriebenen Widerspruch aufhebt.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler Politik als Grundkurs wählen, erfolgt der Unterricht in diesem Fach an drei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 14 Abs. 2, Anlage 15 zu § 17 Abs. 2 und 3) Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$3 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Politik als Leistungsfach, findet ihre Qualifikation darin an fünf Unterrichtsstunden pro Woche statt (Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2018b: § 13; Ministerium für Bildung und Kultur [Saarland] 2007: § 13 Abs. 1) Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 225 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$5 * 45 = 225$$

Erläuterung der Zahlen:

5 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 120 Minuten im Fach Politik unterrichtet.

$$(0 + 135 + 225) / 3 = 120$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

225 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Sachsen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an sächsischen Gymnasien durchschnittlich 47 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Sachsen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft* integriert (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit Geschichte und Geografie zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2017: 3). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden in *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft* muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind dazu verpflichtet das Fach *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft* mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche als Grundkurs zu belegen. Der Umfang von Inhalten politischer Bildung am Fächerverbund liegt dabei wöchentlich und durchschnittlich bei 70 Minuten. Details der Berechnung entsprechen dem folgendem Absatz *Grundlegendes Bildungsniveau*.

Grundlegendes Bildungsniveau

Beim obligatorischen Grundkurs erfolgt der Unterricht vier Semester lang an jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2017: 3, 4). Da es sich bei *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft* um ein Leitfach für politische Bildung mit drei Fachdisziplinen handelt und die Themen „unter Anwendung von Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet“ (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: XI) werden, muss man ermitteln, welchen Anteil die Inhalte politischer Bildung am Fächerverbund einnehmen.

Für das Leitfach der politischen Bildung sind in der Jahrgangsstufe 11 insgesamt 52 Unterrichtsstunden eingeplant. Dieser Curriculumabschnitt ist in drei obligatorische Lernbereiche gegliedert (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: 18-21).

Lernbereiche:

- Internationale Politik in der globalisierten Welt (20 Unterrichtsstunden)
- Politische Willensbildung im Zeitalter der Digitalisierung (12 Unterrichtsstunden)
- Sozialer Wandel in der pluralistischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland (20 Unterrichtsstunden)

In der Jahrgangsstufe 11 werden bei allen Themen des Leitfaches für politische Bildung und somit innerhalb der vorgesehenen 52 Unterrichtsstunden Inhalte der politischen Bildung vermittelt.

Für das Leitfach der politischen Bildung sind in der Jahrgangsstufe 12 insgesamt 44 Unterrichtsstunden eingeplant. Dieser Curriculumabschnitt ist in zwei obligatorische Lernbereiche gegliedert (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: 20-24).

Lernbereiche:

- Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung (24 Unterrichtsstunden)
- Legitimität einer politischen Ordnung (20 Unterrichtsstunden)

Der Lernbereich *Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter der Globalisierung* ist in acht Themen unterteilt, wovon ein Thema einen starken Bezug zur politischen Bildung aufweist: „Kennen des verfassungsrechtlichen Rahmens der Sozialen Marktwirtschaft“ (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: 20). Dementsprechend werden Kompetenzen der politischen Bildung an 3 Unterrichtsstunden gefördert.

$$24 / 8 * 1 = 3$$

Erläuterung der Zahlen:

- 24 = Unterrichtsstunden im Lernbereich *Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter der Digitalisierung*
- 8 = Anzahl der Themen im Lernbereich *Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter der Digitalisierung*
- 1 = Anzahl der Themen mit starkem Bezug zu Inhalten der politischen Bildung im Lernbereich *Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter der Digitalisierung*

Beim Lernbereich *Legitimität einer politischen Ordnung* werden bei allen Themen und somit innerhalb der vorgesehenen 20 Unterrichtsstunden Inhalte der politischen Bildung vermittelt.

Das Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft besteht in der gymnasialen Qualifikationsphase zum Abitur aus insgesamt 96 Unterrichtsstunden (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: 18-24). Während 78 Prozent dieser Unterrichtszeit werden Inhalte der politischen Bildung vermittelt.

$$(52 + 3 + 20) / 96 = 0,78$$

Erläuterung der Zahlen:

- 52 = Anzahl der Unterrichtsstunden mit Inhalten der politischen Bildung in Jahrgangsstufe 11
- 3 = Anzahl der Unterrichtsstunden mit Inhalten der politischen Bildung im Lernbereich *Wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und Europas im Zeitalter der Digitalisierung* in Jahrgangsstufe 12
- 20 = Anzahl der Unterrichtsstunden mit Inhalten der politischen Bildung im Lernbereich *Legitimität einer politischen Ordnung* in Jahrgangsstufe 12
- 92 = Anzahl der Unterrichtsstunden im Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

Auf grundlegendem Bildungsniveau belegen Schüler das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2017: 3-4). Bei einem Anteil von 78 Prozent werden Inhalte der politischen Bildung durchschnittlich und wöchentlich an 70 Minuten vermittelt.

$$2 * 0,78 * 45 = 70$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
- 0,78 = Anteil von Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung am Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Schüler haben nicht die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung als Leistungsfach zu belegen, der statistische Wert des Unterrichts auf erweitertem Bildungsniveau liegt somit bei Null. Überraschenderweise ist das Curriculum (noch) in die Abschnitte Grund- und Leistungskurs gegliedert (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2019d: 18-32), obwohl ein Ausschluss des Unterrichtsfaches Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft vom erweiterten Bildungsniveau mindestens die Jahre 2017 bis 2020 umfasst (Ministerium für Kultus [Sachsen] 2017/2018/2019e/2020: 4).

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 47 Minuten im Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft unterrichtet.

$$(70 + 70 + 0) / 3 = 47$$

Erläuterung der Zahlen:

- 70 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 70 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 0 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Sachsen-Anhalt

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Gymnasien in Sachsen-Anhalt durchschnittlich 30 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Sachsen-Anhalt sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Sozialkunde* integriert (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit Geschichte, Geografie, Philosophie, Psychologie, Rechtskunde, Wirtschaftslehre, Religions- und Ethikunterricht zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2020: Anlage 2 zu § 13 Abs. 2). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden in Sozialkunde muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind nicht verpflichtet das Fach Sozialkunde zu belegen (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2020: Anlage 1 zu § 11 Abs. 1, Anlage 2 zu § 13 Abs. 2). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern sich Schüler für Sozialkunde als Wahlpflichtfach entscheiden, wird das Leitfach für politische Bildung zweistündig pro Woche erteilt (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2020: § 12 Abs. 3 und 4, Anlage 2 zu § 12 Abs. 2). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 90 Minuten in Sozialkunde unterrichtet.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Unterricht in Sozialkunde als Kern- oder Profulfach ist nicht vorgesehen (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2020: § 14 Abs. 1, Anlage 2 zu § 14 Abs. 1). Die obligatorische Unterrichtszeit im Leitfach für politische Bildung hat somit den statistischen Wert Null.

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 30 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(0 + 90 + 0) / 3 = 30$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

90 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

0 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Schleswig-Holstein

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an Gymnasien in Schleswig-Holstein durchschnittlich 79 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Schleswig-Holstein sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Wirtschaft/Politik* integriert (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit Geschichte, Geografie, Religion und Philosophie zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2018b: § 3 Abs. 1). Bei den unterschiedlichen Bildungsniveaus wird in *Wirtschaft/Politik* auf dasselbe Curriculum zurückgegriffen: „Grund- und Leistungskurse unterscheiden sich nicht in der Themenstellung, sondern in Tiefe und Umfang der Behandlung fachlicher Inhalte sowie im Ausmaß von Methodentraining, -reflexion und -vergleich“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002: 37).

Die curriculare Unterteilung des Leitfaches für politische Bildung besteht in der gymnasialen Qualifikationsstufe aus insgesamt 145 Inhalten, 108 davon entfallen auf die politische Bildung, 37 haben in erster Linie ökonomischen Charakter. Sofern Inhalte aus beiden Fachdisziplinen vermittelt werden, ist statistisch das Kriterium der politischen Bildung erfüllt, zumal das ökonomische Lernen ein Aufgabenfeld der politischen Bildung ist (Lutter 2007; Hedtke 2014; Detjen 2013: 289-294).

Dementsprechend werden die curricularen Inhalte in drei Kategorien unterteilt:

- Inhalte der politischen Bildung
- Inhalte der ökonomischen Bildung
- Schnittmenge aus beiden Fachdisziplinen, Inhalte der politischen und ökonomischen Bildung

Die Kategorisierung der curricularen Inhalte wird durch folgende Beispiele verdeutlicht.

Inhalte der politischen Bildung: „demokratisches System und die Mediatisierung von Politik (output der Politik, mediengerechtes Verhalten der politischen Akteure)“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002: 47).

Inhalte der ökonomischen Bildung: „Grundlagen unternehmerischer Entscheidungsfindung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002: 42).

Schnittmenge aus beiden Fachdisziplinen, Inhalte der politischen und ökonomischen Bildung: „Finanz- und Fiskalpolitik des Staates (Einnahmenpolitik – Ausgabenpolitik – Saldenpolitik/Sparen, Kredit, Staatsverschuldung)“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002: 41).

Während der gymnasialen Qualifikationsphase werden Kompetenzen der politischen Bildung innerhalb von 75 Prozent der curricularen Inhalte, vollständig oder teilweise, gefördert.

$$108 / 145 = 0,75$$

Erläuterung der Zahlen:

108 = Inhalte der politischen Bildung oder Schnittmenge aus Kompetenzen der politischen und ökonomischen Bildung

145 = Anzahl der Inhalte innerhalb von vier Semestern der Qualifikationsstufe in Wirtschaft/Politik

Schüler haben die Möglichkeit das Leitfach für politische Bildung auf grundlegendem oder erhöhtem Bildungsniveau zu belegen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2018b: § 3 Abs. 3).

Obligatorisches Bildungsniveau

Eine Verpflichtung für Schüler den Unterrichtskurs Wirtschaft/Politik zu belegen, besteht nicht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2018b: § 6 Abs. 3). Aufgrund dieser Unterrichtsoption liegt der statistische Wert auf diesem Bildungsniveau bei Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler Wirtschaft/Politik als Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau wählen, erfolgt der Unterricht in diesem Fach an drei Unterrichtsstunden pro Woche (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2018b: § 3 Abs. 3). Bei einem Anteil von 75 Prozent werden Inhalte der politischen Bildung durchschnittlich an 101 Minuten pro Woche unterrichtet.

$$3 * 0,75 * 45 = 101$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung Wirtschaft/Politik

0,75 = Anteil von Inhalten der politischen Bildung am Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für den Unterricht in Wirtschaft/Politik auf erhöhtem Anforderungsniveau, muss ihre Qualifikation darin an vier Unterrichtsstunden pro Woche im Semester stattfinden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2018b: § 3 Abs. 3). Bei einem Anteil von 75 Prozent werden Inhalte der politischen Bildung durchschnittlich an 135 Minuten pro Woche unterrichtet.

$$4 * 0,75 * 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

4 = Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung Wirtschaft/Politik

0,75 = Anteil von Inhalten der politischen Bildung am Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 79 Minuten im Fach Sozialkunde bzw. Sozialkunde/Erdkunde unterrichtet.

$$(0 + 101 + 135) / 3 = 79$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

101 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Thüringen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin in der Sekundarstufe II an thüringischen Gymnasien durchschnittlich 75 Minuten pro Woche.

An der gymnasialen Oberstufe in Thüringen sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *Sozialkunde* integriert (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2012). Das Leitfach für politische Bildung zählt zusammen mit Geschichte, Geografie, Wirtschaft und Recht, Religionslehre sowie Ethik zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2019: 6). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden in Sozialkunde muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind nicht verpflichtet den Unterrichtskurs Sozialkunde zu belegen (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018: § 76 Abs. 1, Anlage 13 zu § 76 Abs. 1 und § 92 Abs. 3). Da obligatorischer Unterricht im Leitfach für politische Bildung nicht besteht, liegt der statistische Wert auf diesem Bildungsniveau bei Null.

Grundlegendes Bildungsniveau

Sofern Schüler Sozialkunde als Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau wählen, erfolgt der Unterricht in diesem Fach an zwei Unterrichtsstunden pro Woche (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018: § 76 Abs. 5, Anlage 13 zu § 76 Abs. 1 und § 92 Abs. 3). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 90 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$2 * 45 = 90$$

Erläuterung der Zahlen:

2 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für den Unterricht in Sozialkunde auf erhöhtem Anforderungsniveau, findet ihre Qualifikation darin an drei Unterrichtsstunden pro Woche statt (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018: § 76 Abs. 5, Anlage 13 zu § 76 Abs. 1 und § 92 Abs. 3). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 135 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$3 \cdot 45 = 135$$

Erläuterung der Zahlen:

3 = Unterrichtsstunden pro Woche

45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 75 Minuten im Fach Sozialkunde unterrichtet.

$$(0 + 90 + 135) / 3 = 75$$

Erläuterung der Zahlen:

0 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

90 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

135 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten

3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

Polen

Auf Basis von drei Bildungsniveaus beträgt die geplante Unterrichtsdauer politischer Bildung im Leitfach dieser Disziplin am polnischen allgemeinbildenden *liceum* durchschnittlich 53 Minuten pro Woche.

Am allgemeinbildenden *liceum* in Polen, das aus vier Jahrgangsstufen besteht, sind Inhalte der politischen Bildung vor allem in das Unterrichtsfach *wiedza o społeczeństwie* [Gesellschaftslehre] integriert (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: Anhang 1, S. 14-15, 137-162); Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: Anhang 4, S. 12). Bei der Anzahl von Unterrichtsstunden im Leitfach für politische Bildung muss zwischen den wählbaren Bildungsniveaus differenziert werden.

Obligatorisches Bildungsniveau

Schüler sind dazu verpflichtet, Gesellschaftslehre während der beiden ersten Jahrgangsstufen mit jeweils einer Unterrichtsstunde pro Woche zu belegen. In den Klassen drei und vier ist Unterricht im Leitfach für politische Bildung nicht vorgesehen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: Anhang 4, S. 12). Dementsprechend werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 23 Minuten pro Schuljahr im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$2 / 4 * 45 = 23$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in allen Jahrgangsstufen des *liceums*
- 4 = Anzahl der Jahrgangsstufen am *liceum*
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Grundlegendes Bildungsniveau

Im Gegensatz zur Qualifikationsphase an deutschen Gymnasien können Schüler an polnischen *liceen* nicht auf einen Teil der Unterrichtsfächer verzichten (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: Anhang 4, S. 12-14). Das grundlegende Bildungsniveau entspricht damit quantitativ der obligatorischen Unterrichtszeit. Im Falle des Leitfaches für politische Bildung werden damit durchschnittlich 23 Minuten pro Woche unterrichtet.

Erweitertes Bildungsniveau

Entscheiden sich Schüler für Gesellschaftslehre auf erhöhtem Anforderungsniveau, wird der Pflichtunterricht um acht Unterrichtsstunden innerhalb von vier Jahrgangsstufen aufgestockt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017b: Anhang 4, S. 14) und beträgt dementsprechend wöchentlich und durchschnittlich 113 Minuten.

$$(2 + 8) / 4 * 45 = 113$$

Erläuterung der Zahlen:

- 2 = Anzahl der obligatorischen Unterrichtsstunden pro Woche im Leitfach für politische Bildung in allen Jahrgangsstufen des *liceums*
- 8 = Zusätzliche Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche auf erweitertem Bildungsniveau im Leitfach für politische Bildung in allen Jahrgangsstufen des *liceums*
- 4 = Anzahl der Jahrgangsstufen am *liceum*
- 45 = Anzahl der Minuten pro Unterrichtsstunde

Bei den drei berechneten Bildungsniveaus werden laut Qualifikationsplan wöchentlich und durchschnittlich 53 Minuten im Leitfach für politische Bildung unterrichtet.

$$(23 + 23 + 113) / 3 = 53$$

Erläuterung der Zahlen:

- 23 = Obligatorisches Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 23 = Grundlegendes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 113 = Erweitertes Bildungsniveau, Unterrichtszeit in Minuten
- 3 = Anzahl der untersuchten Bildungsniveaus

12.3 Qualitative Curriculauntersuchung: Politische Bildung in den Leitfächern der Disziplin

Im Folgenden wird zunächst eine Auswahl von Bürgerkompetenzen der Europäischen Union vorgestellt, die in deutsche und polnische Curricula implementiert sind. Anschließend erfolgt eine exemplarische Präsentation der curriculumspezifischen Kategorien in beiden Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder, außerhalb von EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der drei o. g. Schulstufen.

12.3.1 Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter

12.3.1.1 Primarstufe

Sachsen

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Abbildung 141: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des sächsischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>explizit</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>in Ansätzen</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>nicht</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (IV, VIII, 2, 17, 6, 13, 14, 16, 17, 23, 29) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (2, 5, 17, 24) • Aktive demokratische Beteiligung (VII) • Lösen von Konflikten (VIII, 6) • Gesellschaft (2) • Politik (28) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte: national, europäisch, global (12, 17, 18, 25) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (17, 18) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (2, 18) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bürgerrechte • Staatsbürgerschaft • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Strukturen der Europäischen Union • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Achtung der Menschenrechte

<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie (2, 6, 13) • Gerechtigkeit (X) • Gleichberechtigung (26) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (5) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (2, 5, 17, 24) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (2) Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (VII, 2, 3) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (V) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (VII, 18) • Ökologische Nachhaltigkeit (VII, VIII, 14, 31) <i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i> • Verständnis globaler Entwicklungen (VIII, 2, 27, 31) • Wirtschaft (VIII, X, 21) • Recht (6, 25) • Kultur (VII, 2, 5, 12, 17, 24, 28, 29) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (VIII) • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (20) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (VIII, XI, 3, 6, 17, 18, 24, 25, 29) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (8, 27, 30) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (21, 24, 25, 26, 28, 31) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (6, 18, 25) • Solidarität (13) • Achtung demokratischer Grundsätze (VII, 2, 6, 13) • Kritisches und kreatives Nachdenken (V, 7, 24) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (VII) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (VIII, 6, 17, 18, 28) <i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i> • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (VII, VIII, 14, 31) • Entwicklung von Argumenten (VIII) • Einzelpersonen (12, 21) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen • Arbeitsorganisationen • Globaler demografischer Wandel • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Frieden und Gewaltlosigkeit • Überwinden von Vorurteilen • Geisteswissenschaften • Interkulturelle Kommunikation • Eingehen von Kompromissen
---	--	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im sächsischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Rheinland-Pfalz

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Abbildung 142: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des rheinland-pfälzischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>explizit</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>in Ansätzen</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>nicht</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (7, 23) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (7, 17, 22, 23) • Aktive demokratische Beteiligung (9, 23) • Lösen von Konflikten (8, 23) • Gesellschaft (9) • Politik (28) • Demokratie (9, 23) • Gerechtigkeit (23) • Gleichberechtigung (23) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (22, 23) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (17, 23) • Solidarität (23) • Achtung der Menschenrechte (9, 12, 23) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (23, 26, 28) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (26) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (23, 28) • Ökologische Nachhaltigkeit (8, 11, 14, 19, 20, 21) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bürgerrechte (23) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (23) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (17, 23) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (23) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (11, 28) • Gleichheit als Grundlage für Demokratie (23) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (22, 23) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (23) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (23, 28) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frieden und Gewaltlosigkeit (29) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatsbürgerschaft • Geschichte: national, europäisch, global • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Strukturen der Europäischen Union • Kritisches und kreatives Nachdenken • Achtung demokratischer Grundsätze <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen • Einzelpersonen • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Globaler demografischer Wandel • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität

<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (9, 14, 16, 28) • Recht (23) • Kultur (23, 26, 28) • Gruppen (12, 22) • Arbeitsorganisationen (22, 23, 26) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (23, 28) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (28, 29) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (20, 22, 23, 24, 26, 31, 32) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (8, 11, 14, 19, 20, 21) • Überwinden von Vorurteilen (23, 24, 26, 28) • Eingehen von Kompromissen (12) 		<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Argumenten • Politische und sozioökonomische Entwicklungen • Geisteswissenschaften • Interkulturelle Kommunikation
---	--	---

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (2015b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im rheinland-pfälzischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Schleswig-Holstein

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Abbildung 143: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des schleswig-holsteinischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>explizit</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>in Ansätzen</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>nicht</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (5, 12) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (5, 7, 13, 16, 17, 21, 29, 36, 41) • Aktive demokratische Beteiligung (21, 29) • Demokratie (29) • Gerechtigkeit (18, 21) • Gleichberechtigung (6) • Kritisches und kreatives Nachdenken (27) • Achtung der Menschenrechte (5) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (26) • Ökologische Nachhaltigkeit (5, 23, 38) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (14, 23) • Wirtschaft (13) • Recht (13, 21, 29, 37) • Kultur (26) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (26) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lösen von Konflikten (11, 21, 29) • Gesellschaft (21, 23, 36) • Politik (21) • Bürgerrechte (21) • Geschichte: national, europäisch, global (14, 19, 28) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (5, 6, 26, 36) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (5, 21) • Strukturen der Europäischen Union (29) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (29) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (21, 29, 41) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (21) • Solidarität (18) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (21) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (17) • Gleichheit als Grundlage für Demokratie (29) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (6, 26) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatsbürgerschaft • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Staatsbürgerliche Aktivitäten <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen • Einzelpersonen • Globaler demografischer Wandel • Eingehen von Kompromissen

<ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (30) • Entwicklung von Argumenten (13, 21) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (7, 27, 30, 34-41) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (13, 14, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 36) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhalt der Gemeinschaft (26, 29) • Achtung demokratischer Grundsätze (21, 29) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (26) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsorganisationen (18) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (26) • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (26) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (23, 29) • Frieden und Gewaltlosigkeit (5) • Überwinden von Vorurteilen (13, 26) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (21) • Geisteswissenschaften (13, 17) • Interkulturelle Kommunikation (26, 36) 	
--	--	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im schleswig-holsteinischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Polen

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Abbildung 144: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>explizit</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>in Ansätzen</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <u>nicht</u> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (11, 12, 18, 32) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (16, 18, 39) • Kritisches und kreatives Nachdenken (11, 33) • Solidarität (11) • Ökologische Nachhaltigkeit (14, 17) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (11, 17) • Lösen von Konflikten (14) • Gesellschaft (11, 14, 16, 17, 32) • Staatsbürgerschaft (14, 15) • Geschichte: national, europäisch, global (15, 39) • Europäische Integration (18) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (14, 32) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (14) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (39) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (12, 13, 14, 17, 32) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (11, 39) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (11, 18, 39) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (12, 39) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (11, 15, 32, 39, 54) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive demokratische Beteiligung • Politik • Demokratie • Gerechtigkeit • Gleichberechtigung • Bürgerrechte • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Strukturen der Europäischen Union • Achtung der Menschenrechte • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Achtung demokratischer Grundsätze
<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultur (12, 16, 18) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (18, 39) • Entwicklung von Argumenten (11) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (14, 17) 		<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen • Arbeitsorganisationen • Einzelpersonen • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Globaler demografischer Wandel

	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhalt der Gemeinschaft (11, 14) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (14) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (39) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (11, 14, 32) • Recht (32, 39) • Gruppen (14, 17, 39, 53, 54) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (16, 18) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (12, 14, 15, 17) • Überwinden von Vorurteilen (11) • Interkulturelle Kommunikation (16, 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft • Frieden und Gewaltlosigkeit • Politische und sozioökonomische Entwicklungen • Geisteswissenschaften • Eingehen von Kompromissen
--	--	---

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.1.

Vergleich der untersuchten Parameter in deutschen und polnischen Curricula der Primarstufe

Komparative Übersicht: EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Polen

Im Folgenden werden die curricularen Daten der sächsischen, rheinland-pfälzischen, schleswig-holsteinischen und polnischen Primarstufe, gegliedert nach den EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen, am Beispiel der deutschen und polnischen Grundschule tabellarisch verglichen.

Abbildung 145: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Polen, gegliedert nach Untersuchungskategorien und Curriculumquellen

	Deutschland			Polen
	SN	RP	SH	
Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen				
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	e	e	e	a
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	e	e	e	e
Aktive demokratische Beteiligung	e	e	e	n
Lösen von Konflikten	e	e	a	a
Gesellschaft	e	e	a	a
Politik	e	e	a	n
Demokratie	e	e	e	n
Gerechtigkeit	e	e	e	n
Gleichberechtigung	e	e	e	n
Staatsbürgerschaft	n	n	n	a
Bürgerrechte	n	a	a	n
Geschichte: national, europäisch, global	a	n	a	a
Gesellschaftliche und politische Bewegungen	n	n	n	n
Europäische Integration	n	n	n	a
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	a	a	a	e
Strukturen der Europäischen Union	n	n	a	n
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	e	e	a	a

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen
	SN	RP	SH	
Kritisches und kreatives Nachdenken	a	n	e	e
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	e	a	a	a
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	e	e	a	a
Lösen von Problemen der Gemeinschaft	e	a	a	a
Solidarität	a	e	a	e
Achtung der Menschenrechte	n	e	e	n
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	e	a	a	a
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	a	e	a	a
Gleichheit als Grundlage für Demokratie	n	a	a	n
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt	a	e	e	a
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	e	e	a	a
Zusammenhalt der Gemeinschaft	a	a	a	a
Achtung demokratischer Grundsätze	a	n	a	n
Staatsbürgerliche Aktivitäten	a	a	n	a
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt	a	a	a	a
Ökologische Nachhaltigkeit	e	e	e	e

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

e = explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, SN = Sachsen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein

Abbildung 146: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In</i> <i>Ansätzen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	X				X	
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	X			X		
Aktive demokratische Beteiligung	X					X
Lösen von Konflikten	X				X	
Gesellschaft	X				X	
Politik	X					X
Demokratie	X					X
Gerechtigkeit	X					X
Gleichberechtigung	X					X
Staatsbürgerschaft			X		X	
Bürgerrechte		X				X
Geschichte: national, europäisch, global		X			X	
Gesellschaftliche und politische Bewegungen			X			X
Europäische Integration			X		X	
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität		X		X		
Strukturen der Europäischen Union			X			X
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	X				X	
Kritisches und kreatives Nachdenken		X		X		

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In</i> <i>Ansätzen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten		X			X	
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	X				X	
Lösen von Problemen der Gemeinschaft		X			X	
Solidarität		X		X		
Achtung der Menschenrechte		X				X
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren		X			X	
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen		X			X	
Gleichheit als Grundlage für Demokratie		X				X
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt	X				X	
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	X				X	
Zusammenhalt der Gemeinschaft		X			X	
Achtung demokratischer Grundsätze		X				X
Staatsbürgerliche Aktivitäten		X			X	

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt		X			X	
Ökologische Nachhaltigkeit	X			X		

Eigene Darstellung

Abbildung 147: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Aktive demokratische Beteiligung
Geschichte: national, europäisch, global	Lösen von Konflikten	Politik
Gesellschaftliche und politische Bewegungen	Gesellschaft	Demokratie
Strukturen der Europäischen Union	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	Gerechtigkeit
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	Gleichberechtigung
Lösen von Problemen der Gemeinschaft	Kritisches und kreatives Nachdenken	Staatsbürgerschaft
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	Bürgerrechte
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	Solidarität	Europäische Integration
Zusammenhalt der Gemeinschaft	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt	Achtung der Menschenrechte
Staatsbürgerliche Aktivitäten	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	Gleichheit als Grundlage für Demokratie
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt		Achtung demokratischer Grundsätze
Ökologische Nachhaltigkeit		

Eigene Darstellung

Abbildung 148: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorien
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Geschichte: national, europäisch, global	Gesellschaftliche und politische Bewegungen
Ökologische Nachhaltigkeit	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	Strukturen der Europäischen Union
	Lösen von Problemen der Gemeinschaft	
	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	
	Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	
	Zusammenhalt der Gemeinschaft	
	Staatsbürgerliche Aktivitäten	
	Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt	

Eigene Darstellung

Abbildung 149: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Sachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Polen

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen
	SN	RP	SH	
Verständnis globaler Entwicklungen	e	n	e	n
Wirtschaft	e	e	e	a
Recht	e	e	e	a
Kultur	e	e	e	e
Gruppen	n	e	n	a
Arbeitsorganisationen	n	e	a	n
Einzelpersonen	a	n	n	n
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	e	e	e	e
Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns	e	n	e	n
Globaler demografischer Wandel	n	n	n	n
Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch	n	n	a	a
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität	n	n	a	n
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	a	e	a	n
Entwicklung von Argumenten	a	n	e	e
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	e	e	e	a
Frieden und Gewaltlosigkeit	n	a	a	n
Individuelle Verantwortung für die Umwelt	e	e	e	e
Überwinden von Vorurteilen	n	e	a	a
Politische und sozioökonomische Entwicklungen	e	n	a	n
Geisteswissenschaften	n	n	a	n
Interkulturelle Kommunikation	n	n	a	a
Eingehen von Kompromissen	n	e	n	n

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

e = explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, SN = Sachsen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein

Abbildung 150: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Verständnis globaler Ent- wicklungen		X				X
Wirtschaft	X				X	
Recht	X				X	
Kultur	X			X		
Gruppen		X			X	
Arbeitsorganisationen		X				X
Einzelpersonen			X			X
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	X			X		
Klimawandel als beson- dere Herausforderung des nachhaltigen Handelns		X				X
Globaler demografischer Wandel			X			X
Dimensionen der europäi- schen Gesellschaft: kultu- rell, sozioökonomisch			X		X	
Kultureller Beitrag der Na- tionen zur Bildung einer europäischen Identität			X			X
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft		X				X
Entwicklung von Argu- menten		X		X		
Medien: kritisches Ver- ständnis, Interaktion, Auf- gaben und Rolle der Me- dien	X				X	
Frieden und Gewaltlosig- keit		X				X

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Individuelle Verantwortung für die Umwelt	X			X		
Überwinden von Vorurteilen		X			X	
Politische und sozioökonomische Entwicklungen		X				X
Geisteswissenschaften			X			X
Interkulturelle Kommunikation			X		X	
Eingehen von Kompromissen		X				X

Eigene Darstellung

Abbildung 151: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe
Kultur	Wirtschaft	Verständnis globaler Entwicklungen
Gruppen	Recht	Arbeitsorganisationen
Einzelpersonen	Entwicklung von Argumenten	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
Globaler demografischer Wandel		Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität		Frieden und Gewaltlosigkeit
Individuelle Verantwortung für die Umwelt		Politische und sozioökonomische Entwicklungen
Überwinden von Vorurteilen		Interkulturelle Kommunikation
Geisteswissenschaften		Eingehen von Kompromissen

Eigene Darstellung

Abbildung 152: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Primarstufe auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorien
Kultur	Gruppen	Einzelpersonen
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Überwinden von Vorurteilen	Globaler demografischer Wandel
Individuelle Verantwortung für die Umwelt		Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
		Geisteswissenschaften

Eigene Darstellung

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in den untersuchten Curricula der Primarstufe

Deutschland

Sachsen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im sächsischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Handeln als verantwortungsvoller Bürger

Zur Kategorie des Handelns als verantwortungsvoller Bürger gehört beispielsweise Unterrichts mit dem Ziel Verantwortung (6, 29) im Allgemeinen zu übernehmen oder im Besonderen anderen gegenüber verantwortungsbewusst zu handeln (23). Außerdem sind ein respektvoller Umgang (13), die gegenseitige Rücksichtnahme (13, 14, 29) und Rücksicht älteren Menschen gegenüber (14) Teil der untersuchten Kategorie (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

Die Kompetenz zum Mitwirken an der demokratischen Entscheidungsfindung und an Wahlen baut das sächsische Kultusministerium auf Grundsätzen der Kontroversität auf und leitet davon „die Fragen nach Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler“ (3) ab. Für kompetenzbasierte Inhalte der Mitbestimmung sieht das Curriculum entsprechende Unterrichtsmethoden vor: „Bei Inhalten mit politischem Gehalt sind überdies auch die damit in Verbindung stehenden fachspezifischen Arbeitsmethoden der politischen Bildung einzusetzen“ (3) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Ökologische Nachhaltigkeit

Auf die Kategorie der ökologischen Nachhaltigkeit wird im sächsischen Curriculum der Primarstufe beispielsweise im Zusammenhang mit der Langlebigkeit von Produkten, den globalen Transportwegen oder Möglichkeiten zur Abfallreduzierung und -vermeidung verwiesen (14, 31). Vor allem findet aber eine curriculare Verknüpfung zwischen der ökologischen Nachhaltigkeit einerseits und der politischen Bildung andererseits statt. Laut dem untersuchten Lehrplan ist politische Bildung „integrativ in den überfachlichen Zielen der Wertorientierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Sozialkompetenz enthalten“ (VII). Dementsprechend sollen Schüler die Kompetenz erlangen „sich bewusst für Nachhaltigkeit einzusetzen und gestaltend daran mitzuwirken“ (VIII) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Kultur

In Bezug auf kulturelle Kompetenzen muss einerseits zwischen der Kultur im Allgemeinen und andererseits dem Ziel Kultur mitzugestalten differenziert werden. Grundlegend orientieren sich Lehrkräfte an folgender Richtlinie: „In der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur bilden die Schüler ihr ästhetisches Empfinden aus und entwickeln ihre individuelle Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit“ (VII). Auf einer weiteren kulturellen Kompetenzstufe soll die Handlungsinitiative gefördert werden, indem Schüler die Fähigkeit entwickeln, „sich in der sozial und kulturell gestalteten Umwelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten“ (2, 5, 17, 24). Außerdem obliegt den Lehrkräften die Aufgabe sächsische Grundschüler für den bestehenden kulturellen Wandel zu sensibilisieren. Schüler „erkunden, wie sich durch kulturelle Veränderung die Region verändert hat und Menschen für Gegenwärtiges und Zukünftiges Verantwortung tragen“ (17). Der Kulturbegriff wird des Weiteren vom Nahraum der Schüler auf Erfahrungen in anderen Räumen und Kollektiven übertragen, indem ein kompetenzorientierter Bezug zur „Lebensweise von Menschen anderer Kulturen“ (18) stattfindet. Eine besondere kulturelle Stellung nehmen in Sachsen die Sorben ein, deren Kultur explizit inhaltlicher Teil des Leitfaches für politische Bildung ist (29). (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Inhalten zu Medien wird im sächsischen Curriculum ein sehr breites Unterrichtsfeld eingeräumt. Schüler erhalten Einblicke in die „Vor- und Nachteile von traditionellen und digitalen Medien“ (25), sie erlangen Kenntnisse über die „Entstehung und Verbreitung von Nachrichten, Finanzierung von Medienangeboten“ (25) und die „Vielfalt der Medienlandschaft“ (25). In Hinsicht auf den eigenen Medienkonsum lernen Schüler das Beurteilen und Bewerten einzelner Informationsquellen (25, 29), ein Schwerpunktthema können in dieser Hinsicht „Medieneinflüsse auf Freizeit, Kauf- und Essverhalten“ (25) sein. Ebenso werden Kompetenzen in der Medienanwendung gefördert: „Im Rahmen einer informatischen Vorbildung eignen sich die Schüler elementare Bedienfertigkeiten im Umgang mit dem Computer oder mobilen digitalen Endgeräten an und gewinnen Einblicke in deren Funktionsweisen und nutzen diese bei der Lösung von Aufgaben“ (VIII). Zusammenfassend erwerben Schüler „elementare Kenntnisse zum sachgerechten, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit vielfältigen Medien“ (VIII) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Politische und sozioökonomische Entwicklungen/Politik/Wirtschaft

Kompetenzen bezüglich politischer und sozioökonomischer Entwicklungen weisen sowohl im Allgemeinen als auch laut sächsischem Curriculum der Primarstufe im Besonderen Überschneidungen mit den Untersuchungskategorien *Politik* und *Wirtschaft* auf: „Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Sachverhalten fördert das Fach Sachunterricht das Interesse der Schüler an Politik und schafft bei ihnen

ein Bewusstsein für lokale, regionale und globale Herausforderungen ihrer Zeit“ (2). Ökonomische und politische Inhalte werden außerdem beispielsweise im Zusammenhang mit dem Landkreis, in dem Schüler leben, vermittelt (21) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im sächsischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Europäische Vielfalt und kulturelle Identität

Auf Aspekte der Vielfalt und kultureller Identität wird im sächsischen Curriculum der Primarstufe zwar eingegangen, jedoch ohne gezielt den europäischen Hintergrund zu nennen. Analog zu anderen untersuchten Kategorien richtet sich der Blick vor allem auf die regionale Heterogenität. „Die Schüler setzen sich mit Erfahrungen kultureller Verschiedenheit auseinander. An Beispielen erkunden sie die geschichtliche Entwicklung des Lebens auf dem Land“ (17). Obwohl Europa nicht im Vordergrund der curricularen Unterrichtsinhalte an sächsischen Grundschulen steht, können einzelne Themen dennoch auf Grundlage ihrer allgemeinen Formulierungen europazentriert aufgebaut werden, was folgendes Beispiel zeigt: Schüler gewinnen Einblicke „in die Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen“ (18). Ebenfalls bei „Begegnung mit kultureller Verschiedenheit“ (18) besteht die Möglichkeit europäische Vielfalt in den Unterricht zu integrieren. Abhängig von den thematischen Präferenzen entscheidet darüber jedoch ausschließlich die unterrichtende Lehrkraft, ohne Vorgaben oder Hinweise seitens des Dienstherrn bezüglich einer europäischen Themenausrichtung (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt

Aus dem Kompetenzbereich der Zugehörigkeit zu/zur seiner Stadt, seinem Land, der Europäischen Union und der Welt hebt das sächsische Curriculum der Primarstufe vor allem den Schülern bekannten Nahbereich hervor. Themen über die Zugehörigkeit zur Europäischen Union, Europa oder der Welt stehen nicht im Vordergrund von curricularen Unterrichtsinhalten. Insbesondere wird der Bildungsfokus auf den Heimatort, den Landkreis, die Kreisstadt, kreisfreie Städte der Region und den Sitz der Kreisverwaltung gelegt (21), stets in Sachsen. Schüler erkunden in diesem Zusammenhang „typische sächsische Erscheinungen“ (24). Dabei wird ein thematischer Bezug zu wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und historischen Facetten des Nahraums hergestellt (21). Am Beispiel des historischen Lernens kennen Schüler die „Lebensgewohnheiten früher und heute in einer Stadt der Region“ (25) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Kritisches und kreatives Nachdenken

Kompetenzförderung des kritischen und kreativen Nachdenkens ist zum großen Teil entweder an die Werte- oder Medienerziehung gekoppelt. Schüler sollen dabei zu folgenden Kompetenzen befähigt werden: „Sach- und/oder Wertvorstellungen in Toleranz gegenüber anderen annehmen oder ablehnen, vertreten, kritisch reflektieren und ggf. revidieren“ (V). Aus anderer Kompetenzperspektive lernen Schüler einen kritischen Umgang mit Medien (7), im Allgemeinen streben Lehrkräfte für ihre Schüler das Bildungsziel an, „Medien sachbezogen, kritisch und begründet auswählen und kreativ einbeziehen“ (24) zu können (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft

Die Kompetenz zur *nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft* im Publikationsjahr 2018 (Rat [der Europäischen Union]) entspricht einer Weiterführung und Ausdifferenzierung der Kategorie *ökologische Nachhaltigkeit* aus dem Jahr 2006 (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union]). Die neue Facette der Nachhaltigkeit orientiert sich nicht nur an der Ökologie, sondern betrachtet das menschliche Miteinander als Ganzes. Ansatzweise wird das Fördern einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft ebenfalls im sächsischen Curriculum der Primarstufe gefordert: „Lösungsansätze sollen eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen und dürfen sich nicht zu Lasten künftiger Generationen oder Menschen anderer Religionen auswirken. Hierbei kommt der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine besondere Schlüsselrolle zu“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 2). Obwohl der Aspekt einer gesamten Gesellschaft im Curriculum nicht genannt wird, so sind künftige Generationen und Menschen anderer Konfessionen Teil dieser Gesellschaft. Deshalb können die genannten Partizipationsgruppen im Zusammenhang einer ausdrücklichen Betonung von Nachhaltigkeit als exemplarische Teile der Gesellschaft betrachtet werden.

Entwicklung von Argumenten

Die Kompetenz Argumente zu entwickeln ist im sächsischen Curriculum der Primarstufe nur teilweise in Form von möglichen Unterrichtsmethoden genannt, dazu zählen „Rollen- und Planspiele, Streitgespräche oder Pro- und Kontradedebatten“ (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 3). Da diese Methoden seitens des sächsischen Kultusministeriums direkt auf politische Bildung bezogen sind und dabei vor allem die Debatte als prädestinierte Übung zum Entwickeln von Argumenten gilt, ist die genannte Kategorie im Ansatz erfüllt.

Einzelpersonen

Die Kenntnis einzelner im öffentlichen Leben stehender Personen sowie der Umgang und ein möglicher Kontakt mit ihnen wird im sächsischen Curriculum der Primarstufe ansatzweise genannt. Dies geschieht vor einem möglichen methodischen Hintergrund: „Persönlichkeiten befragen“ (12) und „E-Mails mit Fragen an Persönlichkeiten des öffentlichen Le-

bens erstellen“ (21) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Rheinland-Pfalz

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im rheinland-pfälzischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben

Aufbauend auf einer aktiven Teilnahme am Schulleben soll zunächst die Kompetenz zum „verantwortlichen Umgang mit Sachen und Menschen“ (17) gestärkt werden. Zur daran anschließenden allgemeinen Partizipation gehört u. a. „ein achtsamer Umgang mit sich selbst und anderen“ (17). Eingebettet ist das Fördern von Kompetenzen zur *Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben* in das Lernfeld *Ich und andere – Perspektive Gesellschaft*, bestehend beispielsweise aus den kompetenzbasierten Voraussetzungen gemeinsame „und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle erkennen und respektvoll erforschen“ (23) zu können. Aspekte des beruflichen Lebens werden durch eine Einführung in die Arbeits- und Berufswelt in den Unterricht integriert (22) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Demokratie

Im Leistungsprofil des Sachunterrichts nimmt die demokratische Bildung ein übergeordnetes Kompetenzziel ein. Schüler sollen „grundlegende demokratische Prinzipien und Handlungsweisen“ (9) erfahren, verstehen und anwenden. Politische Bildung durch Schulunterricht im Zusammenhang mit demokratischen Institutionen ebnet dabei einen möglichen Weg zur angestrebten Demokratiekompetenz. Zahlreiche Konzepte eines solchen Unterrichts können die „Bedeutung verschiedener demokratischer Instanzen auf schulischer und öffentlicher Ebene“ (23) in den Bildungsvordergrund stellen. Zu diesem didaktischen Vorgehen gehört beispielsweise ein Unterrichtsbezug zum/zur „Klassenrat, Schulversammlung, Stadt-/Gemeinderat, Partizipation“ (23). Beim Unterricht in politischer Bildung kommen in dieser Hinsicht vor allem Kompetenzen zu „Mitbestimmungsmöglichkeiten“ (23) und ein gemeinsames Gestalten des „Zusammenlebens“ (23) eine große Bedeutung zu (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Achtung der Menschenrechte

Auf die Achtung von Menschenrechten geht das rheinland-pfälzische Kultusministerium im Curriculum der Primarstufe bei Themen über andere Kulturen, Traditionen und die Familie ein. Darauf aufbauend sollen Schüler grundlegende „Menschenrechte kennen, verstehen und achten“ (23). Ein wichtiges Unterrichtsziel ist dabei zu wissen „und respektieren, dass

alle Menschen die gleichen Rechte haben“ (23). Als mögliches Beispiel für den Unterricht wird zu diesem Zweck neben den Menschenrechten die Kinderrechtskonvention genannt (23) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Schüler sollen zum einen in der Medienanwendung geschult werden. Bei Präsentationen arbeiten sie mit „herkömmlichen oder digitalen Medien, wie beispielsweise Plakaten, Textvorträgen, Referaten, Ton- oder Videoaufnahmen oder Computern“ (31). Dabei fließt die Medienkompetenz der Schüler in die Notengebung ein. Zum anderen geht die Medienbildung über eine reine Anwendung hinaus, denn Schüler „beschaffen sich selbständig Informationen aus Medien, ordnen sie sachbezogen auf und präsentieren sie“ (32). Gleichzeitig sollen Lernende dazu befähigt werden, ihren Medienkonsum einschätzen und reflektieren zu können (22). Ebenso wichtig für einen medienbezogenen Unterricht ist die Kompetenzvermittlung über medial subjektive Aussagen. Ein Arbeiten mit Informationsangeboten aus der Zeitung, dem Fernsehen oder Internet bieten bei diesen Aufgaben zahlreiche Möglichkeiten, ein medial kritisches Verständnis der Schüler zu fördern. Vor diesem Hintergrund nimmt Werbung eine besondere Position bei der Medienbildung ein, indem exemplarisch der „Zweck medialer Aussagen“ (23) analysiert und „ihre Wirkung auf Adressaten“ (23) durch Schüler eingeschätzt wird (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Individuelle Verantwortung für die Umwelt

Um individuelle Verantwortung für die Umwelt übernehmen zu können, ist es erforderlich die aktuelle Rechtslage im Hinblick auf den Umweltschutz zu kennen, dies beinhaltet „Ver einbarungen zum Schutz der Lebensräume von Menschen, Tieren und Pflanzen sowie zum Schutz natürlicher Ressourcen“ (14). Unabhängig davon können Lehrkräfte ein Bewusstsein für den Umweltschutz bei Schülern fördern, indem im Allgemeinen ein „respektvoller Umgang mit der Natur“ (11) angestrebt wird. Zum Erreichen dieses Bildungsziels eignet sich didaktisch die Erkenntnis über eine „Abhängigkeit des Menschen von der Natur“ (20). Als kompetenzbezogene Beispiele ist es möglich Themen über die „Nahrung, Artenvielfalt“ (20) oder das Klima im Unterricht zu behandeln. Im Besonderen können Schüler über „die Reinhaltung von Wasser und Luft nachdenken und Verantwortung“ (20) dafür übernehmen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Eingehen von Kompromissen

Im *Erfahrungsbereich* „*Ich und andere*“ – *Perspektive Gesellschaft* (11-12) werden Grundlagen für die Entwicklung von Kompetenzen zum Eingehen der Kompromissbereitschaft genannt. Schüler sollen dazu befähigt werden, unterschiedliche „Interessen der Mitglieder und die Konflikte in einer Gruppe wahrnehmen, reflektieren und gemeinsame Lösungen finden“

(12) zu können. Um diesen Zielen gerecht zu werden, bauen Lehrkräfte den Unterricht und dessen Inhalte entsprechend folgender Kriterien auf: „Kooperation, Kompromissbereitschaft, respektvoller, achtsamer und solidarischer Umgang mit sich selbst und anderen“ (12). Mit diesen Forderungen wird ein zentraler Absatz über die curricularen Themen in der rheinland-pfälzischen Primarstufe abgeschlossen (11-12) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im rheinland-pfälzischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Gleichberechtigung

Vor allem aus der gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive *Ich und andere* befasst sich die Klasse mit Themen über die „Bedeutung von Kulturen, Religionen, Traditionen“ (23) und der Familie. Aufbauend auf der eigenen und fremden „Sinn- und Wertorientierung“ (23) sollen Schülern grundlegende Menschenrechte vermittelt werden, mit dem Ziel diese zu achten. Damit zusammenhängend nennt das rheinland-pfälzische Kultusministerium ebenfalls Kompetenzen zur Gleichberechtigung: Schüler sollen wissen und „respektieren, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben“ (23). Als Beispiele werden im Curriculum die Kinderrechtskonvention und die Menschenrechte im Allgemeinen genannt, Inhalte zur Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern sind jedoch nicht explizit aufgeführt (23) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

Grundsätzlich sollen Schüler in ihren Kompetenzen dazu befähigt werden, aktiv an der Mitgestaltung ihrer sozialen Umwelt mitwirken zu können, was zunächst durch Partizipation im Rahmen der Klasse und Schule praktiziert wird (17). Die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden anschließend von den täglich unmittelbar gewonnenen Erfahrungen auf die politische Ebene gehoben. Dies erfolgt zunächst durch die Kenntnis „verschiedener demokratischer Instanzen auf schulischer und öffentlicher Ebene“ (23). Anschließend lernen rheinland-pfälzische Grundschüler innerhalb dieser Instanzen zu partizipieren. Lehrkräfte greifen hierfür verschiedene Optionen auf, die Bereitschaft zum Mitwirken an der demokratischen Entscheidungsfindung durch Beispiele wie „Klassenrat, Schulversammlung, Stadt-/Gemeinderat“ (23) zu üben und praktisch anzuwenden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren

Zum einen verfolgen Grundschullehrkräfte in Rheinland-Pfalz das Ziel, Kompetenzen ihrer Schüler im Hinblick auf eine kulturelle Heterogenität zu stärken. „Kinder erfahren auf vielfältige Weise die unterschiedlichen Vorstellungen, die Menschen vom Zusammenleben haben“ (11). Zum anderen wird im Curriculum der Primarstufe in Ansätzen die Kompetenz gestärkt, für die eigenen Werte einzustehen. „Auch die Möglichkeit, Interessen wahrzunehmen und für eigene Vorstellungen einzutreten, unterscheidet Menschen voneinander“ (11). Als Konsens dieser beiden Kompetenzrichtungen kann im Unterricht ein Kompromiss aus differierenden Zielen gefunden werden. Schüler gewinnen die Fähigkeit gemeinsame „und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen“ (11) zu können. Eine praktische Anwendung dieser Kompetenzen kann oft an direkte Erfahrungen der Schüler in ihrer Klasse anknüpfen. Diesbezüglich lassen Lehrkräfte Themen zum eigenen „Kulturgut und das Kulturgut von Kindern mit Migrationshintergrund“ (28) erarbeiten, wodurch unterschiedliche „Handlungsweisen“ (28) auch aus gegensätzlichen Perspektiven verstanden werden können. Als Beispiele dienen hierfür „Religion, Musik, Sprache, Kunst“ (28) oder Speisen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorie der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Frieden und Gewaltlosigkeit

Auf Kompetenzen zu einem friedvollen Handeln wird in der rheinland-pfälzischen Primarstufe nur ansatzweise curricular eingegangen. Dies erfolgt vor allem im historisch geprägten Kompetenzfeld mit der Bezeichnung *Erfahrungsbereich Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft – Perspektive Zeit* (28-29). Darin sollen Schüler u. a. erkennen, dass menschliches Handeln oft Konsequenzen für die Zukunft nach sich zieht. Dementsprechend stellen Lehrer verschiedene Unterrichtsinhalte „über den Einfluss gegenwärtiger Entscheidungen und Handlungen auf zukünftige Lebensumstände“ (28) ins Zentrum des Unterrichts. Ein Beispiel ist dabei der Frieden als erstrebenswertes Ziel „für das eigene Leben und für die Gemeinschaft“ (29) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Schleswig-Holstein

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im schleswig-holsteinischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben

Kompetenzen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben beziehen sich im Allgemeinen „sowohl auf die Lebensgestaltung des Einzelnen als auch auf das gemeinsame gesellschaftliche Handeln“ (5). Aber auch im Besondern, beispielsweise im Zuge der Medienerziehung, werden diese Kompetenzen gefördert. Ein curriculares Ziel im Rahmen des medialen Kommunizierens und Kooperierens lautet: „An der Gesellschaft aktiv teilhaben“ (7). Sich darauf beziehende Inhalte werden im Themenfeld *Soziales und Politisches* ausdifferenziert, indem die Kompetenz „aktiv am demokratischen Leben teilzunehmen“ (21) erneut und weiterführend gefördert wird. Zusammenfassend liegt der Konzentrationsschwerpunkt aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive in dieser Hinsicht vor allem darauf, den Schülern durch kompetentes Handeln zu ermöglichen „sich zunehmend aktiv, kritisch und eigenverantwortlich in soziale und gesellschaftliche Prozesse einzubringen“ (17) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Aktive demokratische Beteiligung

Bezogen auf die Kompetenz einer aktiven demokratischen Beteiligung verfolgen Lehrkräfte das Ziel, ein „Interesse für gesellschaftliche und demokratische Fragen und Themen zu wecken“ (21). Im Themenfeld *Soziales und Politisches* werden diesbezüglich Inhalte mit dem übergeordneten Lernfeld „Leben in der Demokratie“ (29) behandelt. Als methodische Umsetzung einer aktiven demokratischen Beteiligung in der Schule kann das „Schülerparlament“ (29) dienen. Kompetenzen der Partizipation ermöglichen Schülern nicht nur eine gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch „die aktive Teilnahme am demokratischen Leben“ (13). Im Anschluss daran werden Schüler dazu befähigt, „demokratische Verhaltensweisen als eigene Handlungsmöglichkeiten“ (21) in der Praxis anzuwenden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Ökologische Nachhaltigkeit

Kompetenzen für ökologische Nachhaltigkeit werden im Rahmen von Inhalten über „Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung“ (5) in der Schule gefördert. Das Leitfach für politische Bildung beinhaltet dabei beispielsweise Themen über den „Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen“ (6-7), Schüler gewinnen auf diese Weise die Fähigkeit „einen respekt- und verantwortungsvollen Umgang mit anderen Lebewesen und der Natur“ (24) zu praktizieren. Neben der belebten nimmt auch die unbelebte Natur eine wichtige Stellung bei Kompetenzen der ökologischen Nachhaltigkeit im Leitfach für politische Bildung ein, vor allem im Hinblick auf den Energieverbrauch: „Schüler wissen um die

Notwendigkeit, erneuerbare Energien bevorzugt zu nutzen und sich ressourcenschonend zu verhalten“ (25) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Kompetenzen im Umgang mit dem Recht konzentrieren sich u. a. auf die „Entfaltung der individuellen Persönlichkeit des Kindes“, wobei „der Kindeswillen“ zu berücksichtigen ist, „so wie es die Kinderrechte vorsehen“ (13). Im Zuge der Rechtserziehung stellen Schüler „bedeutende Regeln für das Zusammenleben auf“ (21), um die Notwendigkeit von Rechtsstrukturen zu verstehen. Im Zuge der Rechtserziehung lernen Grundschüler in der Jahrgangsstufe eins und zwei ihre „Rechte und Pflichten in der öffentlichen Gemeinschaft“ (29) kennen, wozu beispielsweise die Kinderrechte zählen. Darauf baut die Schulbildung in den beiden folgenden Klassen auf, indem „Möglichkeiten, ihre Rechte einzufordern“ (21) vermittelt werden. Bei Interdependenzen zwischen den Aufgabenfeldern Medien- und Rechtserziehung stehen die „Bedeutung von Urheberrecht und geistigem Eigentum“, „Lizenzen bei eigenen und fremden Werken“, sowie „Persönlichkeitsrechte“ im Vordergrund der Rechtsbildung an Grundschulen in Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Kultur

Als Einstieg in kulturelle Kompetenzen vergleichen Schüler in den Jahrgangsstufen eins und zwei die „Lebenssituationen von Kindern in anderen Ländern und Kulturen“ (26). Darauf baut der Unterricht in den beiden folgenden Klassen auf, indem „die Lebensbedingungen der Kinder in anderen Ländern“ (26) im Unterricht nicht nur reflektiert werden, sondern diesem Bildungsschritt ein entsprechend konsequenzorientiertes „Denken und Handeln“ (26) folgt. Kompetenzen des kulturellen Handelns werden ebenfalls im Rahmen der Medienbildung gefördert. Schüler lernen die „kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen“ (36) zu berücksichtigen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Der Medienkompetenz ist u. a. der Curriculumabschnitt „Lernen in der digitalen Welt“ (7) gewidmet, in dem vor allem auf neue Medien Bezug genommen wird. Allgemeine Inhalte und Kompetenzen im Zusammenhang mit Medien sind in die gleichnamigen Themenfelder „Medien“ (27, 30) eingebettet. Des Weiteren betont das Kultusministerium in Schleswig-Holstein die Bedeutung der Medienbildung durch einen vergleichsweise langen und ausführlichen Curriculumteil (34-41), in dem kompetent mediales Handeln hervorgehoben wird. Alle Textpassagen des Curriculums über Medien und die damit verbundenen Kompetenzen der Schüler lassen einen bedeutenden Schwerpunkt auf die Medienbildung im Curriculum erkennen. Eine der geförderten Kompetenzen liegt im Reflektieren des Einflusses von Medien und dem Erkennen, „dass Medien immer nur eine Interpretation, eine Lesart,

einen Ausschnitt von Wirklichkeit bieten“ (7). Deshalb sollen Schüler dessen bewusst sein, „dass ihr vermeintlich eigenes Bild von Wirklichkeit durch die Medien (mit-)bestimmt wird“ (7). Neben einem starken Unterrichtsfokus auf neue Medien arbeiten Schüler ebenfalls analog, beispielsweise mit der „Zeitung, Zeitschriften und Sachbüchern“ (30). Bezogen auf die politische Bildung ist die Medienerziehung dahingehend konzipiert, dass Schüler „die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung kennen und nutzen“ (41). Auf diese Weise wird zum einen die Medienkompetenz der Schüler im Allgemeinen gestärkt, zum anderen findet eine Kompetenzsteigerung in politischer Bildung im Besonderen durch medienbezogenen Unterricht statt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im schleswig-holsteinischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Geschichte: national, europäisch, global

Im Curriculum für die Primarstufe in Schleswig-Holstein wird zwar auf die Geschichte im Allgemeinen eingegangen, jedoch ohne ein explizites Hervorheben der nationalen, europäischen und globalen Sichtweise. Vielmehr findet im historisch geprägten Unterricht eine Einführung der Grundschüler in Fragen der Zeit, insbesondere der Vergangenheit, statt. Lehrkräfte arbeiten didaktisch daran „die Interessen der Schülerinnen und Schüler für zeitliche Strukturen und historische Fragestellungen zu wecken sowie Geschichtsbewusstsein auszubilden“ (14). In diesem Zusammenhang stehen nicht nur rein historische Kompetenzen im Zentrum des Unterrichts, auch der Zeitwandel ist Teil der Kompetenzanforderungen, genauso wie der Blick in eine mögliche Zukunft, indem Schüler die Erkenntnis gewinnen, „dass unser Handeln das Leben zukünftiger Generationen beeinflussen wird“ (19). Aus historischer Perspektive konzentrieren sich Schüler vor allem auf die lokale Geschichte, „des eigenen [sic] Dorfes, des Stadtteils, der Stadt“ und vergleichen den „Alltag früher und heute“ (28) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Europäische Vielfalt und kulturelle Identität

Auf Grundlage des untersuchten Curriculums werden im Leitfach für politische Bildung die kulturelle Vielfalt und die kulturelle Identität vermittelt, ohne explizit den europäischen Zusammenhang herzustellen. Teil des Unterrichts sind eine „kulturelle und gesellschaftliche Orientierung“ (5): Schüler lernen „vermeintliche Gewissheiten, kulturelle Wertorientierung und gesellschaftliche Strukturen zu überdenken“ (5). Kulturelle Bildung wird dabei als fächerübergeordnete Kompetenzaufgabe gesehen, die ein „unverzichtbarer Teil der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (6) ist. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Befähigung der Schüler „zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse“ (6). Obwohl ein direkter europäischer Kontext unerwähnt bleibt, kann er einen Teil der Kompetenz europäischer Vielfalt

und kultureller Identität bilden, indem „kulturelle Vielfalt im Lebensumfeld und in der Welt als Bereicherung des eigenen Lebens“ (26) erfahren wird. Der Unterricht erfolgt in diesem Zusammenhang multiperspektivisch (26), auch im Hinblick auf die Medienbildung, insbesondere durch ein Berücksichtigen der kulturellen „Vielfalt in digitalen Umgebungen“ (36), was eine Schnittmenge zwischen den Kompetenzen der kulturellen Vielfalt und Identität einerseits und der Medienerziehung andererseits ergibt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

Kompetenzen der demokratischen Entscheidungsfindung und Wahlen sind in Themen des Zusammenlebens „in unserer Gesellschaft“ (21) integriert, das durch „eine Vielzahl unterschiedlicher Beziehungen und Regelungen zwischen allen Menschen bestimmt“ (21) wird. Der Klassenrat dient dabei methodisch als didaktisches Instrument, um die im Curriculum festgehaltenen Kompetenzziele zu erreichen (29) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch

Kompetenzen zu Dimensionen der europäischen Gesellschaft aus kultureller und sozioökonomischer Perspektive werden zum Teil innerhalb einer themenbezogenen Schnittmenge mit der Kompetenz über *Kultur* ansatzweise behandelt. Darin vergleichen Schüler die „Lebensbedingungen von Kindern in anderen Ländern und Kulturen“ (26). Des Weiteren entstehen Überschneidungen zwischen an dieser Stelle beschriebenen Kompetenzen mit der Medienbildung, vor allem in Bezug auf neue Medien. Schüler lernen Umgangsregeln kennen und diese einzuhalten im Hinblick auf die „kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen“ (36). Eine gezielte Konzentration der Kompetenzen auf kulturelle und sozioökonomische Dimensionen der europäischen Gesellschaft bleibt im schleswig-holsteinischen Curriculum für die Primarstufe jedoch aus (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Interkulturelle Kommunikation

Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation werden ansatzweise im untersuchten Curriculum genannt, sie überschneiden sich mit drei weiteren Bürgerkompetenzen der Europäischen Union (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 16-17; Rat [der Europäischen Union] 2018: 10-11). Es handelt sich dabei um:

- Kultur
- Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien
- Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch.

Die Details der Kompetenzen sind in den gleichnamigen Abschnitten beschrieben.

Geisteswissenschaften

Gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen sind Teil des schleswig-holsteinischen Curriculums in der Primarstufe, ohne ein explizites Betonen der Kompetenzdetails. Schüler erleben beispielsweise „Gesellschaft als komplexes Gefüge unterschiedlicher sozialer Beziehungen“ (13). Im Unterricht greifen Lehrkräfte auf Erfahrungen der Kinder in „ihrem unmittelbaren Umfeld“ (13) zurück, das von „gesellschaftlichen Ereignissen, Prozessen und deren Auswirkungen“ (13) geprägt ist. Dementsprechend ist im Curriculum bei fachwissenschaftlichen Fragen vermerkt, dass es sich bei den Natur- und Gesellschaftswissenschaften um „Bezugswissenschaften des Faches Sachunterricht“ (17) handelt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben

Eines der curricular explizit aufgeführten Ziele sieht für die polnische Primarstufe das Fördern vom „aktiven Handeln in der Gesellschaft“ (11) vor. Die Notwendigkeit, Kompetenzen zur Teilnahme am öffentlichen Leben im Unterricht der Grundschule aufzubauen, wird auch an anderer Stelle des untersuchten Curriculums wiederholt: im Zusammenhang der „wichtigsten Fähigkeiten, die im Rahmen der Allgemeinbildung an einer Grundschule“ (12) entwickelt werden müssen. Lehrkräfte realisieren im Leitfach für politische Bildung die Aufgaben, „Fähigkeiten zur Bildung von sozialen Beziehungen, Kooperation, Zusammenarbeit sowie selbstständiges Arbeiten in kleinen Gruppen“ (32) zu fördern (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Kritisches und kreatives Nachdenken

Kompetenzen zum kritischen und kreativen Nachdenken sind im polnischen Curriculum vergleichsweise kompakt zusammengefasst, ähnlich der allermeisten anderen Inhalte: In der Grundschule sollen Lehrkräfte das „kritische und logische Denken“ (11) der Schüler fördern. Weiter differenziert sieht Unterricht in der Primarstufe vor, die „Notwendigkeit und Fähigkeit des selbstständigen, reflektierten, logischen, kritischen und schöpferischen Denkens“ (33) zu stärken (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Ökologische Nachhaltigkeit

Schulleiter und Lehrkräfte werden durch zwei Passagen im Curriculum dazu verpflichtet, Kompetenzen der ökologischen Nachhaltigkeit an der polnischen Grundschule zu fördern. Denn „die Schule bildet eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber der Umwelt“ (14), außerdem motiviert sie ihre Schüler „zum Umweltschutz und entfaltet das Interesse an der Ökologie“ (14). Als weiteres Unterrichtsziel soll erkannt werden, dass der Schüler „ein wesentlicher Bestandteil der Umwelt ist“ (17) und auf diese Weise „die Werte und Normen kennenlernt, deren Grundlage ein gesundes Ökosystem bildet“ (17) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Kultur

Als Bildungsziel werden kulturelle Kompetenzen zunächst durch „eine aktive Beteiligung am kulturellen Alltag der Schule“ (12) festgelegt. Diesen relativ engen Kompetenzkreis erweitert das polnische Bildungsministerium im Anschluss deutlich und sieht für die Schüler „ein Kennenlernen der Kulturen anderer Nationen“ (18) vor. Neben den „Fähigkeiten die Legenden, historische Fakten“ (33) und Traditionen zu verstehen, werden in der Primarstufe ebenfalls Kompetenzen gefördert, die dem Anwenden von „Teilen der materiellen und geistigen Kultur“ (33) dienen sollen. In Summe wird Lernenden dadurch die Teilnahme am kulturellen Leben ermöglicht (33) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Entwicklung von Argumenten

Die von der Europäischen Union empfohlene Kompetenz zur Entwicklung von Argumenten wird ebenfalls im Curriculum für die polnische Grundschule kurz und eindeutig beschrieben: Ziel des Unterrichts ist es die Fähigkeit der Schüler im „Argumentieren und Schlussfolgern“ (11) zu fördern (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Individuelle Verantwortung für die Umwelt

Kompetenzen der individuellen Verantwortung für die Umwelt weisen an polnischen Grundschulen eine gemeinsame thematische Grundlage mit curricularen Inhalten über die ökologische Nachhaltigkeit auf. Denn einerseits wird im Unterricht allgemein die Bedeutung eines nachhaltigen Engagements hervorgehoben (14, 17), andererseits lernen Schüler Möglichkeiten des individuell ökologischen Handelns kennen, um auf diese Weise ihren Beitrag zum Umweltschutz zu leisten (17) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Gesellschaft

Ein Fördern der gesellschaftlichen Kompetenzen wird an mehreren Stellen des polnischen Curriculums für die Grundschule genannt. Dazu zählen beispielsweise auch thematische Kapitel über „gesellschaftliche Beziehungen“ (11), die das Kompetenzziel einer „sicheren Entwicklung des Schülers“ (11) verfolgen, zunächst vor allem in Bezug auf den sozialen Nahraum, zu dem die Familie und Freunde des Kindes gehören. In erster Linie stehen jedoch „gesellschaftliche Werte und Normen“ (17) im Vordergrund eines schulischen Förderns gesellschaftlicher Kompetenzen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Staatsbürgerschaft

Auch Kompetenzen im Zusammenhang mit der Staatsbürgerschaft sind Teil des polnischen Grundschulcurriculum, dazu gehört beispielsweise die Bildung von „staatsbürgerlichen Einstellungen“ (14). Deshalb liegt eine Aufgabe der Schule darin, neben dem Willen der Eltern auch die Interessen des Staates zu berücksichtigen, „zu dessen Pflichten das Schaffen von geeigneten Erziehungsbedingungen zählt“ (15). Didaktisch wird in diesem Bildungsrahmen u. a. mit nationalen Gedenkstätten, historischen Ereignissen, „den wichtigsten Nationalfeiertagen und mit Staatssymbolen“ (15) im Unterricht gearbeitet (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Problemen der Gemeinschaft

Das Lösen von Problemen wird im polnischen Curriculum für die Grundschule mehrfach explizit genannt, jedoch nicht im direkten Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herausforderungen. Schüler sollen z. B. zum „kreativen Lösen von Problemen in verschiedenen Bereichen“ (12) befähigt werden, exemplarisch „durch ein bewusstes Anwenden von Methoden und Mitteln der Informatik, insbesondere des Programmierens“ (12). Allgemein beschrieben wird in der polnischen Primarstufe das Bildungsziel verfolgt, während des Unterrichts „Probleme im adäquaten Umfang“ (17) entsprechend der Möglichkeiten von Schülern zu lösen. Gemeinschaftsbezogene Themen können dabei Teil der curricularen Vorgaben sein, auch wenn darauf in der Regel nicht ausdrücklich hingewiesen wird. Der Curriculumkontext spiegelt allerdings an einigen Stellen einen sozialen und gesellschaftlichen Bezug zum Problemlösen wider, vor allem im Rahmen des sozialen Handelns, wenn Schüler z. B. „durch das Arbeiten in Gruppen lernen, Probleme zu lösen“ (14) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Wirtschaft

Ökonomische Kompetenzen werden im Ansatz beim Auflisten der allgemeinen Bildungsziele an polnischen Grundschulen genannt. Das „Unternehmertum“ (11) ist Teil eines Kompetenzbündels, welches aus Kreativität sowie Individualität besteht (11) und an anderer Stelle des Curriculums vom Bildungsministerium für Kompetenzen im Zuge des Projektlernens vorgesehen wurde (14). Auf diese Weise befähigt die polnische Primarstufe ihre Schüler dazu, mit unterschiedlichen „ökologischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fakten“ (33) kompetent arbeiten zu können (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch

Kompetenzen einer kulturellen Heterogenität, zu der auch die Dimensionen der europäischen Gesellschaft zählen, werden im untersuchten Curriculum in Ansätzen durch Fragen über andere Kulturen abgedeckt. Der Unterricht zu Themen der Europäischen Union steht in diesem Zusammenhang im besonderen Fokus dieses Bildungsabschnittes (18). Schüler befassen sich dabei auch mit kulturellen Inhalten innerhalb der europäischen Gesellschaftsdimensionen, altersgerecht z. B. in Form von „Spielen und Bräuchen der Kinder anderer Nationalitäten“ (18) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Das Vermitteln medialer Kompetenzen ist ein fester Bestandteil des Curriculums für die polnische Grundschule, im Gewichtungsdetail abweichend von den Empfehlungen der Europäischen Union. Denn es stehen weniger die Aufgaben und die Rolle der Medien im Vordergrund des Unterrichts, vielmehr wird vor allem ein kompetent aktiver Umgang mit Medien angestrebt. Zu den wichtigsten Fähigkeiten und Fertigkeiten der polnischen Grundschüler sollen dementsprechend folgende mediale Kompetenzen gehören: „Recherchieren, Ordnen, eine kritische Analyse sowie das Anwenden von Informationen aus verschiedenen Quellen“ (12). Im Laufe dieses Bildungsprozesses führen Lehrkräfte ihre Schüler an „qualitativ hochwertige“ (17) Medien heran, zum Teil bestehend aus unterschiedlichen „Informationsquellen“ (17) der „neuen Technologien“ (17) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 153: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
Politik (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)	Aktive demokratische Beteiligung (EU 2,0 – D 2,0 PL 0,0)	Handeln als verantwortungsvoller Bürger (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)	Gerechtigkeit (EU 2,0 – D 2,0 – PL 0,0)	Bereitschaft, die Werte und die Prioritätshäre anderer zu respektieren (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)	Europäische Integration (EU 2,0 – D 0,0 – PL 1,1)	Geschichte: national, europäisch, global (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)
Staatsbürgerschaft (EU 2,0 – D 0,0 – PL 1,1)	Demokratie (EU 2,0 – D 2,0 – PL 0,0)	Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Gleichberechtigung (EU 2,0 – D 2,0 – PL 0,0)	Anerkennen und Verstehen der Unterschieden zwischen Werten, Themen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (EU 2,0 – D 1,1 – PL 2,0)	Kritisches und kreatives Nachdenken (EU 2,0 – D 1,0 – PL 2,0)
Gesellschaftliche und politische Bewegungen (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)	Bürgerrechte (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Lösen von Konflikten (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Solidarität (EU 2,0 – D 1,4 – PL 2,0)	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Strukturen der Europäischen Union (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)	

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Gesellschaft (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Ökologische Nachhaltigkeit (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)			
	Achtung der Menschenrechte (EU 2,0 – D 1,3 – PL 0,0)	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)				
	Gleichheit als Grundlage für Demokratie (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)				
	Achtung demokratischer Grundsätze (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Lösen von Problemen der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)				

Allgemeinpolitisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Staatsbürgerliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)				
		Zusammenhalt der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)				
		Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)				
Allgemeinpolitisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 28 % PL: 18 %	Demokratisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 61 % PL: 14 %	Gesellschaftlich, Durchschnitt EU: 100 % D: 79 % PL: 60 %	Sozial, Durchschnitt EU: 100 % D: 93 % PL: 50 %	Wertebezogen, Durchschnitt EU: 100 % D: 75 % PL: 55 %	Europäisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 25 % PL: 52 %	Fachspezifisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 43 % PL: 78 %

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen: EU = Europäische Union, D = Deutschland PL = Polen, 2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen), 1,1 = Relative mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen) 0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

Abbildung 154: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Primarstufe im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
Gruppen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Frieden und Gewaltlosigkeit (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Kultur (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (EU 2,0 – D 1,3 – PL 0,0)	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (EU 2,0 – D 0,4 – PL 1,1)	Verständnis globaler Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,3 – PL 0,0)
Arbeitsorganisationen (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)	Überwinden von Vorurteilen (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (EU 2,0 – D 1,4 – PL 0,0)	Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)	Wirtschaft (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)
Einzelpersonen (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)	Eingehen von Kompromissen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Interkulturelle Kommunikation (EU 2,0 – D 0,4 – PL 1,1)	Individuelle Verantwortung für die Umwelt (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)		Recht (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)
					Globaler demografischer Wandel (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)
					Entwicklung von Argumenten (EU 2,0 – D 1,0 – PL 2,0)
					Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
					Politische und sozioökonomische Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)
					Geisteswissenschaften (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)

Gesellschaftlich, Durchschnitt	Sozial, Durchschnitt	Kulturell, Durchschnitt	Nachhaltig, Durchschnitt	Europäisch, Durchschnitt	Fachspezifisch, Durchschnitt
EU: 100 % D: 35 % PL: 18 %	EU: 100 % D: 40 % PL: 18 %	EU: 100 % D: 73 % PL: 85 %	EU: 100 % D: 78 % PL: 33 %	EU: 100 % D: 20 % PL: 28 %	EU: 100 % D: 61 % PL: 33 %

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

EU = Europäische Union

D = Deutschland

PL = Polen

2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

1,1 = Relative mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

12.3.1.2 Sekundarstufe I

Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Deutschland

Mecklenburg-Vorpommern

Abbildung 155: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des mecklenburg-vorpommerschen Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (1, 3, 14, 17) • Aktive demokratische Beteiligung (1, 10, 17) • Gesellschaft (1, 14, 15, 17) • Politik (1, 12, 17) • Demokratie (8, 13, 15, 23) • Gerechtigkeit (10, 20) • Bürgerrechte (24) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (23) • Achtung der Menschenrechte (10, 24) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (15) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (15) • Ökologische Nachhaltigkeit (10) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (1, 3, 14) • Lösen von Konflikten (12, 14, 15, 16, 17) • Geschichte: national, europäisch, global (16, 18) • Europäische Integration (20, 24) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (10) • Strukturen der Europäischen Union (24) • Kritisches und kreatives Nachdenken (13, 14) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (1, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 23) • Solidarität (4, 7) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (20, 22) • Achtung demokratischer Grundsätze (8, 15, 23) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (1, 8) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung • Staatsbürgerschaft • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt • Zusammenhalt der Gemeinschaft • Staatsbürgerliche Aktivitäten <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen • Arbeitsorganisationen

<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (1, 12, 14, 17, 18) • Recht (1, 14, 15, 17, 22, 24) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (10) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (10, 14, 16) • Frieden und Gewaltlosigkeit (8, 9, 10, 14, 15) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (10, 14, 15, 24) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (10) • Kultur (10) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (10, 15, 17) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (10) • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (10) • Entwicklung von Argumenten (1) • Überwinden von Vorurteilen (20) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (14) • Interkulturelle Kommunikation (10) • Geisteswissenschaften (18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelpersonen • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Globaler demografischer Wandel • Eingehen von Kompromissen
---	---	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (2002b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im mecklenburg-vorpommerischen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Nordrhein-Westfalen

Abbildung 156: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des nordrhein-westfälischen Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (9) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (8, 25, 28) • Aktive demokratische Beteiligung (13, 21, 28) • Gesellschaft (13, 18, 23) • Politik (13, 17) • Demokratie (8, 9, 14, 20, 21, 28) • Gleichberechtigung (9) • Staatsbürgerschaft (28) • Europäische Integration (33) • Strukturen der Europäischen Union (16, 17, 26, 33) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (21, 28) • Achtung der Menschenrechte (8, 9, 35) • Achtung demokratischer Grundsätze (26, 28) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (9) • Ökologische Nachhaltigkeit (9, 13, 14, 15, 22, 34) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lösen von Konflikten (20) • Gerechtigkeit (9, 16, 31) • Bürgerrechte (14) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (29) • Kritisches und kreatives Nachdenken (13) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (29) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (26) • Solidarität (9) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (9, 13, 25) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (9, 29) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (33) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (9) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte: national, europäisch, global • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt
<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (8, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 26, 27, 34) • Recht (20, 21, 23, 28, 30, 31, 33) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (8, 15, 17, 22, 24, 26, 34, 35) • Kultur (9, 13) • Gruppen (24) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelpersonen • Globaler demografischer Wandel • Überwinden von Vorurteilen

<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsorganisationen (15, 16, 26, 30) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (14, 15, 20, 22, 25, 26, 31, 34) • Entwicklung von Argumenten (13, 20, 25, 26) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (3, 9, 15, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29) • Frieden und Gewaltlosigkeit (35) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (22) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (22) • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (34) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (33) • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (16, 17, 33) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (22) • Geisteswissenschaften (8) • Interkulturelle Kommunikation (26) • Eingehen von Kompromissen (13) 	
---	---	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019c: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im nordrhein-westfälischen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Hamburg

Abbildung 157: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des Hamburger Curriculums 2019/20 in der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (11, 13) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (11, 15, 16, 26, 27) • Aktive demokratische Beteiligung (11, 28) • Lösen von Konflikten (11, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28) • Gesellschaft (11, 12) • Politik (11, 28) • Demokratie (11, 17, 21, 24, 25, 28) • Gerechtigkeit (25) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (11, 28) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (11, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25) • Achtung der Menschenrechte (11, 25, 28) • Gleichheit als Grundlage für Demokratie (24) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung (24, 28) • Geschichte: national, europäisch, global (18) • Europäische Integration (28) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (11, 14, 18) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (12) • Kritisches und kreatives Nachdenken (13, 15) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (26, 28) • Solidarität (11) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (11, 12, 13, 18, 21, 25) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (11, 12, 13, 15, 18) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (11) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (25) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (11, 13) • Achtung demokratischer Grundsätze (24) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (11, 15, 16, 26) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (11, 18, 21) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatsbürgerschaft • Bürgerrechte • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Strukturen der Europäischen Union <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsorganisationen • Einzelpersonen • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Geisteswissenschaften
<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (11, 12, 18, 21, 25, 28) • Recht (11, 18, 21, 26, 28) 		

<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Argumenten (15, 24) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologische Nachhaltigkeit (25) <i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i> • Verständnis globaler Entwicklungen (12, 28) • Kultur (14) • Gruppen (28) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (14, 18) • Klimawandel als besondere Entwicklung des nachhaltigen Handelns (28) • Globaler demografischer Wandel (12) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (12) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (25) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (12, 13, 26, 28) • Frieden und Gewaltlosigkeit (11) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (15, 27) • Überwinden von Vorurteilen (13) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (11, 17, 21) • Interkulturelle Kommunikation (14) • Eingehen von Kompromissen (24) 	
---	---	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2011c: in Klammern genannte Seiten), ergänzt durch: Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2018c) (Die EU-Kategorien sind kein Bestandteil des ergänzenden Curriculumabschnitts aus dem Jahr 2018)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Hamburger Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Polen

Abbildung 158: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (23, 104, 106, 107, 108, 109, 110) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (23, 104, 106, 107, 108, 109, 110) • Aktive demokratische Beteiligung (104, 107, 108, 110) • Lösen von Konflikten (105, 110) • Gesellschaft (23, 103, 104, 106, 109, 110) • Demokratie (104, 108) • Staatsbürgerschaft (23, 104, 107, 109) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (23, 104, 110) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (105, 108) • Achtung der Menschenrechte (104, 105, 106) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (108, 109) • Wirtschaft (23, 107) • Recht (104, 105, 106, 108) • Gruppen (103, 104, 105, 109) • Einzelpersonen (108, 109) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Politik (23) • Bürgerrechte (104, 105, 106) • Geschichte: national, europäisch, global (23) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (109) • Strukturen der Europäischen Union (108) • Kritisches und kreatives Nachdenken (108) • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (106, 109, 110) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (23, 104, 106, 109, 110) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (109) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (104, 109) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (109) • Achtung demokratischer Grundsätze (104) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultur (23) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (109) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Gleichberechtigung • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Solidarität • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte • Staatsbürgerliche Aktivitäten • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt • Ökologische Nachhaltigkeit <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsorganisationen • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Frieden und Gewaltlosigkeit

<ul style="list-style-type: none"> • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (104, 106, 108, 110) 	<ul style="list-style-type: none"> • Globaler demografischer Wandel (109) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (109) • Entwicklung von Argumenten (104) • Interkulturelle Kommunikation (23, 110) • Eingehen von Kompromissen (110) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Verantwortung für die Umwelt • Überwinden von Vorurteilen • Politische und sozioökonomische Entwicklungen • Geisteswissenschaften
---	--	---

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.2.

Vergleich der untersuchten Parameter in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe I

Komparative Übersicht: EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Polen

Im Folgenden werden die curricularen Daten der mecklenburg-vorpommerschen, nordrhein-westfälischen, Hamburger und polnischen Sekundarstufe I, gegliedert nach den EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen, am Beispiel des deutschen Gymnasiums und der polnischen Grundschule tabellarisch verglichen.

Abbildung 159: Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Polen

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen
	MV	NW	HH	
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	e	e	e	e
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	a	e	e	e
Aktive demokratische Beteiligung	e	e	e	e
Lösen von Konflikten	a	a	e	e
Gesellschaft	e	e	e	e
Politik	e	e	e	a
Demokratie	e	e	e	e
Gerechtigkeit	e	a	e	n
Gleichberechtigung	n	e	a	n
Staatsbürgerschaft	n	e	n	e
Bürgerrechte	e	a	n	a
Geschichte: national, europäisch, global	a	n	a	a
Gesellschaftliche und politische Bewegungen	n	n	n	n
Europäische Integration	a	e	a	n
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	a	n	a	a
Strukturen der Europäischen Union	a	e	n	a
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	n	a	a	e
Kritisches und kreatives Nachdenken	a	a	a	a
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	n	a	a	a
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	e	e	e	e
Lösen von Problemen der Gemeinschaft	a	a	e	a
Solidarität	a	a	a	n
Achtung der Menschenrechte	e	e	e	e
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	e	a	a	a

	Deutschland			Polen
	MV	NW	HH	
Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen				
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	e	a	a	n
Gleichheit als Grundlage für Demokratie	n	n	e	n
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt	n	n	a	a
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	a	a	a	n
Zusammenhalt der Gemeinschaft	n	a	a	a
Achtung demokratischer Grundsätze	a	e	a	a
Staatsbürgerliche Aktivitäten	n	e	a	n
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt	a	n	a	n
Ökologische Nachhaltigkeit	e	e	a	n

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

e = *explizit* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = *in Ansätzen* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = *nicht* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NW = Nordrhein-Westfalen, HH = Hamburg

Abbildung 160: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	X			X		
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben		X		X		
Aktive demokratische Beteiligung	X			X		
Lösen von Konflikten		X		X		
Gesellschaft	X			X		
Politik	X				X	
Demokratie	X			X		
Gerechtigkeit	X					X
Gleichberechtigung		X				X
Staatsbürgerschaft		X		X		
Bürgerrechte		X			X	
Geschichte: national, europäisch, global		X			X	
Gesellschaftliche und politische Bewegungen			X			X
Europäische Integration		X				X

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität		X			X	
Strukturen der Europäischen Union		X			X	
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich		X		X		
Kritisches und kreatives Nachdenken		X			X	
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten		X			X	
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	X			X		
Lösen von Problemen der Gemeinschaft		X			X	
Solidarität		X				X
Achtung der Menschenrechte	X			X		
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren		X			X	
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen		X				X
Gleichheit als Grundlage für Demokratie		X				X

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt			X		X	
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte		X				X
Zusammenhalt der Gemeinschaft		X			X	
Achtung demokratischer Grundsätze		X			X	
Staatsbürgerliche Aktivitäten		X				X
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt		X				X
Ökologische Nachhaltigkeit	X					X

Eigene Darstellung

Abbildung 161: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Gerechtigkeit
Aktive demokratische Beteiligung	Lösen von Konflikten	Gleichberechtigung
Gesellschaft	Politik	Europäische Integration
Demokratie	Staatsbürgerschaft	Solidarität
Bürgerrechte	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen
Geschichte: national, europäisch, global		Gleichheit als Grundlage für Demokratie
Gesellschaftliche und politische Bewegungen		Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität		Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte
Strukturen der Europäischen Union		Staatsbürgerliche Aktivitäten
Kritisches und kreatives Nachdenken		Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten		Ökologische Nachhaltigkeit
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen		
Lösen von Problemen der Gemeinschaft		
Achtung der Menschenrechte		
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren		
Zusammenhalt der Gemeinschaft		
Achtung demokratischer Grundsätze		

Eigene Darstellung

Abbildung 162: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorien
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Bürgerrechte	Gesellschaftliche und politische Bewegungen
Aktive demokratische Beteiligung	Geschichte: national, europäisch, global	
Gesellschaft	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	
Demokratie	Strukturen der Europäischen Union	
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	Kritisches und kreatives Nachdenken	
Achtung der Menschenrechte	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	
	Lösen von Problemen der Gemeinschaft	
	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	
	Zusammenhalt der Gemeinschaft	
	Achtung demokratischer Grundsätze	

Eigene Darstellung

Abbildung 163: Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Polen

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen
	MV	NW	HH	
Verständnis globaler Entwicklungen	a	a	a	e
Wirtschaft	e	e	e	e
Recht	e	e	e	e
Kultur	a	a	a	a
Gruppen	n	a	a	e
Arbeitsorganisationen	n	e	n	n
Einzelpersonen	n	n	n	e
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	a	a	a	a
Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns	n	a	a	n
Globaler demografischer Wandel	n	n	a	a
Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch	a	a	a	n
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität	a	a	n	n
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	e	e	a	a
Entwicklung von Argumenten	a	e	e	a
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	e	e	a	e
Frieden und Gewaltlosigkeit	e	e	a	n
Individuelle Verantwortung für die Umwelt	e	e	a	n
Überwinden von Vorurteilen	a	n	a	n
Politische und sozioökonomische Entwicklungen	a	a	a	n
Geisteswissenschaften	a	a	n	n
Interkulturelle Kommunikation	a	a	a	a
Eingehen von Kompromissen	n	a	a	a

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen: e = *explizit* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = *in Ansätzen* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = *nicht* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NW = Nordrhein-Westfalen, HH = Hamburg

Abbildung 164: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Verständnis globaler Entwicklungen		X		X		
Wirtschaft	X			X		
Recht	X			X		
Kultur		X			X	
Gruppen		X		X		
Arbeitsorganisationen		X				X
Einzelpersonen			X	X		
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt		X			X	
Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns		X				X
Globaler demografischer Wandel			X		X	
Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch		X				X
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität		X				X
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	X				X	

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Entwicklung von Argu- menten	X				X	
Medien: kritisches Ver- ständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	X			X		
Frieden und Gewaltlo- sigkeit	X					X
Individuelle Verantwor- tung für die Umwelt	X					X
Überwinden von Vorur- teilen		X				X
Politische und sozioöko- nomische Entwicklun- gen		X				X
Geisteswissenschaften		X				X
Interkulturelle Kommu- nikation		X			X	
Eingehen von Kompro- missen		X			X	

Eigene Darstellung

Abbildung 165: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I
Wirtschaft	Verständnis globaler Entwicklungen	Arbeitsorganisationen
Recht	Gruppen	Einzelpersonen
Kultur	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Entwicklung von Argumenten	Globaler demografischer Wandel
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien		Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch
Interkulturelle Kommunikation		Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
Eingehen von Kompromissen		Frieden und Gewaltlosigkeit
		Individuelle Verantwortung für die Umwelt
		Überwinden von Vorurteilen
		Politische und sozioökonomische Entwicklungen
		Geisteswissenschaften

Eigene Darstellung

Abbildung 166: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe I auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorie
Wirtschaft	Kultur	
Recht	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	Interkulturelle Kommunikation	
	Eingehen von Kompromissen	

Eigene Darstellung

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in den untersuchten Curricula der Sekundarstufe I

Deutschland

Mecklenburg-Vorpommern

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im mecklenburg-vorpommerschen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Handeln als verantwortungsvoller Bürger

Die Kompetenz des Handelns als verantwortungsvoller Bürger wird im mecklenburg-vorpommerschen Curriculum der Sekundarstufe I unter anderem in Form vom „verantwortungsbewusstem, engagiertem Handeln in einer demokratischen Gesellschaft“ (1) vermittelt. Der Unterricht erfolgt dabei handlungsorientiert und „ist stets verbunden mit der Frage nach den Zielen und dem verantwortlichen Handeln für die Gesamtgesellschaft, den Einzelnen und die Umwelt“ (14). Dementsprechend sollen Schüler dazu befähigt werden, „eigenverantwortlich und pflichtbewusst zu handeln sowie schöpferisch tätig zu sein“ (17) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Politik

Politische Kompetenzen sind Bestandteil „der Betrachtung eines gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen oder ökonomischen Problems aus unterschiedlichen Perspektiven“ (1), wobei laut mecklenburg-vorpommerschen Curriculum „der Kern des Faches Sozialkunde

das Politische“ (12) bildet. Schüler lernen in diesem Zusammenhang ihren politischen Freiraum effizient zu nutzen, außerdem erwerben sie im Allgemeinen die Fähigkeit „zur Einflussnahme und zur Beteiligung“ (17). Im Vordergrund der politischen Kompetenzen steht deshalb die „Selbst- und Mitbestimmung“ (17) der Schüler (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Demokratie

Demokratische Kompetenzen werden zunächst von Erfahrungen der Schüler aus dem Schulalltag abgeleitet: „Schule ist ein Mikro-Kosmos, der auch zum Ziel haben muss, Demokratie erlebbar zu machen“ (8). Auf diese Weise lernen Schüler „demokratische Denk- und Verhaltensweisen“ (8) aufzubauen sowie zu verstärken, was „zur Ausbildung demokratischer Grundhaltungen“ (8) beiträgt. Inhaltlich erfassen Schüler dabei „die Bedeutung der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ (23) oder beschäftigen sich analog dazu mit der legitimatorischen „Grundordnung für Macht und Herrschaft“ (23) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Rechtliche Kompetenzen legen einen Unterrichtsschwerpunkt im Leitfach für politische Bildung der mecklenburg-vorpommerschen Sekundarstufe I fest: „Der Sozialkundeunterricht hat die Aufgabe, dem Schüler Einblicke in die Bereiche Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft zu ermöglichen“ (1) und bezogen auf juristische Kompetenzen einen sicheren „Umgang mit Rechtsvorschriften“ (14) zu fördern. So nimmt beispielsweise die Rechtserziehung in Bezug auf Gewaltprävention eine bedeutende Stellung innerhalb der politischen Bildung im untersuchten Curriculum ein: „Damit sind die Demokratie-, Friedens-, Umwelt- und Rechtserziehung sowie interkulturelles Lernen wichtige Aufgabenfelder und didaktische Prinzipien im Sozialkundeunterricht“ (15). Außerdem bestimmen das Kaufrecht, das Gesetz über die allgemeinen Geschäftsbedingungen oder das Reisevertragsrecht die verbindlichen Inhalte des rechtskundlichen Lernens (22). Fakultativ können des Weiteren das Jugendschutzgesetz, die Straßenverkehrsordnung, das Strafrecht, das Jugendstrafrecht oder das Kinder- und Jugendhilfegesetz im Unterricht behandelt werden (22) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Kompetenzen im Umgang mit Medien haben für die politische Bildung eine besondere Bedeutung: „Der Einsatz *multimedialer Lehr- und Lernmittel* ist im Sozialkundeunterricht unumgänglich“ (14). Im Hinblick auf die Medienerziehung wird deshalb der Bildungsfokus in Mecklenburg-Vorpommern auf neue Medien gelegt. Diese Kompetenzkonzentration tritt vor allem durch eine besondere Unterrichtsausrichtung zum Vorschein, indem verstärkt mit elektronischen Informationsquellen im Unterricht gearbeitet wird. Solche Bildungskonzepte

beeinflussen nicht nur die Medienbildung im Allgemeinen, sondern tragen ebenfalls zum Wandel im Unterricht selbst bei: „Die Nutzung einer Medienecke erfordert unterschiedliche Sozialformen des Lernens“ (10). Mit Hilfe der Medienbildung soll außerdem das individuelle Lernen gestärkt werden, z. B. durch den „Einsatz geeigneter Software-Module“ (10). Dadurch bietet das Arbeiten mit neuen Medien „eine Chance der Binnendifferenzierung“ (10) und ein gezieltes Fördern der individuellen Stärken von Schülern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Individuelle Verantwortung für die Umwelt

Kompetenzen des ökologischen Handelns bilden ein fächerübergreifendes Unterrichtsgefüge, wovon ein Teil aus politischer Bildung besteht: „Auch zur Umwelterziehung sollen alle Fächer beitragen“ (10). Aus Sicht der politischen Bildung fließt ökologisches Lernen nicht als eigenständiges Aufgabenfeld in den Unterricht ein, vielmehr stellen Lehrkräfte Verbindungen zu Inhalten anderer Themen des Sozialkundeunterrichts her und vernetzen diese mit der Umwelterziehung, „um die Schüler im Sinne der Agenda 21 zu einem besseren Verständnis der komplexen Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Entwicklung und menschlichen Handelns zu befähigen“ (10). Damit entsteht u. a. eine didaktische Schnittmenge, bei der Schüler die Kompetenz erwerben, „die nachhaltige Entwicklung von Regionen und Gemeinden aktiv mitzugestalten“ (10). Bei Themen, die mit dem ökologischen Lernen im Zusammenhang stehen, werden dabei „Rückwirkungen auf die Umwelt“ (24) im Unterricht behandelt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im mecklenburg-vorpommerischen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Geschichte: national, europäisch, global

Auf historische Kompetenzen geht das Curriculum der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern nur am Rande ein, ohne spezifisch nationale, europäische oder global historische Aspekte hervorzuheben bzw. zwischen ihnen zu differenzieren. Aus der Geschichtsperspektive betrachtend beschränken sich die Fähigkeiten der Schüler darauf „getroffene Entscheidungen unter dem Aspekt des historischen Ablaufs, der regionalen Bedingtheit oder auch der Zufälligkeit sachlich zu beurteilen und zu werten“ (16). Im Zuge von „Kooperationen mit anderen Fächern“ (18) können außerdem im Rahmen einer Schnittmenge mit dem Fach Geschichte „historische Entwicklungen und Erscheinungsformen des Terrorismus“ (18) in den Unterricht des Leitfaches für politische Bildung einfließen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Europäische Integration

Kompetenzen zur europäischen Integration sind in „Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fächern und Projektvorschläge“ (20) eingebettet, insbesondere im Rahmen von Fremdsprachen. Lehrkräfte können in diesem Zusammenhang folgende Themen im Leitfach für politische Bildung im Unterricht behandeln: „Vorurteile gegenüber Menschen anderer Länder, Asylrecht, Europa wächst zusammen, das globale Dorf (Wirtschaftsbeziehungen und Informationsaustausch/Internet)“ (20). Verpflichtend sind hingegen politische Themen über die Europäische Union, wozu beispielsweise „Chancen und Risiken des gemeinsamen Europas“ (24), die „EU-Erweiterung“ (24) oder „Konzeptionen für Europa (z. B. gemeinsame Umwelt-, Sicherheits-, Außen-, Sozial-, Wirtschaftspolitik)“ (24) gehören. Inhalte zur Europäischen Integration werden an dieser Stelle jedoch nicht explizit hervorgehoben (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Problemen der Gemeinschaft

Das Lösen von Problemen der Gemeinschaft wird im mecklenburg-vorpommerischen Curriculum der Sekundarstufe I ansatzweise genannt, beispielsweise im Rahmen von Projektarbeit, die „durch handlungsorientiertes Problemlösen gekennzeichnet“ (8) ist. Dieser didaktische Ansatz spiegelt sich in der Leistungsbewertung wider, indem „die Lösung komplexer, authentischer Probleme“ (11) in die Notengebung einfließt. Die inhaltliche Grundlage liefern dafür „aktuelle Probleme des politischen Lebens unter Einbeziehung der Bezugswissenschaften Politikwissenschaft, Soziologie, Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre“ (12). Dementsprechend suchen Schüler im Unterricht „nach schöpferischen Regelungsmöglichkeiten für Problemstellungen“ (23), die u. a. auf der politischen Fachebene gelöst werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt

Eine kompetenzbasierte Stärkung der Vielfalt und der kulturellen Identität in der Welt erfolgt beispielsweise durch die Förderung von „Toleranz und Achtung gegenüber anderen politischen, weltanschaulichen, religiösen und kulturellen Auffassungen und Bindungen“ (15). Vor diesem Hintergrund werden Schüler im Leitfach für politische Bildung dazu befähigt die „Vergleiche eigener Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftlicher Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch vorzunehmen“ (17) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Frieden und Gewaltlosigkeit

Einen Beitrag zum kompetenten Handeln für Frieden und Gewaltlosigkeit leistet die curricular verankerte Gewaltprävention, beispielsweise durch eine Auseinandersetzung mit Fragen über Maßnahmen zur Gewaltreduzierung (8) und dem Erarbeiten von Möglichkeiten

„zu einem gewaltfreien Miteinander“ (9). Die Friedenssicherung (10) steht dabei genauso auf dem Unterrichtsprogramm wie das allgemein gefasste Unterrichtsziel „undemokratisches Verhalten und vor allem Gewalt und Sorglosigkeit beim Umgang miteinander und gegen die Natur“ (15) zu verhindern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Überwinden von Vorurteilen

Das Fördern von Kompetenzen zum Überwinden von Vorurteilen ist im untersuchten Curriculum nur kurz und allgemein genannt, ohne einen im Detail fachlichen oder didaktischen Bezug zur politischen Bildung herzustellen. Seitens des Kultusministeriums in Mecklenburg-Vorpommern wird lediglich auf den Abbau von Vorurteilen „gegenüber Menschen anderer Länder“ im Zusammenhang mit „Fremdsprachen“ oder anderen Themen, zu denen das „Asylrecht, Europa wächst zusammen [oder] das globale Dorf“ zählen, verwiesen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 20).

Nordrhein-Westfalen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im nordrhein-westfälischen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Aktive demokratische Beteiligung

Die Kompetenz der aktiven demokratischen Beteiligung wird u. a. durch das Fördern von Fähigkeiten vermittelt, „sich am öffentlichen demokratischen Prozess der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung zu beteiligen“ (13). Der Auf- und Ausbau dieses Bildungsziels soll zunächst im Rahmen des Schulalltags beginnen, um auf dieser Ebene gewonnene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler anschließend auf außerschulisches Handeln übertragen zu können (21). Dadurch lernen Schüler die vielfältigen „Formen, Chancen und Grenzen zivilgesellschaftlicher Partizipation“ (28) kennen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Strukturen der Europäischen Union

Eine Aufgabe der Lehrkräfte für politische Bildung besteht darin, Inhalte über die „Europäische Union als wirtschaftliche und politische Gemeinschaft“ (16) zu vermitteln. Im Vordergrund des Unterrichts stehen diesbezüglich beispielsweise Kompetenzen zum „Grundverständnis von Strukturen und Prozessen politischer Entscheidungen auf europäischer Ebene“ (16). Die inhaltlichen Bildungsschwerpunkte sollen dabei z. B. aus folgenden Themen bestehen: Institutionen der Europäischen Union, Grundfreiheiten des EU-Binnenmarktes oder Grundzüge der Europäischen Währungsunion (33) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Achtung der Menschenrechte

Zu den grundlegenden Zielen politischer Bildung werden im nordrhein-westfälischen Curriculum der Sekundarstufe I Kompetenzen über „Menschenrechte sowie die Verfassung“ (8) genannt, wobei das Kultusministerium in diesem Kontext ebenfalls den Begriff „Menschenrechtsbildung“ (9) verwendet. Um Schüler an dieses Thema heranzuführen, beurteilen Lernende „den Stellenwert der UN-Menschenrechtscharta“ (35), die als Primärquelle im Unterricht dient. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten)

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Wirtschaft

Ökonomische Kompetenzen nehmen einen zentralen Stellenwert im untersuchten Curriculum ein, was bereits der Fachbezeichnung, Wirtschaft-Politik, entnommen werden kann. Dementsprechend fordert das Kultusministerium einen Unterricht im Leitfach für politische Bildung, der sich zum großen Teil am ökonomischen „Orientierungs- und Handlungswissen“ (8) orientiert, „das grundlegende wirtschaftliche Strukturen und Prozesse verstehbar und mitgestaltbar macht“ (8). Im Zentrum der ökonomischen Bildung steht somit wirtschaftliches „Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung“ (14). Schüler beschäftigen sich dabei mit „den grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft, wie dem Wettbewerb, Freiheit, sozialer Ausgleich sowie Einschränkungen und Begrenzungen wirtschaftlicher Macht“ (14). Zu den assoziierten Inhalten zählen beispielsweise „Merkmale und Ursachen einer zunehmenden Verflechtung des Welthandels“ (34). Des Weiteren stellen Schüler im Unterricht die „Ziele internationaler Akteure in der Weltwirtschaft dar“ (34) oder „beschreiben Merkmale von Freihandel und Protektionismus“ (34) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Recht

Rechtskompetenzen werden im nordrhein-westfälischen Curriculum der Sekundarstufe I in Verbindung mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern aufgeführt, zu den beispielsweise das wirtschaftliche (20) oder demokratische (21) Handeln sowie die Lebensgestaltung (29) der Schüler zählen. Im Rahmen des wirtschaftlichen Handelns lernen Schüler u. a. die „Rechte und Pflichten minderjähriger Verbraucherinnen und Verbraucher“ (20) kennen. Das Inhaltsfeld „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (21) beinhaltet ebenfalls Rechtskompetenzen, die sich vor allem auf „Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen in Familie und Schule“ (21) konzentrieren. Als juristische Quellen dienen Schülern diesbezüglich die Schulordnung, das Schulgesetz oder das Jugendschutzgesetz (21). Bei Themen zu „Identität und Lebensgestaltung“ (29) werden Schüler mit dem Jugendstrafrecht konfrontiert, im Rahmen dessen die „Prinzipien des Jugendstrafrechts“ (29) im Allgemeinen und die „Deliktfähigkeit“ (29) im Besonderen in den Unterricht einfließen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft

Gekoppelt an kompetent nachhaltiges Handeln in Politik und Wirtschaft sieht das nordrhein-westfälische Curriculum die Kompetenzen zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft als ein wichtiges Bildungsziel in der Sekundarstufe I. Schüler befassen „sich mit der Bedeutung nachhaltigen Handelns in wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (15). Zum einen werden dabei „mögliche Maßnahmen zur Ressourceneffizienz im privaten und kommunalen Umfeld betrachtet. Zudem werden die Bedeutung nachhaltiger Entwicklung und die Verteilung natürlicher und sozialer Ressourcen thematisiert“ (15). Inhaltliche Kompetenzschwerpunkte für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft bilden beispielsweise „ökologische Herausforderungen und Chancen nachhaltigen Handelns“ (22). Bei der Hinführung von Schülern zu diesen didaktischen Zielen können Lehrkräfte laut untersuchtem Curriculum beispielsweise mit folgenden Themen arbeiten: „Ressourcenschonung, Energieeinsparung und alternative Lebens- und Wirtschaftsweisen“ (22) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im nordrhein-westfälischen Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten

Kompetenzen zu gemeinschaftlichen oder nachbarschaftlichen Aktivitäten sind laut nordrhein-westfälischem Kultusministerium nur in Ansätzen innerhalb der Sekundarstufe I vorgesehen, was sich in den kompakten Beschreibungen widerspiegelt: Schüler „erläutern Möglichkeiten des sozialen Engagements“ (29). Ein solches Handeln kann laut untersuchtem Curriculum den Bezug zu einer individuellen oder kollektiven Ebene aufweisen, dies wird in Form von „Identitätsbildung und ... Gesellschaft“ (29) genannt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Problemen der Gemeinschaft

Nach Abschluss der Sekundarstufe I sollen Schüler in Nordrhein-Westfalen ein Kompetenzbündel auf ihren weiterführenden Bildungs- und Lebensweg mitnehmen (24). Eine dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten tangiert in abgeleiteter Form das Lösen von Problemen der Gemeinschaft: Schüler „artikulieren konstruktive Kritik sowie Lösungsoptionen für Problemkonstellationen“ (26) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren

Diese Kompetenz erfordert empathisches Handeln. Das nordrhein-westfälische Curriculum der Sekundarstufe I fördert diese Fähigkeit, indem Schüler nicht nur lernen den eigenen Standpunkt zu vertreten, sondern auch darin geschult werden „ein verständigungsorientiertes Abwägen im Diskurs mit Anderen“ (29) sozial handelnd anwenden zu können. Dies ermöglicht „das Denken aus anderen Perspektiven“ (29), was eine Voraussetzung für die Bereitschaft darstellt, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Verständnis globaler Entwicklungen

Kompetenzen zum Verständnis globaler Entwicklungen werden an mehreren Stellen des untersuchten Curriculums ansatzweise genannt, beispielsweise im Rahmen von „Herausforderungen in Zeiten der Globalisierung“ (9). Außerdem konzentriert sich der curriculare Blick nicht nur auf nationale Umweltthemen, sondern bettet diese Fragestellungen in einen globalen Kontext ein: Bei den „ökologischen Herausforderungen und Chancen der globalisierten Welt“ (15) sollen Schüler dazu befähigt werden, ebenfalls nach internationalen Lösungen suchen zu können. „Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik“ (35) bilden schließlich das letzte Inhaltsfeld des nordrhein-westfälischen Curriculums in der Sekundarstufe I (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität

Diese Kompetenz ist zwar nicht explizit im nordrhein-westfälischen Curriculum der Sekundarstufe I enthalten, bedeutende Teile davon gehören aber zum festen Bestandteil der politischen Bildung im untersuchten Dokument. Denn Schüler „beurteilen die Bedeutung einer europäischen Identität für die Entwicklung der Europäischen Union“ (33). Außerdem wird im Unterricht die Voraussetzung einer „europäischen Identität als Legitimationsbasis des Einigungsprozesses von wirtschaftlicher und politischer Union“ (17) behandelt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Interkulturelle Kommunikation

Handlungskompetenz sollen Schüler u. a. durch eine Auseinandersetzung mit der Interkulturalität erlangen: Lernende „artikulieren interkulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen und beziehen diese auf ihr eigenes Handeln“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: 26).

Hamburg

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Hamburger Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung *explizit* Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben

Ein wichtiges Ziel des Hamburger Leitfaches für politische Bildung besteht darin, Schüler „zur aktiven Teilnahme am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (16). Durch diese Partizipationskompetenz werden Lernenden zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, „verantwortungsbewusst Entscheidungen“ (26) zu treffen, beispielsweise bei/beim „Engagement in Vereinen, Wahl des Berufspraktikumsplatzes, Mitarbeit in Jugendorganisationen von Parteien/Verbänden“ (26) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Konflikten

Die Kompetenz zum Lösen von Konflikten besteht im untersuchten Curriculum aus mehreren Teilabschnitten. Zunächst müssen Schüler „Konflikte als notwendigen Bestandteil einer pluralistischen Gesellschaft“ (15) erkennen, um anschließend „demokratische Werte, Prinzipien und Verfahren als Grundlage eigener Auseinandersetzungen und konstruktiver Konfliktlösung“ (15) anzuwenden. Schließlich werden Lernende in die Lage versetzt, „miteinander zu argumentieren, zu debattieren, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und diese zu reflektieren“ (15). Auf diese Weise erwerben Schüler im fortgeschrittenen Bildungsstadium die Kompetenz, für ein souveränes Vertreten eigener Positionen zu „politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Konflikt- und Problemlagen“ (25) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Problemen der Gemeinschaft

Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Analysefähigkeit werden Schüler zur „Wahrnehmung und Definition politischer, gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Konflikt- und Problemlagen“ (14) befähigt, was eine curriculare Schnittmenge zum allgemeinen Lösen von Konflikten darstellt. An diesem Beispiel wird deutlich, dass zwei separate Kompetenzbereiche der Europäischen Union durch eine Kompetenz des untersuchten Curriculums abgedeckt werden können. Der Hamburger Bildungsplan differenziert hierbei zwischen verschiedenen Kompetenzfacetten, indem Probleme der Gemeinschaft auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene gesondert aufgeführt werden, stets „unter Berücksichtigung der Interessenslage der jeweiligen Akteure und Betroffenen“ (14). Als mögliche Ausgangslagen für kollektive Probleme arbeiten dabei Schüler beispielsweise mit den Ursachen „Macht, Herrschaft, Legitimation, Gemeinwohl, Konflikt, Konsens, Kompromiss, Recht“ (22) oder Nachhaltigkeit (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Wirtschaft

Ökonomische Kompetenzen werden im untersuchten Curriculum vor allem durch das Inhaltsfeld Wirtschaft/Wirtschaftspolitik abgedeckt. Schüler beschäftigen sich dabei u. a. mit den Themen „Unternehmen und Betriebe; Produktionsfaktoren; Entrepreneurship; Arbeit und Berufsfeld im Umbruch; Interessenvertretung und Konfliktregelung in der Arbeitswelt“ (28). Während der Arbeit mit ökonomischen Themen lernen Schüler „die Vorgehensweisen, Interessen und Zielvorstellungen von wirtschaftlich Handelnden“ (12) kennen, wobei in diesem Zusammenhang „wirtschaftspolitische Grundauffassungen“ (12) in den Unterricht einfließen. Lehrkräfte werfen diesbezüglich bildungsmotivierende Fragen auf, „welche Rolle der Staat, die EU und internationale Institutionen als Regulator wirtschaftlicher Prozesse spielen sollen und können“ (12), was seitens der Lernenden im Zuge der ökonomischen Kompetenzförderung beantwortet wird (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Recht

Um rechtskompetent handeln zu können, lernen Schüler zunächst „rechtliche Begriffe und Zusammenhänge“ (26) kennen, wozu beispielsweise „Kaufvertrag, Geschäfts- und Rechtsfähigkeit, Privatrecht“ (26) oder öffentliches Recht gehören. Außerdem stehen „die rechtlichen Folgen von Handlungen und Verträgen“ (26) im Zentrum des Rechtsunterrichts, sodass die Lernenden ihre Rechte kennen und schließlich „bei ihren Handlungen im Alltag die Rechtsnormen“ (26) berücksichtigen. Juristische Aufgaben, z. B. in Form der „Grundrechte-Formulierungen des GG“ (26) dienen des Weiteren dazu, ebenfalls andere Kompetenzbereiche zu stärken, beispielsweise die sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit (26-27) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Entwicklung von Argumenten

Die Kompetenz zur Entwicklung von Argumenten wird im untersuchten Curriculum u. a. durch ein Fördern der Bereitschaft von Schülern „zum reflexiven und argumentativen Umgang mit eigenen und fremden Begründungen“ (15) festgelegt, wodurch auch die „Erkenntnis und Artikulation eigener und fremder Wertvorstellungen, Positionen und Interessen“ (15) möglich wird. Diese Bildungsziele beinhalten ebenfalls die Fähigkeiten zum sachlichen Infragestellen von „Positionen und Begründungen von Andersdenkenden“ (24) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Hamburger Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Europäische Vielfalt und kulturelle Identität

Kompetenzen zum Umgang mit der europäischen Vielfalt und kulturellen Identität werden im Hamburger Curriculum der gymnasialen Sekundarstufe I zwar nicht direkt angesprochen, sind jedoch Teil der Wertebildung von Jugendlichen, die sich der „Vielzahl gegenläufiger Orientierungen in einer pluralistischen Gesellschaft stellen und öffnen sollten“ (11). Ebenso berücksichtigt der Unterricht im Leitfach für politische Bildung „die unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen von Schülerinnen und Schülern und Aspekte der unterschiedlichen, ethnischen, kulturellen und religiösen Herkunft“ (18) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren

Die Bereitschaft verschiedene Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren ist zum Teil in den kompetenzfördernden Unterricht eingebettet, „sich mit sozialen Wertvorstellungen, Normen und Milieus, auch in ihrer jeweiligen Auswirkung auf die persönliche Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler“ (12) zu beschäftigen. Außerdem gehen Lernende im Leitfach für politische Bildung „auf fremde und möglicherweise kontroverse Positionen“ (25) ein und passen die eigenen Einstellungen ggf. an (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Staatsbürgerliche Aktivitäten

Im Allgemeinen sind Kompetenzen staatsbürgerlicher Aktivitäten ein Bestandteil zahlreicher übergeordneter Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu den beispielsweise die Bereitschaft „zur begründeten Auswahl von angemessenen Handlungsstrategien für politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragestellungen“ (15) zählt. Des Weiteren werden Schüler im Leitfach für politische Bildung darin unterrichtet, „Möglichkeiten zur Einflussnahme auf politisches, soziales und wirtschaftliches Handeln“ (15) einzuschätzen, um darauf aufbauend staatsbürgerliche Aktivitäten ausüben zu können (26) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Verständnis globaler Entwicklungen

Aus ökonomischer Perspektive erwerben Schüler die Kompetenz „angesichts globaler Probleme und Konflikte globale Lösungswege“ (12) zu suchen, gefolgt von der Erkenntnis, dass „entsprechende Institutionen geschaffen und Vereinbarungen getroffen werden müssen“

(12) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Unterrichtsinhalte über Medien werden im untersuchten Curriculum einerseits ökonomischen Aufgabenfeldern zugeordnet und auf diese Weise mit der Wirtschaftspolitik verknüpft (28). Andererseits erfolgt aus Sicht der politischen Bildung eine Verbindung medialer Kompetenzen mit Rechtsfragen und Möglichkeiten zur Partizipation, indem „Schüler bei der Nutzung neuer Medien Aspekte des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung“ (26) kennen. In der multiperspektivischen Betrachtungsweise der Medienkompetenz spielen ebenfalls Lernmethoden eine zentrale Rolle, wobei „die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt“ (12) der politischen Bildung stehen. Zusammenfassend erlangen Schüler die Kompetenz, „gezielt fachliche Informationen in unterschiedlichen Medien, insbesondere in Nachschlagewerken, Zeitungen“ (21) und im Internet zu finden und zu bewerten (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Individuelle Verantwortung für die Umwelt

Partizipatorisch handelnd können Schüler in ihrer Kompetenz gestärkt werden, individuelle Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen. Denn „Partizipationsfähigkeit umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Bereitschaft“ (15) menschliches Handeln „hinsichtlich seiner Auswirkungen auf das eigene Leben sowie die soziale und natürliche Umwelt“ (15) kritisch zu reflektieren. Diese Kompetenz soll nicht nur aus der ökologischen Perspektive betrachtet werden, sondern auch das Wohlergehen der Mitmenschen berücksichtigen (27) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Demokratie

Durch den Unterricht in „demokratischen Verfahren“ (104) als Teil des Leitfaches für politische Bildung werden die demokratischen Kompetenzen polnischer Schüler im Allgemeinen gestärkt. Im Besonderen fließen vor allem bei Themen über die „Demokratie in der Republik Polen“ (108) demokratische Inhalte in den Unterricht ein. Dazu gehören beispielsweise demokratische Staatseigenschaften, die Grundsätze repräsentativer Demokratien oder Prinzipien des politischen Pluralismus (108) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Staatsbürgerschaft

Schüler der polnischen Sekundarstufe I stärken ihre staatsbürgerlichen Kompetenzen, indem Lernende beispielsweise Argumente über die „Vertretbarkeit von staatsbürgerlichen Einstellungen“ (104) austauschen. Detailliert betrachtet sieht das Curriculum im Leitfach für politische Bildung die „Verantwortung, die Sorge um das Gemeingut und die Toleranz“ (104) als Bestandteile eines kompetent staatsbürgerlichen Handelns. Im Rahmen der staatsbürgerlichen Kompetenzen vermitteln Lehrkräfte nicht nur die Unterschiede zwischen den Begriffen Staatsbürgerschaft und Nationalität, sondern konzipieren ebenfalls den Unterricht im Hinblick auf „Voraussetzungen für den Erwerb der polnischen Staatsbürgerschaft“ (107). Des Weiteren lernen Schüler die „konstitutionellen Pflichten des polnischen Staatsbürgers“ (107) kennen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Achtung der Menschenrechte

Auf Basis „grundlegender Kenntnisse der Menschenrechte“ (104) fördert das polnische Bildungsministerium ein kompetentes Handeln der Schüler in Bezug auf das gleichnamige Unterrichtsthema, wofür ein eigenständiger Abschnitt des Curriculums vorgesehen ist (105-106). Darin sind beispielsweise Inhalte über „die Unterschiede zwischen den Rechten und Freiheiten der Menschen“ enthalten (106). Darauf aufbauend befassen sich Schüler mit „den Rechten und Freiheiten des Individuums, die in der polnischen Verfassung verankert sind“ (106) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Rechtskompetenzen sind vor allem in den Curriculumabschnitt „Minderjährige und das Recht“ (106) integriert. Schüler lernen einerseits „Verhaltensweisen, die mit physischer und psychischer Gewalt zusammenhängen“ (106) kennen und können „Personen und Institutionen benennen, die in solchen Situationen benachrichtigt werden müssen“ (106). Andererseits wird Schülern im Leitfach für politische Bildung verdeutlicht, „unter welchen Umständen Minderjährige für Vergehen und Straftaten zur Verantwortung gezogen werden“ (106) können. Diese Kompetenzen vertiefend präsentieren Lernende „die Befugnisse von Polizisten und von Mitarbeitern anderer Ordnungsdienste sowie die Rechte der Schüler bei Interaktion mit den entsprechenden Institutionen“ (106). Außerdem sind Rechtskompetenzen in allgemeine Themen über den Rechtsstaat eingebunden, z. B. über die „Grundsätze der Unabhängigkeit von Gerichten und Richtern“ (108) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Einzelpersonen

Im Zusammenhang mit Lerninhalten über die „Demokratie in der Republik Polen“ (108) befassen sich Schüler zum einen mit dem Amt des polnischen Präsidenten, zum anderen konzentriert sich der Unterricht sowohl auf die Person, die das Amt ausübt, als auch auf seine Vorgänger. Die Schüler „recherchieren Informationen über den politischen Lebenslauf der Personen“ (108), die das Amt bekleidet haben, mit einem besonderen Fokus auf den

„amtierenden Präsidenten der Republik Polen“ (108). Des Weiteren lernen polnische Schüler im Leitfach für politische Bildung die führenden Personen der Regierung kennen. Im Unterricht werden „die Vor- und Nachnamen des amtierenden Premierministers und der Vizepremierminister“ (109) genannt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Die Arbeit mit Medien und ein Fördern der Medienkompetenzen wird im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I an mehreren Stellen gefordert, z. B. im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten über die Gemeinde. Schüler „suchen in lokalen Medien nach Informationen über öffentliche Aufgaben von Personen, die in den Organen der Kommunalverwaltung tätig sind“ (106). Zusätzlich wird das Thema Medien zu einem eigenständigen Curriculumkapitel zusammengefasst, das den Titel „Massenmedien“ (108) trägt. Schüler befassen sich dabei beispielsweise mit „den Funktionen und Arten von Massenmedien“ (108) und arbeiten „die Bedeutung der Massenmedien für die Meinungsfreiheit“ (108) aus. Außerdem bereiten Lehrkräfte mediale Aufgaben vor, für deren Lösung im Internet nach „Publikationen über öffentliche Meinungen“ (108) recherchiert wird, mit dem Ziel, einfache Ergebnisse der Sozialforschung seitens der Schüler „lesen und interpretieren“ (108) zu können (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Bürgerrechte

Kompetenzen über Bürgerrechte werden im untersuchten Curriculum zwar nicht explizit angesprochen, in Ansätzen sind sie jedoch Teil verwandter Themen, wie beispielsweise rechtlicher Fragestellungen. Schüler stellen zunächst „die eigenen Rechte und Pflichten vor“ (104), um darauf aufbauend „die Rechtmäßigkeit von Bürgereinstellungen“ (104) zu erörtern (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Strukturen der Europäischen Union

Strukturen der Europäischen Union sind im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I für das Leitfach politischer Bildung nur in Ansätzen und sehr kompakt zusammengefasst: Schüler „nennen die Handlungsziele der Europäischen Union“ (109) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten

Kompetentes Handeln im sozialen Rahmen der nahen Gemeinschaft oder Nachbarschaft fasst das polnische Bildungsministerium im Abschnitt „Bedingungen und Art der Umsetzung“ (109) des untersuchten Curriculums in Ansätzen zusammen. Lehrkräfte sind dazu verpflichtet, den Unterricht so zu gestalten, dass Schülern „der Einfluss von Bürgern auf das öffentliche Leben bewusst wird“ (110). Insbesondere sollen junge Polen durch den Unterricht im Leitfach für politische Bildung dazu befähigt werden, „eine aktive Haltung im öffentlichen Leben“ (110) einnehmen zu können, was Fähigkeiten im „Kommunizieren und Zusammenarbeiten“ (110) voraussetzt. Die genannten Curriculumziele weisen zwar in ihrer Gesamtheit einen Bezug zu gemeinschaftlichen oder nachbarschaftlichen Aktivitäten auf, ein expliziter Verweis darauf fehlt jedoch (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Globaler demografischer Wandel

Laut polnischem Curriculum für die Sekundarstufe I ist der globale demografische Wandel für das Leitfach politischer Bildung nicht explizit vorgesehen. Dennoch sind Teile dieser Unterrichtsinhalte in übergeordnete internationale Themen integriert, indem Schüler beispielsweise „ausgewählte soziale Probleme des gegenwärtigen Weltgeschehens“ (109) erkennen. Anschließend wird im Unterricht nach Lösungen für globale Herausforderungen gesucht: Lernende erarbeiten „Vorschläge, die eine Verbesserung der Lebensbedingungen anderer Menschen auf der Welt“ (109) bewirken können (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Entwicklung von Argumenten

Ein kompetentes Entwickeln von Argumenten wird im untersuchten Curriculum mittelbar gefordert, denn Schüler sollen ihre Position zu exemplarischen Unterrichtsinhalten vorstellen, was einen vorangehenden Erarbeitungsprozess impliziert. Im Zusammenhang mit Themen über „Kommunikation und Zusammenarbeit“ (104) präsentieren Schüler „eigene Argumente ausgewählter Sachverhalte“ (104) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Interkulturelle Kommunikation

Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation wurden im untersuchten Curriculum zwar nicht explizit ausgearbeitet, doch durch eine Kombination aus mehreren didaktischen Ansätzen nehmen sie Einfluss auf den Unterricht im Leitfach für politische Bildung. Denn mit der „Kulturwissenschaft“ (23) als Bezugsdisziplin der politischen Bildung baut das Unterrichtsfach seine Kompetenzen auf einer kulturellen und interkulturellen Bildungsebene auf. Zusammen mit der „Kommunikation“ (23, 110), der eine besondere Bedeutung für die politische Bildung zugeschrieben wird, fließen Kompetenzen der kulturellen und interkulturellen Kommunikation ins Leitfach der politischen Bildung ein. Das Gewicht der internationalen Seite dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten wird weiter durch Unterrichtsthemen der

„internationalen Gemeinschaft“ (23) erhöht. Werden die drei o. g. Kompetenzfacetten der politischen Bildung, Kulturwissenschaft, Kommunikation und internationale Gemeinschaft, mit denen das untersuchte Unterrichtsfach im Curriculum der polnischen Sekundarstufe I u. a. beschrieben wird, als Einheit betrachtet, entsteht ein breites Bildungsfeld der interkulturellen Kommunikation (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 167: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Allgemeinpolitisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
Politik (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)	Aktive demokratische Beteiligung (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Handeln als verantwortungsvoller Bürger (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Gerechtigkeit (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)	Europäische Integration (EU 2,0 – D 1,4 – PL 0,0)	Geschichte: national, europäisch, global (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)
Staatsbürgerschaft (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Demokratie (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)	Gleichberechtigung (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)	Anerkennen und Verstehen der Unterschieden zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (EU 2,0 – D 1,4 – PL 0,0)	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Kritisches und kreatives Nachdenken (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)
Gesellschaftliche und politische Bewegungen (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)	Bürgerrechte (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Lösen von Konflikten (EU 2,0 – D 1,4 – PL 2,0)	Solidarität (EU 2,0 – D 1,1 – PL 0,0)	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (EU 2,0 – D 1,1 – PL 0,0)	Strukturen der Europäischen Union (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	

Allgemeinpolitisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Gesellschaft (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Ökologische Nachhaltigkeit (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)			
	Achtung der Menschenrechte (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)				
	Gleichheit als Grundlage für Demokratie (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)				
	Achtung demokratischer Grundsätze (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)	Lösen von Problemen der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)				
	Staatsbürgerliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (EU 2,0 – D 0,4 – PL 1,1)				

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Zusammenhalt der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)					
	Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)					
Allgemeinpoltisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 45 % PL: 52 %	Demokratisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 76 % PL: 64 %	Gesellschaftlich, Durchschnitt EU: 100 % D: 59 % PL: 72 %	Sozial, Durchschnitt EU: 100 % D: 69 % PL: 0 %	Wertebezogen, Durchschnitt EU: 100 % D: 65 % PL: 18 %	Europäisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 52 % PL: 37 %	Fachspezifisch, Durchschnitt EU: 100 % D: 45 % PL: 55 %

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen: EU = Europäische Union, D = Deutschland PL = Polen, 2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen), 1,1 = Relative mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen) 0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

Abbildung 168: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe I im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
Gruppen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Frieden und Gewaltlosigkeit (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)	Kultur (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (EU 2,0 – D 1,1 – PL 0,0)	Verständnis globaler Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,1 – PL 2,0)
Arbeitsorganisationen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Überwinden von Vorurteilen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Wirtschaft (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)
Einzelpersonen (EU 2,0 – D 0,0 – PL 2,0)	Eingehen von Kompromissen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Interkulturelle Kommunikation (EU 2,0 – D 1,1 – PL 1,1)	Individuelle Verantwortung für die Umwelt (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)		Recht (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)
					Globaler demografischer Wandel (EU 2,0 – D 0,4 – PL 1,1)
					Entwicklung von Argumenten (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)
					Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
					Politische und sozioökonomische Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,1 – PL 0,0)
					Geisteswissenschaften (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)

Gesellschaftlich,	Sozial,	Kulturell,	Nachhaltig,	Europäisch,	Fachspezifisch,
<i>Durchschnitt</i>	<i>Durchschnitt</i>	<i>Durchschnitt</i>	<i>Durchschnitt</i>	<i>Durchschnitt</i>	<i>Durchschnitt</i>
<i>EU: 100 %</i>	<i>EU: 100 %</i>	<i>EU: 100 %</i>	<i>EU: 100 %</i>	<i>EU: 100 %</i>	<i>EU: 100 %</i>
<i>D: 23 %</i>	<i>D: 52 %</i>	<i>D: 55 %</i>	<i>D: 68 %</i>	<i>D: 45 %</i>	<i>D: 67 %</i>
<i>PL: 67 %</i>	<i>PL: 18 %</i>	<i>PL: 55 %</i>	<i>PL: 18 %</i>	<i>PL: 0 %</i>	<i>PL: 64 %</i>

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

EU = Europäische Union

D = Deutschland

PL = Polen

2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

1,1 = Mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

12.3.1.3 Sekundarstufe II

Bürgerkompetenzen: Empfehlungen der Europäischen Union als grundlegende deutsch-polnische Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Deutschland

Sachsen-Anhalt

Abbildung 169: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des Curriculums 2019/20 der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p>	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p>	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (2, 3) • Aktive demokratische Beteiligung (2, 4, 5, 11, 24) • Lösen von Konflikten (3, 4, 6, 8, 11, 24, 25, 26, 27, 29) • Gesellschaft (11, 25) • Politik (2) • Demokratie (2, 3, 5, 7, 10, 24, 28) • Gleichberechtigung (25) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (11, 28) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (3, 4, 6, 8, 11, 25, 26, 27, 29) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (2, 6, 7) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (2, 6, 7, 25) 	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (2, 4) • Gerechtigkeit (25) • Staatsbürgerschaft (24) • Bürgerrechte (10) • Gesellschaftliche und politische Bewegungen (24) • Europäische Integration (26) • Strukturen der Europäischen Union (3, 26) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (2) • Kritisches und kreatives Nachdenken (28) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (2, 6, 27) • Achtung demokratischer Grundsätze (6) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (6) • Ökologische Nachhaltigkeit (26) 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichte: national, europäisch, global • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten • Solidarität • Achtung der Menschenrechte • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt • Zusammenhalt der Gemeinschaft • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultur • Arbeitsorganisationen • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt

<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (11, 26) • Entwicklung von Argumenten (7, 26, 27, 29) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (5, 7, 23, 24) • Frieden und Gewaltlosigkeit (11, 27) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (2, 26) • Recht (7, 8, 9, 10) • Gruppen (8) • Einzelpersonen (27) • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (27) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (26) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (25, 26) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (24, 26) 	<ul style="list-style-type: none"> • Globaler demografischer Wandel • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Individuelle Verantwortung für die Umwelt • Überwinden von Vorurteilen • Geisteswissenschaften • Interkulturelle Kommunikation • Eingehen von Kompromissen
--	--	---

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (2019b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Curriculum der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Hessen

Abbildung 170: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des hessischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (30) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (30, 34) • Aktive demokratische Beteiligung (30, 31, 34, 36, 37, 45) • Lösen von Konflikten (33, 42, 45, 46) • Gesellschaft (31, 32, 33, 36, 45) • Politik (30, 31, 33, 34, 36, 39, 42, 43, 45, 46) • Demokratie (36) • Gerechtigkeit (39, 40) • Gleichberechtigung (33, 35, 38) • Bürgerrechte (36) • Europäische Integration (31, 37, 39, 43, 45) • Strukturen der Europäischen Union (37) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (36, 37) • Achtung der Menschenrechte (30, 36, 37, 41, 43) • Ökologische Nachhaltigkeit (30, 33, 34, 35, 41, 45) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche und politische Bewegungen (36) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (44) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (4) • Kritisches und kreatives Nachdenken (36, 37, 42) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (30, 32, 34, 41, 45) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (44, 45) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (45) • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (37) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (45) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (4) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (44) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staatsbürgerschaft • Geschichte: national, europäisch, global • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten • Solidarität • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Zusammenhalt der Gemeinschaft • Achtung demokratischer Grundsätze
<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (30, 41, 46) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen (37) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (43, 44) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelpersonen

<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft (30, 31, 34, 39, 40, 41, 45, 46) • Recht (33, 35, 42, 43, 44) • Kultur (33, 35, 42, 43, 44) • Arbeitsorganisationen (32) • Globaler demografischer Wandel (30, 41, 43) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (33, 35, 36, 37, 38, 40, 45) • Frieden und Gewaltlosigkeit (30, 31, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 45) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (34, 35) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (30, 32, 33, 34, 43) 	<ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (30, 34) • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (44) • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (44) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (30, 34) • Entwicklung von Argumenten (4, 30, 37, 45, 46) • Überwinden von Vorurteilen (43) • Geisteswissenschaften (45) • Interkulturelle Kommunikation (43) • Eingehen von Kompromissen (3) 	
--	---	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Hessisches Kultusministerium (2010: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im hessischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Baden-Württemberg

Abbildung 171: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des baden-württembergischen Curriculums 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (3, 12) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (3, 34, 35) • Aktive demokratische Beteiligung (3, 5, 34, 35) • Lösen von Konflikten (4, 33) • Politik (3, 5, 8-9, 10, 11) • Demokratie (3, 5, 7) • Gerechtigkeit (9, 12) • Gleichberechtigung (4) • Strukturen der Europäischen Union (35) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (34, 35) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (9, 10) • Achtung der Menschenrechte (3, 4, 31, 32, 33) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (4) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (4) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (3) • Achtung demokratischer Grundsätze (3) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft (4, 5, 7, 9, 11) • Staatsbürgerschaft (3) • Bürgerrechte (32) • Geschichte: national, europäisch, global (30, 32, 33) • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (4) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (3, 30, 33) • Entwicklung von Argumenten (4, 12) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (3) • Geisteswissenschaften (6, 11) • Eingehen von Kompromissen (3) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich • Kritisches und kreatives Nachdenken • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten • Solidarität • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt • Zusammenhalt der Gemeinschaft • Staatsbürgerliche Aktivitäten <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultur • Gruppen • Arbeitsorganisationen • Einzelpersonen • Globaler demografischer Wandel • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch

<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (4) • Ökologische Nachhaltigkeit (3, 12, 20, 33) <p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (3, 30, 33) • Wirtschaft (4, 5, 11) • Recht (4, 7, 8, 13, 32) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (4) • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (12) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (4, 5, 12, 34, 35) • Frieden und Gewaltlosigkeit (31, 32) • Überwinden von Vorurteilen (4, 32) • Individuelle Verantwortung für die Umwelt (3) • Interkulturelle Kommunikation (4, 32, 33) 		<ul style="list-style-type: none"> • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
---	--	---

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2016d: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im baden-württembergischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Polen

Abbildung 172: Übersicht der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil des polnischen Curriculums 2019/20 in der licealen Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>explizit</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>in Ansätzen</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen	Im Curriculum des Leitfaches für politische Bildung <i>nicht</i> enthaltene EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen
<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln als verantwortungsvoller Bürger (138, 144) • Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (14, 137, 138, 144) • Lösen von Konflikten (138, 139, 143) • Gesellschaft (138, 139, 144) • Politik (138) • Demokratie (137) • Staatsbürgerschaft (14, 138, 139, 144) • Bürgerrechte (141, 143) • Strukturen der Europäischen Union (141, 143) • Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (139, 140) • Lösen von Problemen der Gemeinschaft (14, 138, 144) • Achtung der Menschenrechte (137, 138, 141) • Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (138, 139) • Staatsbürgerliche Aktivitäten (144) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive demokratische Beteiligung (143) • Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (138, 144) • Kritisches und kreatives Nachdenken (139) • Solidarität (144) • Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (138, 139, 144) • Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (138, 139, 141, 143, 144) • Zusammenhalt der Gemeinschaft (144) • Achtung demokratischer Grundsätze (137) • Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (139, 141, 143, 144) 	<p><i>Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Gleichberechtigung • Geschichte: national, europäisch, global • Gesellschaftliche und politische Bewegungen • Europäische Integration • Europäische Vielfalt und kulturelle Identität • Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt • Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten • Gleichheit als Grundlage für Demokratie • Ökologische Nachhaltigkeit
<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recht (137, 138, 141, 142, 143, 144) • Gruppen (138) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis globaler Entwicklungen (143) • Kultur (143) • Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (139, 144) • Globaler demografischer Wandel (143) • Frieden und Gewaltlosigkeit (143) 	<p><i>Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft • Arbeitsorganisationen • Einzelpersonen • Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns • Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität • Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft • Geisteswissenschaften

<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (139, 143) • Entwicklung von Argumenten (138, 144) • Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (14, 138, 139, 141, 144) 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwinden von Vorurteilen (143) • Politische und sozioökonomische Entwicklungen (143) • Eingehen von Kompromissen (144) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Verantwortung für die Umwelt • Interkulturelle Kommunikation
--	--	--

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der *licealen* Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung Bezug genommen wird, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.1.3.

Vergleich der untersuchten Parameter in deutschen und polnischen Curricula der Sekundarstufe II

Komparative Übersicht: EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen

Im Folgenden werden die curricularen Daten der Sekundarstufe II aus Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen, gegliedert nach den EU-Empfehlungen aus den Jahren 2006 und 2018 zu Bürgerkompetenzen, am Beispiel der deutschen gymnasialen Oberstufe und des polnischen *liceums* tabellarisch verglichen.

Abbildung 173: Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen

	Deutschland			Polen
	ST	HE	BW	
Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen				
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	a	e	e	e
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	e	e	e	e
Aktive demokratische Beteiligung	e	e	e	a
Lösen von Konflikten	e	e	e	e
Gesellschaft	e	e	a	e
Politik	e	e	e	e
Demokratie	e	e	e	e
Gerechtigkeit	a	e	e	n
Gleichberechtigung	e	e	e	n
Staatsbürgerschaft	a	n	a	e
Bürgerrechte	a	e	a	e
Geschichte: national, europäisch, global	n	n	a	n
Gesellschaftliche und politische Bewegungen	a	a	n	n
Europäische Integration	a	e	n	n
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität	n	a	a	n
Strukturen der Europäischen Union	a	e	e	e

	Deutschland			Polen
	ST	HE	BW	
Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen				
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	a	a	n	a
Kritisches und kreatives Nachdenken	a	a	n	a
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten	n	n	n	n
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	e	e	e	e
Lösen von Problemen der Gemeinschaft	e	a	e	e
Solidarität	n	n	n	a
Achtung der Menschenrechte	n	e	e	e
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	e	a	e	a
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	e	a	e	a
Gleichheit als Grundlage für Demokratie	n	n	n	n
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt	n	a	n	n
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	a	a	e	e
Zusammenhalt der Gemeinschaft	n	n	n	a
Achtung demokratischer Grundsätze	a	n	e	a
Staatsbürgerliche Aktivitäten	a	a	n	e
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt	n	a	e	a
Ökologische Nachhaltigkeit	a	e	e	n

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

e = *explizit* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = *in Ansätzen* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = *nicht* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, ST = Sachsen-Anhalt, HE = Hessen, BW = Baden-Württemberg

Abbildung 174: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten	<i>Explizit</i> im Curri- culum enthalten	<i>In Ansät- zen</i> im Curri- culum enthalten	<i>Nicht</i> im Curri- culum enthalten
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	X			X		
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	X			X		
Aktive demokratische Beteiligung	X				X	
Lösen von Konflikten	X			X		
Gesellschaft	X			X		
Politik	X			X		
Demokratie	X			X		
Gerechtigkeit	X					X
Gleichberechtigung	X					X
Staatsbürgerschaft		X		X		
Bürgerrechte		X		X		
Geschichte: national, europäisch, global			X			X
Gesellschaftliche und politische Bewegungen		X				X
Europäische Integration		X				X
Europäische Vielfalt und kulturelle Identität		X				X
Strukturen der Europäischen Union	X			X		
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich		X			X	
Kritisches und kreatives Nachdenken		X			X	

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten			X			X
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen	X			X		
Lösen von Problemen der Gemeinschaft	X			X		
Solidarität			X		X	
Achtung der Menschenrechte		X		X		
Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	X				X	
Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	X				X	
Gleichheit als Grundlage für Demokratie			X			X
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt			X			X
Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte		X		X		
Zusammenhalt der Gemeinschaft			X		X	
Achtung demokratischer Grundsätze		X			X	
Staatsbürgerliche Aktivitäten		X		X		

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt		X			X	
Ökologische Nachhaltigkeit	X					X

Eigene Darstellung

Abbildung 175: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Aktive demokratische Beteiligung	Gerechtigkeit
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Staatsbürgerschaft	Gleichberechtigung
Lösen von Konflikten	Bürgerrechte	Gesellschaftliche und politische Bewegungen
Gesellschaft	Achtung der Menschenrechte	Europäische Integration
Politik	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität
Demokratie	Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen	Solidarität
Geschichte: national, europäisch, global	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte	Zusammenhalt der Gemeinschaft
Strukturen der Europäischen Union	Staatsbürgerliche Aktivitäten	Ökologische Nachhaltigkeit
Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich		

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II
Kritisches und kreatives Nachdenken
Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen
Lösen von Problemen der Gemeinschaft
Gleichheit als Grundlage für Demokratie
Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
Achtung demokratischer Grundsätze
Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt

Eigene Darstellung

Abbildung 176: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorien
Handeln als verantwortungsvoller Bürger	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich	Geschichte: national, europäisch, global
Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben	Kritisches und kreatives Nachdenken	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten
Lösen von Konflikten	Achtung demokratischer Grundsätze	Gleichheit als Grundlage für Demokratie
Gesellschaft	Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt
Politik		
Demokratie		
Strukturen der Europäischen Union		
Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen		
Lösen von Problemen der Gemeinschaft		

Eigene Darstellung

Abbildung 177: Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Sachsen-Anhalt, Hessen, Baden-Württemberg und Polen

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen
	ST	HE	BW	
Verständnis globaler Entwicklungen	a	e	e	a
Wirtschaft	e	e	e	n
Recht	a	e	e	e
Kultur	n	e	n	a
Gruppen	a	a	n	e
Arbeitsorganisationen	n	e	n	n
Einzelpersonen	a	n	n	n

	Deutschland			Polen
	ST	HE	BW	
Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen				
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	n	a	e	a
Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns	a	a	a	n
Globaler demografischer Wandel	n	e	n	a
Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch	a	a	n	e
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität	n	a	n	n
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft	a	a	e	n
Entwicklung von Argumenten	e	a	a	e
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	e	e	e	e
Frieden und Gewaltlosigkeit	e	e	e	a
Individuelle Verantwortung für die Umwelt	n	e	e	n
Überwinden von Vorurteilen	n	a	e	a
Politische und sozioökonomische Entwicklungen	a	e	a	a
Geisteswissenschaften	n	a	a	n
Interkulturelle Kommunikation	n	a	e	n
Eingehen von Kompromissen	n	a	a	a

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

e = *explizit* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, a = *in Ansätzen* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, n = *nicht* enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, ST = Sachsen-Anhalt, HE = Hessen, BW = Baden-Württemberg

Abbildung 178: Kategoriale Verteilung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen, gegliedert nach Staaten

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Verständnis globaler Entwicklungen	X				X	
Wirtschaft	X					X
Recht	X			X		
Kultur		X			X	
Gruppen		X		X		
Arbeitsorganisationen		X				X
Einzelpersonen			X			X
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt		X			X	
Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns		X				X
Globaler demografischer Wandel		X			X	
Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch		X		X		
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität			X			X
Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft		X				X
Entwicklung von Argumenten		X		X		
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	X			X		

Kategorien der EU-Bürgerkompetenzen	Deutschland			Polen		
	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten	<i>Explizit</i> im Curriculum enthalten	<i>In Ansätzen</i> im Curriculum enthalten	<i>Nicht</i> im Curriculum enthalten
Frieden und Gewaltlosigkeit	X				X	
Individuelle Verantwortung für die Umwelt		X				X
Überwinden von Vorurteilen		X			X	
Politische und sozioökonomische Entwicklungen		X			X	
Geisteswissenschaften		X				X
Interkulturelle Kommunikation		X				X
Eingehen von Kompromissen		X			X	

Eigene Darstellung

Abbildung 179: Kategoriale Gewichtung der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der untersuchten Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

<i>Parallele</i> Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II	<i>Moderat</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II	<i>Signifikant</i> differente Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II
Recht	Verständnis globaler Entwicklungen	Wirtschaft
Kultur	Gruppen	Arbeitsorganisationen
Einzelpersonen	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns
Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Entwicklung von Argumenten	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft
Globaler demografischer Wandel	Frieden und Gewaltlosigkeit	Individuelle Verantwortung für die Umwelt
Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität		Geisteswissenschaften
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien		Interkulturelle Kommunikation
Überwinden von Vorurteilen		
Politische und sozioökonomische Entwicklungen		
Eingehen von Kompromissen		

Eigene Darstellung

Abbildung 180: Stufen der parallelen Kompetenzgewichtung in der deutschen und polnischen Sekundarstufe II auf Grundlage der EU-Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018

Curricular einheitlich <i>explizit</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>in Ansätzen</i> enthaltene Kategorien	Curricular einheitlich <i>nicht</i> enthaltene Kategorien
Recht	Kultur	Einzelpersonen
Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt	Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität
	Globaler demographischer Wandel	
	Überwinden von Vorurteilen	
	Politische und sozioökonomische Entwicklungen	
	Eingehen von Kompromissen	

Eigene Darstellung

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen in den untersuchten Curricula der Sekundarstufe I

Deutschland

Sachsen-Anhalt

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Curriculum der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Lösen von Konflikten

Schüler werden im Leitfach für politische Bildung darin geschult, kompetent mit Konflikten umzugehen, die als „politische Auseinandersetzungen einzelner Akteure oder Gruppen“ (8) im untersuchten Curriculum beschrieben werden. Beim Prozess der Konfliktlösung steht zunächst die Ausgangslage der Konfliktsituation im Zentrum des Unterrichts. Alle wesentlichen Akteure des Konflikts werden vorgestellt, um anschließend die verschiedenen „Interessen bzw. Ideologien“ (8) der Beteiligten untersuchen zu können. Nach weiteren Analyse-schritten beantworten Schüler schließlich die Frage bezüglich der besten Lösung für den bestehenden Konflikt (8). Zusammenfassend liegt ein zentrales Ziel des oben beschriebenen Arbeitens darin, „mithilfe einer analytischen Methode einen aktuellen Konflikt oder ein aktuelles Problem“ (29) zu lösen, indem alle Einflussfaktoren festgestellt, analysiert und sach-

lich beurteilt werden (29) (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Gesellschaft

Das Curriculum für die Sekundarstufe II an Gymnasien in Sachsen-Anhalt sieht für den Sozialkundeunterricht ein kompetentes Untersuchen und Bewerten gesellschaftlicher Herausforderungen vor (11). Dementsprechend sind Ursachen und „Entwicklungstendenzen der modernen Gesellschaft“ (25) Teil der analytischen Fragestellungen im Leitfach für politische Bildung. Inhaltlich werden in diesem Zusammenhang beispielsweise „Individualisierung, Pluralismus von Lebensstilen, Wertewandel, Digitalisierung der Arbeit des Alltags und der Kommunikation“ (25) behandelt (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

Eine Grundlage für die Teilnahme an der demokratischen Entscheidungsfindung wird für die junge Generation dadurch gelegt, dass Schüler „Wahlen in der Demokratie analysieren und bewerten können“ (11). Somit sollen Lernende u. a. dazu befähigt werden, „Wahlprogramme und Wahlaussagen von Parteien, Vereinigungen oder Personen auf Interessenslagen“ (28) kompetent prüfen zu können. Inhaltlich sind im untersuchten Curriculum zu diesem Zweck z. B. Themen wie „Wahlprogramme, Wahlplakate und Wahlkampf“ festgehalten. Außerdem bereiten Lehrkräfte den Unterricht zu folgenden Inhalten vor: „Wahlrechtsgrundsätze, Wahlsysteme, Wahlverfahren in der Demokratie“ (28) vor (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Wirtschaft

Indem Schüler verschiedene „Konzepte der Wirtschaftspolitik untersuchen und bewerten“ (11), werden verstärkt auch ökonomische Kompetenzen der Lernenden gefördert und ausgebaut. Neben politischen Organisationen und NGOs, die Einfluss auf internationale Wirtschaftsbeziehungen ausüben, bestimmen ebenfalls „Unternehmen und Banken“ (26) thematisch das Unterrichtsgeschehen. Das Verständnis über ökonomische Zusammenhänge wird durch die Auseinandersetzung der Schüler mit theoretischen Erklärungsansätzen gefördert, zu den u. a. „klassische Außenhandelstheorien (Protektionismus, Freihandel), Monetarismus, Neoliberalismus, Neoklassik“ (26) oder Keynesianismus zählen (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Entwicklung von Argumenten

Kompetenzen zur Entwicklung von Argumenten werden z. B. durch Debatten gestärkt. An dieser Stelle hebt das Kultusministerium in Sachsen-Anhalt die Bedeutung dieser Methode hervor, indem Schüler im Unterricht „unterschiedliche Auffassungen abwägend debattieren, um Gesprächspartner von eigenen Positionen zu überzeugen“ (7). Außerdem befähigt das

Leitfach für politische Bildung die künftigen Abiturienten dazu „in einen Kontroversverfahren verschiedene Strategien zur Weiterentwicklung des politischen Systems vertreten und danach die eigene Beteiligungsfähigkeit am öffentlichen Diskurs einschätzen“ (26) zu können (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Frieden und Gewaltlosigkeit

Der Unterricht in Sozialkunde vermittelt Oberstufenschülern in Sachsen-Anhalt zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten, um kompetent „Strategien internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik untersuchen und bewerten“ (11) zu können. Zu den grundlegenden Wissensbeständen dieser Kompetenz gehören beispielsweise „Definitionen von Frieden, Sicherheit und Krieg“ (27) genauso wie „Terrorismus und organisierte Kriminalität, Cyberkrieg, Verbreitung von Massenvernichtungswaffen“ (27) oder regionale Konflikte (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im Curriculum der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Handeln als verantwortungsvoller Bürger

Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe in Sachsen-Anhalt betont vor allem die aktive demokratische Beteiligung der Bürger (2, 4), was zum Teil ein politisch verantwortungsvolles Handeln impliziert. Unabhängig von den individuellen Interessenslagen konzentriert sich ein wichtiges Ziel des Sozialkundeunterrichts auf die „Entwicklung mündiger Bürgerinnen und Bürger, die politisch handlungsfähig sind“ (2). Da die Schnittmenge zwischen einem demokratisch aktiv Handelnden und einem verantwortungsvollen Bürger nur in Ansätzen besteht, wird die Kompetenz dieses Absatzes nur bedingt vom untersuchten Curriculum erfüllt (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Strukturen der Europäischen Union

Kompetenzen im Umgang mit Themen über Strukturen der Europäischen Union werden laut gymnasialen Curriculums der Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt nur am Rande gefördert, beispielsweise im Zuge von Fragen zur Wirtschaftspolitik (26). Strukturen der Europäischen Union, wie sie für den Unterricht in der Sekundarstufe I vorgesehen sind, beispielsweise „Europäisches Parlament und Europäische Kommission, Europäischer Rat“ (19) oder die Europäische Zentralbank, sind jedoch nicht Teil der politischen Bildung während der letzten beiden Schuljahre vor der allgemeinen Hochschulreife in Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Ökologische Nachhaltigkeit

Kompetenzen der ökologischen Nachhaltigkeit werden ab der elften Jahrgangsstufe an Gymnasien in Sachsen-Anhalt nur rudimentär gefördert, vor allem im Zusammenhang mit der Wirtschaftspolitik. Ein grundlegender Wissensbestand besteht dabei aus Inhalten zur „Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung“ (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: 26), wobei das ökologische Moment der Nachhaltigkeit nicht explizit genannt wird.

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Verständnis globaler Entwicklungen

Das Verständnis globaler Entwicklungen ist im untersuchten Curriculum in übergeordnete Kompetenzen des lebensweltbezogenen Lernens integriert, in „diesem Sinne fördert der Unterricht die Bewältigung gegenwärtiger wie künftiger Anforderungen in einer immer globaler organisierten Gesellschaft“ (2). Daran anknüpfend können Schüler beispielsweise aus ökonomischer Perspektive „wissenschaftliche Erklärungsansätze abwägend beurteilen und dabei insbesondere den Einfluss der Globalisierung berücksichtigen“ (26) (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Recht

Rechtskompetenzen sind im untersuchten Curriculum ansatzweise in Themen des Umgangs mit Konflikten eingebettet. Dabei beschäftigen sich Schüler aus juristischer Sicht mit folgender Ausgangsfrage einer Konfliktdanalyse: „Welche Rechtsgrundlagen sind zu berücksichtigen?“ (8). Eine ähnliche methodische Aufbaustruktur zeichnet die Fallanalyse aus, in der Problemsituationen auch auf rechtlicher Grundlage gelöst werden. Dabei wird nach Antworten auf die Frage gesucht, welche „rechtlichen oder politischen Lösungen des Problems“ (9) möglich sind. Eine explizite Rechtserziehung ist mit diesen Ansätzen jedoch nicht verbunden (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: in Klammern genannte Seiten).

Politische und sozioökonomische Entwicklungen

Kompetenzen der politischen und sozioökonomischen Entwicklungen werden im untersuchten Curriculum zwar nicht explizit genannt, nehmen jedoch eine inhaltliche Nebenrolle bei wirtschaftspolitischen Themen ein. So werden Schüler beispielsweise dazu befähigt, „in einem Kontroversverfahren verschiedene Konzepte zur Weiterentwicklung der Wirtschaftspolitik in einer globalisierten Welt“ (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2019b: 26) handlungskompetent zu vertreten.

Hessen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im hessischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Gesellschaft

Gesellschaftsbezogene Kompetenzen im Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft der gymnasialen Oberstufe in Hessen sind beispielsweise im „Lern- und Prüfungsbereich Gesellschaft“ (31) verankert. Schüler lernen dabei, wie ihre Erfahrungen „als Voraussetzung und Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse interpretiert werden können“ (32) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Politik

Ein politikbezogener Kompetenzbereich des untersuchten Curriculums ist z. B. im Unterricht über politische „Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse“ (36) verankert, wobei sich Schüler dabei auch „mit aktuellen politischen Themen und Kontroversen“ (45) befassen (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Europäische Integration

Kompetenzen der Bildungsinhalte „Entwicklungen in Europa und europäische Integration“ (31) gehören zum übergeordneten „Lern- und Prüfungsbereich internationale Politik“ (31). Lehrkräfte bereiten für diesen Unterricht Materialien über „institutionelle Strukturen und Entscheidungsprozesse in der EU“ (37) vor, außerdem beschäftigen sich Schüler mit der „Frage nach dem Demokratiedefizit in der EU“ (37) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Verständnis globaler Entwicklungen

Im zweiten Jahr der Qualifikationsphase bekommen Schüler an hessischen Gymnasien die Möglichkeit, ihre Kompetenzen bei „einer intensiveren Betrachtung und Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen“ (30) zu vertiefen. Im Unterricht werden „Hintergründe, Fakten und Daten des Globalisierungsprozesses“ (41) behandelt, mit dem Ziel, „unterschiedliche Einschätzungen und Entwicklungen“ (41) von Globalisierungsprozessen überprüfen zu können (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Wirtschaft

Entsprechend der Fachbezeichnung *Politik und Wirtschaft* nehmen ökonomische Kompetenzen eine zentrale Rolle im untersuchten Curriculum ein, sie sind im „Lern- und Prüfungsbereich Wirtschaft“ (31) enthalten. Zu den Unterrichtsinhalten gehört beispielsweise die „Soziale Marktwirtschaft als ordnungspolitisches Leitbild“ (39) oder die „Funktion und [die] Folgen des Wettbewerbs“ (39). Außerdem befassen sich Schüler u. a. mit dem „Kreislauf von Geld- und Warenströmen“ (39) oder den „Faktoren der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage und des gesamtwirtschaftlichen Angebots“ (39) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Frieden und Gewaltlosigkeit

In der hessischen gymnasialen Oberstufe werden Kompetenzen zur „Sicherung des Friedens“ (30) gestärkt, die u. a. im curricularen Unterkapitel „Friedens- und Sicherheitspolitik“ (31) zusammengefasst sind. Schüler erarbeiten dabei „die multipolaren Strukturen internationaler Zusammenarbeit“ (41), indem der Unterricht anhand von Fragestellungen „ausgehend von aktuellen Konfliktpotentialen und Ansätzen zur Friedenssicherung“ (41) aufgebaut ist (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im hessischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Kritisches und kreatives Nachdenken

Kompetentes kritisches und kreatives Nachdenken wird im untersuchten Curriculum zwar nicht explizit genannt, ist jedoch Teil der folgenden Arbeitsmethode: „Kritische Reflexion und Bewertung politischer Positionen“ (37). Als Teil des Unterrichts über internationale Beziehungen und Globalisierung wird dieser arbeitsmethodische Ansatz wiederholt und den entsprechenden Bildungsinhalten angepasst, in diesem Fall trägt er die Bezeichnung „Kritische Reflexion und Bewertung politischer Positionen und Transformationsprozesse“ (42) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Lösen von Problemen der Gemeinschaft

Indem Schüler lernen, im Unterricht „selbständig Probleme und offene Fragen zu erkennen“ (30), können auch Kompetenzen zum Lösen von Problemen der Gemeinschaft in das Leitfach für politische Bildung integriert werden, denn die curricularen Lösungsansätze konzentrieren sich ebenfalls auf die Sozialpolitik (33), welche zahlreiche Probleme der Gemeinschaft widerspiegelt. Im Allgemeinen sollen Schüler nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe über „grundlegende Kenntnisse“ (45) in verschiedenen „Problemfeldern“ (45) verfügen (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren

Im Rahmen der Kompetenzförderung zu „Kultur und Wissen“ (44) sind „Identitäten, interkultureller Dialog und globale Wertesysteme“ (44) Teil des hessischen Bildungsprogramms. In ihrer Gesamtheit fördern die o. g. curricularen Inhalte ansatzweise die Bereitschaft verschiedene Werte zu respektieren. Urteilskompetent zusammenfassend lernen Schüler auf diese Weise „nicht nur die eigenen Interessen“ (45) zu berücksichtigen (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Rechtskompetenzen bestimmen zwar nicht in erster Linie das Leitfach für politische Bildung an der gymnasialen Oberstufe in Hessen, sie gehören aber zu den ergänzenden und aufbauenden Bildungsfacetten des Faches Politik und Wirtschaft, denn die zahlreichen „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten“ (31) der Schüler sollen auch durch einen „politisch-rechtswissenschaftlichen“ (31) Unterricht vermittelt werden, wozu beispielsweise Inhalte über die Grundrechte gehören (36). Im Allgemeinen fließt die Rechtserziehung in das Leitfach für politische Bildung ein (42, 44), indem Schüler rechtliche „Sachverhalte, Ereignisse“ (45) und Probleme bearbeiten (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt

Durch das gezielte Wahrnehmen von „kulturellen Differenzen“ (43) wird ein Grundstein für einen kompetenten Umgang mit der menschlichen Vielfalt und einer heterogen kulturellen Identität in der Welt gelegt. Das Aufgabengebiet „Kulturelle Praxis“ (44) versetzt Schüler dabei in die Lage, ihre vielfalt- und kulturbezogenen Kompetenzen an real existierenden Beispielen anzuwenden (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns

Unterricht zur „Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen“ (30) impliziert zwar auch den Klimaschutz, im untersuchten Curriculum wird dieses Bildungsthema jedoch zunächst nicht explizit genannt (30). Bei den fakultativen Unterrichtsinhalten unter dem Curriculumabschnitt „Quantitative und qualitative ökologische Entwicklungen und Belastungen in unterschiedlichen Bereichen“ (34), fällt anschließend isoliert der Begriff „Klima“ (34), ohne auf Details der damit verbundenen Kompetenzen einzugehen. Ähnlich verhält es sich mit dem „Klimaschutz“ (34), dieser wird lediglich als mögliches Beispiel für die „nationale Umweltpolitik und internationale Vereinbarungen“ (34) im Rahmen der verbindlichen Unterrichtsinhalte mit der Bezeichnung „Umweltpolitik: Problemfelder und Lösungsansätze“ (34) genannt (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Baden-Württemberg

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im baden-württembergischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Handeln als verantwortungsvoller Bürger

Eingebettet in die Wertebildung und eine demokratische Grundeinstellung sollen Schüler „zu selbständig denkenden, rational urteilenden und sozial verantwortlich handelnden Staatsbürgern werden“ (3). Aus einer Perspektive der Handlungskompetenz findet in diesem Zusammenhang ein Vermitteln von Fertigkeiten statt, die dazu befähigen „eigene Interessen, Urteile und Entscheidungen – auch aus der Minderheitenposition heraus – sachlich und überzeugend vertreten“ (12) zu können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Aktive demokratische Beteiligung

Als Voraussetzung für eine aktive demokratische Beteiligung lernen Schüler zunächst Antworten darauf zu finden „wie politische Herrschaft in Deutschland legitimiert wird“ (34), außerdem gehören Überlegungen zur Erweiterung von „Teilhabemöglichkeiten der Bürger“ (34) zum Unterricht im Leitfach für politische Bildung. Als didaktisches Ergebnis kennen Schüler verschiedene Möglichkeiten, ihren politischen Beitrag zum Lösen von „demokratischen und gewaltfreien“ Interessenskonflikten zu leisten. Auf diese Weise wird den Lernenden bewusst, dass „Demokratie weiterentwickelt“ (34) werden kann, insbesondere im Hinblick sowohl auf die eigenen Interessen als auch die des Gemeinwohls (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Politik

Bei allgemeinen politikbezogenen Kompetenzen setzen sich Schüler handlungsorientiert mit „politischen Fragen und Problemen aktiv auseinander“ (10). Dabei wird zunächst an politische Erfahrungen angeknüpft, die außerhalb des Unterrichts gemacht wurden, wodurch Lehrkräfte verschiedene Sach- und Fachkompetenzen fördern, „die für politisches Wissen prägend und strukturbildend“ (8) sind. Problemorientiert aufgebaut können beispielsweise erarbeitete Lösungen zu Themen, „welche die Allgemeinheit betreffen und Handlungsdruck erzeugen“ (9) Teil des Unterrichts im Leitfach für politische Bildung sein (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Rechtliche Kompetenzen werden auf Erkenntnissen der Schüler zu Regeln aufgebaut und davon abgeleitet. „Regeln setzen die Rahmenbedingungen für menschliches, wirtschaftliches und politisches Handeln“ (8), staatlich organisiert entsteht daraus Recht: „Über die Verrechtlichung von Regeln versuchen politische Entscheidungsträger gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Prozesse zu steuern“ (8). Schüler arbeiten jedoch nicht nur theoretisch mit juristischen Inhalten, sondern gewinnen auch Kompetenzen im Umgang mit der praxisrelevanten Anwendung von Recht, wozu beispielsweise „Informationen aus Rechtstexten“ (13) gehören. Inhaltlich können dabei Rechtsfragen zu folgenden Themen im Unterricht behandelt werden: „Menschenrechte, UN-Charta, UN-Kinderrechtskonvention, Grundgesetz, Jugendschutzgesetz, Schulgesetz, SMV-Verordnung“ (13) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Vor dem Hintergrund von fachrelevanten „Entwicklungen, Chancen und Problemen der Mediengesellschaft“ (4) wird die Medienkompetenz der Schüler im Leitfach für politische Bildung gestärkt. Dementsprechend nimmt im Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg das Thema Medien einen wichtigen Platz ein, denn „Medien ermöglichen umfassende Recherchen, prägen den politischen Diskurs“ (4) und „vermitteln zwischen den Bürgern und der Politik“ (4). Vor allem die medial dominante Präsenz im Alltag der Schüler (4) eröffnet Lehrkräften das didaktische Potential an Themen der politischen Bildung in Medien anzuknüpfen, wozu beispielsweise „Medienkonsum, Mediatisierung der Wahlkämpfe“ (34) oder die „Mediatisierung der Politik“ (34) zählen. Neben diesen Themen werden im Unterricht handlungskompetent verschiedene Fertigkeiten der Schüler im aktiven Umgang mit Medien gefördert, dazu gehören u. a. „die Grundsätze des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung“ (12) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Interkulturelle Kommunikation

Kompetenzen einer interkulturellen Kommunikation sind Teil der *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*, wobei „die Förderung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs“ (4) in den Unterricht der Gemeinschaftskunde an der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg integriert ist. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation können nicht isoliert gefördert werden, sie stehen in Verbindung mit anderen relevanten Inhalten der politischen Bildung, dazu gehören beispielsweise die deutsche Außenpolitik (32) oder das globale Regieren (33) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im baden-württembergischen Curriculum der Sekundarstufe II, am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Gesellschaft

Das Thema Gesellschaft, inklusive damit verbundener Kompetenzen, wird an mehreren Stellen des Curriculums für die gymnasiale Oberstufe in Baden-Württemberg genannt, ohne jedoch darauf explizit ausführlich Bezug zu nehmen. Im Rahmen der *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* setzen sich Schüler beispielsweise mit der „gesellschaftlichen Vielfalt“ (4) auseinander. Bei prozessbezogenen Kompetenzen besteht der Unterricht u. a. aus einer „Analyse gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Prozesse“ (5), sodass Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Gesellschaft betreffen, innerhalb eines sozialwissenschaftlichen Bündels behandelt werden. Dies gilt auch für Inhalte über „*Knappheit und Verteilung*: In allen Gesellschaften stehen den unbegrenzten Bedürfnissen der Menschen begrenzte Ressourcen gegenüber“ (9) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Geschichte: national, europäisch, global

Geschichte bildet einen marginalen Teil des baden-württembergischen Curriculums in der gymnasialen Oberstufe im Leitfach für politische Bildung. So sollen Lehrkräfte beispielsweise das Thema „West- und Osteuropa nach 1945“ im Unterricht behandeln. Der Bildungsfokus liegt dabei vor allem auf dem „Streben nach Wohlstand und Partizipation“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 32).

Europäische Vielfalt und kulturelle Identität

Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt sind nicht explizit auf Europa bezogen, sondern allgemein gefasst und thematisch universell anwendbar. Gleichzeitig ist die europäische Vielfalt Teil dieser Universalität, worin eine Interdependenz zwischen dem Allgemeinen und Europäischen besteht. Als Ziele dieser Kompetenzen wird im Leitfach für politische Bildung „die Ausbildung von Toleranz und der Abbau von Vorurteilen“ gefördert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 4).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns

Auf diese Kompetenz wird ansatzweise im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung eingegangen, der Klimawandel spielt dabei jedoch eine nur untergeordnete Rolle. Vielmehr konzentriert sich das untersuchte Curriculum auf allgemeine Themen der Nachhaltigkeit, zu denen beispielsweise die „Umwelt-, Energie- und Wirtschaftspolitik“ (3) zählen.

Des Weiteren fließen Inhalte über „soziale und globale Ungleichheiten, zwei Problemkomplexe, die nachhaltige Lösungen verlangen“ (3), in den Unterricht der politischen Bildung ein. Integriert sind Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung, wozu der Klimawandel zählt, z. B. in Themen des globalen Regierens (33) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Entwicklung von Argumenten

Als Teilaspekt der Entwicklung von Argumenten erwerben Schüler Kompetenzen „Urteile, Entscheidungen und Interessen“ zu artikulieren, indem die eigene Position „vor anderen angemessen vertreten“ wird. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Argumentierens bauen außerdem auf Aushandlungsprozessen, Kompromissen und demokratischen Entscheidungen auf. Dementsprechend können Schüler ebenfalls „die Positionen und Begründungen von Andersdenkenden mit eigenen Argumenten sachlich und kritisch in Frage stellen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 12).

Überwinden von Vorurteilen

Vorurteile sollen durch die thematisch breit angelegte *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* überwunden werden. Durch den Unterricht im Leitfach für politische Bildung fördern Lehrkräfte dabei zahlreiche Kompetenzen der Schüler „die Perspektive zu wechseln, um andere Menschen und Akteure verstehen zu können“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 12).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung explizit Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Lösen von Konflikten

Kompetenzen der Konfliktlösung werden im polnischen Curriculum der Sekundarstufe II kompakt und zugleich prägnant zusammengefasst: Am *liceum* stellen Schüler im Unterricht „grundlegende Methoden zum Lösen von Konflikten“ (139) vor. Dies kann u. a. in Form von „Mediation, Verhandlungen [oder] Schiedsverfahren“ (139) erfolgen. Dabei steht nicht nur das rein methodische Vorgehen im Kompetenzvordergrund, sondern auch die inhaltliche Effizienz der Konfliktlösung, indem einzelne „Vor- und Nachteile der erarbeiteten Lösungen“ (139) analysiert werden (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen

Im Zusammenhang mit Kompetenzen der demokratischen Entscheidungsfindung und Wahlen führen polnische Schüler eine „kritische Analyse des Wahlkampfmaterials“ (139) durch, als Quellen fungieren dabei „Wahlspots, Memes, Flugblätter oder Wahlslogans“ (139). Außerdem bereitet der Unterricht im Leitfach für politische Bildung Schüler darauf vor, kompetent an Wahlen teilnehmen zu können. Zu diesem Zweck wird im Unterricht erarbeitet „wie allgemeine und direkte Wahlen der Staatsorgane in der Republik Polen durchgeführt werden“ (140). Am Beispiel der Wahlen in den beiden polnischen Parlamentskammern, Sejm und Senat, wird der Unterschied zwischen der „Verhältnisswahl und der Mehrheitswahl“ (140) veranschaulicht, wobei Schüler gleichzeitig „mögliche Vor- und Nachteile der beiden Wahlsysteme analysieren“ (140) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Achtung der Menschenrechte

Ein Ziel der politischen Bildung an polnischen *liceen* besteht im edukativ kompetenten Zugang zu „Menschen- und Freiheitsrechten“ (137) sowie der Kompetenz, die „grundlegenden Mechanismen ihres Schutzes“ (137) anwenden zu können. Deshalb lernen Schüler, Verletzungen der Menschenrechte zu erkennen (138). Der Bildungsweg zu diesen Kompetenzen führt zunächst beispielsweise über Kenntnisse der Grundsätze von Menschenrechten und des „Menschenrechtskatalogs“ (141) in der polnischen Verfassung. Bezogen auf den Zusammenhang zwischen Menschenrechten und Demokratien werden im Unterricht außerdem „die Unterschiede beim Beachten der Menschenrechte in einem demokratischen und nicht-demokratischen Staat“ (141) erarbeitet. Ergänzend zum theoretischen Lernen sieht das untersuchte Curriculum auch ein kompetent praktisches Handeln bei möglichen Problemen im Umgang mit Menschenrechten vor. So wird beispielsweise „anhand des im Internet zugänglichen Formulars“ (141) die Kompetenz einer Beschwerdeeinlegung bei Menschenrechtverletzungen erlangt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Recht

Zusammenfassend konzentrieren sich Rechtskompetenzen im untersuchten Curriculum inhaltlich auf die „Institutionen des polnischen Rechtsstaates“ (137), die ausführlich im curricularen Kapitel „Recht in der Republik Polen“ (141) beschrieben sind (141-142). Als Einstieg in juristische Themen erläutern Schüler, „wodurch sich Rechtsnormen von anderen Normtypen unterscheiden“ (141). Darauf aufbauend wird im Unterricht der politischen Bildung beispielsweise zwischen dem „Zivilrecht, dem Familienrecht, dem Verwaltungsrecht und dem Strafrecht“ (142) differenziert. Praxisbezogen lernen Schüler rechtssicher zu handeln, indem an Beispielen geübt wird, „an welche Organe und Institutionen man sich in der Republik Polen wenden kann“ (142), um Rechtshilfe zu erhalten (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Gruppen

Gruppenbezogene Kompetenzen sind im Curriculum für das *liceum* kompakt und übersichtlich zusammengefasst: Der Schüler „arbeitet in der Gruppe zusammen, unter Berücksichtigung der Aufgabenteilung sowie der Werte, die im öffentlichen Leben gelten“ (138). Im Rahmen des Curriculumkapitels über „den Menschen und die Gesellschaft“ (138) charakterisieren Schüler u. a. „die gesellschaftlichen Rollen des Menschen im Zusammenhang mit seiner Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen“ (138) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien

Im polnischen Curriculum für die *liceale* Sekundarstufe II sind Medienkompetenzen als Bestandteil des Leitfaches für politische Bildung explizit festgehalten: Die Schüler stellen „Medien in der Republik Polen vor“ (139), insbesondere werden „die wichtigsten Nachrichtenquellen, gesellschaftlich-politische Wochenzeitschriften, Fernsehen- und Radiosender“ (139) oder Internetportale im Unterricht vorgestellt. Nach einem Überblick über die Medienlandschaft stärken Lehrkräfte die Medienkompetenz ihrer Schüler, indem ein objektiver Umgang mit Medieninhalten als Bildungsziel verfolgt wird. Die Jugendlichen analysieren kritisch „Medienberichte und vergleichen die Berichterstattung verschiedener Medien im Hinblick auf dieselben Ereignisse oder Ereignisprozesse“ (139). Dabei lernen sie nicht nur sich anhand der Berichterstattung ihre eigene Meinung zu bilden, sondern erkennen auch „Anzeichen eines unethischen Handelns von Journalisten“ (139) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Exemplarische Zusammenfassung einzelner EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, auf die im polnischen Curriculum der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Ansätzen Bezug genommen wird

Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz aus dem Jahr 2006

Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren

Lehrkräfte an *liceen* verfolgen u. a. das Ziel, ihren Schülern verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten beizubringen, die „ein Formulieren, Begründen und Verteidigen des eigenen Standpunktes“ (138) ermöglichen. Gleichzeitig sollen aber die Werte und die Privatsphäre anderer respektiert werden, was z. B. durch die „Wertschätzung anderer Sichtweisen“ (138) in das untersuchte Curriculum impliziert ist. Dementsprechend fließen auch axiologische Inhalte in den Unterricht ein (138). Schüler erwerben die Kompetenz zur Akzeptanz und Toleranz unterschiedlicher Werte, des Weiteren erkennen Jugendliche „Gründe, Anzeichen und Folgen von Intoleranz und Stigmatisierung“ (139), wobei sie im Leitfach für politische Bildung lernen, „sich diesen Erscheinungen zu widersetzen“ (139) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen

Ein Fördern von Kompetenzen im Hinblick auf das Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen ist im untersuchten Curriculum ansatzweise aus zwei Perspektiven vorgesehen. Zum einen befassen sich polnische Oberstufenschüler thematisch mit Minderheiten im eigenen Staat, indem „die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten“ (141) im Unterricht vorgestellt werden. Zum anderen gehen Lehrkräfte auf die Situation von Polen als Minderheit in anderen Ländern ein: Die Schüler recherchieren nach Informationen „über die Rechte der polnischen Minderheiten in verschiedenen Staaten“ (141) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt

Kompetenzen in Bezug auf eine gesellschaftliche Vielfalt werden laut Vorgaben des untersuchten Curriculums im Leitfach für politische Bildung ansatzweise gefördert. Neben der „Wertschätzung für das nationale Erbe“ (144) lernen Schüler auch die globale Vielfalt der sozialen Facetten kennen (144). Außerdem werden im Unterricht „die Neugier des Entdeckens, Offenheit und Toleranz“ (144) gestärkt, wobei sich alle genannten Aspekte auf soziale Phänomene beziehen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Neu hinzugekommene Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz im Jahr 2018

Verständnis globaler Entwicklungen

Beim Unterricht zum Thema Globalisierung werden im untersuchten Curriculum Kompetenzen über das Verständnis globaler Entwicklungen ansatzweise gefördert. Schüler erklären zunächst „den Begriff Globalisierung und zeigen ihre Formen und Folgen auf der politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Ebene“ (143). Darauf aufbauend ist als Abschluss des Globalisierungsthemas vorgesehen, „die wichtigsten Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Globalisierungsprozess“ (143) vorzustellen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch

Kompetenzbezogene Inhalte von Dimensionen der europäischen Gesellschaft werden auf grundlegendem Bildungsniveau des *licealen* Curriculum zum einen in Ansätzen, zum anderen aus einer Perspektive der Herausforderungen vorgestellt. Denn Schüler befassen sich im Leitfach für politische Bildung mit „ethnischen Konflikten auf den Gebieten der EU-Mitgliedsstaaten“ (143). Nachdem diese Probleme im Unterricht erkannt wurden, erfolgt ein Benennen ihrer „Ursachen und Konsequenzen“ (143) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Frieden und Gewaltlosigkeit

Kompetenzen zu Frieden und Gewaltlosigkeit sind im untersuchten Curriculum ansatzweise und kompakt zusammengefasst, vor allem in Bezug auf die Prävention zwischenstaatlicher Konfrontationen. Auf Inhalten des internationalen Rechts aufbauend befassen sich Schüler mit Themen der „friedlichen Konfliktlösung“ (143). Im Unterricht werden aber auch theoretisch mögliche Aktivitäten des Militärs angesprochen, dazu zählt ein „Zurückhalten bei militärischen Drohungen oder ein Anwenden“ (143) des militärischen Drucks. Ein entscheidendes Ziel bleibt dabei die Aufrechterhaltung von Frieden und die „territoriale Integrität“ (143) eines Staates sowie dessen „Unantastbarkeit von Grenzen“ (143) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz

Abbildung 181: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2006 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Allgemeinpolitisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
Politik (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Aktive demokratische Beteiligung (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)	Handeln als verantwortungsvoller Bürger (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)	Gerechtigkeit (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)	Bereitschaft, die Werte und die Privatsphäre anderer zu respektieren (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Europäische Integration (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)	Geschichte: national, europäisch, global (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)
Staatsbürgerschaft (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Demokratie (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Teilnahme am gesellschaftlichen, staatsbürgerlichen und beruflichen Leben (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Gleichberechtigung (EU 2,0 – D 2,0 – PL 0,0)	Anerkennen und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen und ethnischer Gruppen (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)	Europäische Vielfalt und kulturelle Identität (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Kritisches und kreatives Nachdenken (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)
Gesellschaftliche und politische Bewegungen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Bürgerrechte (EU 2,0 – D 1,4 – PL 2,0)	Lösen von Konflikten (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Solidarität (EU 2,0 – D 0,0 – PL 1,1)	Verständnis und Achtung der gemeinsamen Werte (EU 2,0 – D 1,4 – PL 2,0)	Strukturen der Europäischen Union (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)	

Allgemeinpolitisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Demokratische Entscheidungsfindung und Wahlen (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)	Gesellschaft (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)	Ökologische Nachhaltigkeit (EU 2,0 – D 1,7 – PL 0,0)			
	Achtung der Menschenrechte (EU 2,0 – D 1,3 – PL 2,0)	Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)				
	Gleichheit als Grundlage für Demokratie (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)				
	Achtung demokratischer Grundsätze (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Lösen von Problemen der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)				
	Gleichheit als Grundlage für Demokratie (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)	Gemeinschaftliche oder nachbarschaftliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 0,0 – PL 0,0)				

Allgemeinpoltisch	Demokratisch	Gesellschaftlich	Sozial	Wertebezogen	Europäisch	Fachspezifisch
	Achtung demokratischer Grundsätze (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Lösen von Problemen der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)				
	Staatsbürgerliche Aktivitäten (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Zugehörigkeit zu/zur: seiner Stadt, seinem Land, Europäischen Union, Europa, Welt (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)				
		Zusammenhalt der Gemeinschaft (EU 2,0 – D 0,0 – PL 1,1)				
		Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)				

Allgemeinpolitisch, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 57 %</i> <i>PL: 67 %</i>	Demokratisch, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 65 %</i> <i>PL: 76 %</i>	Gesellschaftlich, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 56 %</i> <i>PL: 67 %</i>	Sozial, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 68 %</i> <i>PL: 14 %</i>	Wertebezogen, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 80 %</i> <i>PL: 70 %</i>	Europäisch, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 57 %</i> <i>PL: 33 %</i>	Fachspezifisch, <i>Durchschnitt</i> <i>EU: 100 %</i> <i>D: 28 %</i> <i>PL: 28 %</i>
--	--	--	--	--	--	--

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

EU = Europäische Union

D = Deutschland

PL = Polen

2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

1,1 = Mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

Abbildung 182: Übergeordnete Themenebenen auf Basis von Kategorien der Europäischen Union zu Bürgerkompetenzen aus dem Jahr 2018 als Teil der Curricula 2019/20 in der Sekundarstufe II im Leitfach für politische Bildung in Deutschland und Polen

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
Gruppen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Frieden und Gewaltlosigkeit (EU 2,0 – D 2,0 – PL 1,1)	Kultur (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Klimawandel als besondere Herausforderung des nachhaltigen Handelns (EU 2,0 – D 1,1 – PL 0,0)	Dimensionen der europäischen Gesellschaft: kulturell, sozioökonomisch (EU 2,0 – D 0,7 – PL 2,0)	Verständnis globaler Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,7 – PL 1,1)
Arbeitsorganisationen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)	Überwinden von Vorurteilen (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Vielfalt und kulturelle Identität in der Welt (EU 2,0 – D 1,0 – PL 1,1)	Nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (EU 2,0 – D 1,4 – PL 0,0)	Kultureller Beitrag der Nationen zur Bildung einer europäischen Identität (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)	Wirtschaft (EU 2,0 – D 2,0 – PL 0,0)
Einzelpersonen (EU 2,0 – D 0,4 – PL 0,0)	Eingehen von Kompromissen (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)	Interkulturelle Kommunikation (EU 2,0 – D 1,0 – PL 0,0)	Individuelle Verantwortung für die Umwelt (EU 2,0 – D 1,3 – PL 0,0)		Recht (EU 2,0 – D 1,7 – PL 2,0)
					Globaler demografischer Wandel (EU 2,0 – D 0,7 – PL 1,1)
					Entwicklung von Argumenten (EU 2,0 – D 1,4 – PL 2,0)
					Medien: kritisches Verständnis, Interaktion, Aufgaben und Rolle der Medien (EU 2,0 – D 2,0 – PL 2,0)

Gesellschaftlich	Sozial	Kulturell	Nachhaltig	Europäisch	Fachspezifisch
					Politische und sozioökonomische Entwicklungen (EU 2,0 – D 1,4 – PL 1,1)
					Geisteswissenschaften (EU 2,0 – D 0,7 – PL 0,0)

Gesellschaftlich, Durchschnitt	Sozial, Durchschnitt	Kulturell, Durchschnitt	Nachhaltig, Durchschnitt	Europäisch, Durchschnitt	Fachspezifisch, Durchschnitt
EU: 100 % D: 30 % PL: 33 %	EU: 100 % D: 62 % PL: 55 %	EU: 100 % D: 45 % PL: 37 %	EU: 100 % D: 63 % PL: 0 %	EU: 100 % D: 28 % PL: 50 %	EU: 100 % D: 73 % PL: 58 %

Eigene Darstellung

Legende der Abkürzungen:

EU = Europäische Union

D = Deutschland

PL = Polen

2,0 = Maximale Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (explizit enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

1,1 = Mittlere Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (in Ansätzen enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

0,0 = Fehlende Intensität der Kategorie bzw. Themenebene (nicht enthalten in den EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen)

12.3.2 Curriculumsspezifische Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter

12.3.2.1 Primarstufe

Deutschland

Sachsen

Abbildung 183: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Sachsen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltsbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Sozialkompetenz (IV, VII, VIII, 6, 8, 13, 15, 16, 18, 23, 25, 26, 29)
- Kommunikation (VII, X, XI, 6, 7, 10, 11, 18, 25)
- Individualität und Sozialität (X, 6, 13, 17)
- Verhältnis der Generationen (X)
- Achtung gegenüber dem Eigentum und der Leistung anderer (6)
- Demokratisches Aushandeln (6)
- Kinder als Konsumenten (7)
- Öffentliche Institutionen (12)
 - Einrichtungen im Schul- und Wohnumfeld (12)
 - Verwaltungseinrichtungen (12)
- Kommunikation mit Institutionen: Formulieren offizieller Anfragen (12)
- Meinungsbildung (13, 24), dabei Position einnehmen zu:
 - örtlichen Gegebenheiten (12)
 - Veränderungen in der Stadt (26)
 - Auswahlkriterien für den Kauf eines Produktes (31)
- Selbstbestimmung und miteinander arbeiten (13)
- Bewahrung von Traditionen: Sitten, Bräuche, Sagen (21)
- Veränderungen im städtischen Bereich: ständiger Wandel der Lebensbedingungen (24)
- Schulische Bedingungen (25), insbesondere
 - in anderen Kulturen (25)
 - historisch (25)
- Veränderung der Arbeitsbedingungen (25)
- Veränderungen im Familienleben (25)
- Frustrationstoleranz (25)
- Standhalten unter Gruppendruck (26)

- Begründen von Sichtweisen und Positionen (29)
- Achtung vor dem Leben (30)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Staatsministerium für Kultus [Sachsen] (2019a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Sachsen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Rheinland-Pfalz

Abbildung 184: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Rheinland-Pfalz, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Personale Kompetenz (7)
- Soziale Kompetenz (7, 16)
- Planen von Aufgaben (7)
- Übernehmen von Aufgaben (7)
- Beraten von Vorschlägen (7)
- Einbeziehen von anderen in eigene Vorhaben (7)
- Aufbau von Kontakten (7)
- Anwenden von Ordnungs- und Bestimmungsverfahren (7)
- Teilen von Erfahrungen und Erlebnissen mit anderen (7)
- Erwerben von Wissen über sich selbst (7)
- Sprachkompetenz (7, 15, 16)
- Anfertigen und Auswerten schematischer Darstellungen (8)
- Visualisieren von Zusammenhängen (8)
- Einordnen und Bewerten von Einzelerfahrungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge (8)
- Unterscheiden zwischen Gültigem einerseits sowie subjektiven Eindrücken und Erfahrungen andererseits (8)
- Bewusster Umgang mit Zeit (8, 14, 28)
- Kompetentes Handeln und Urteilen in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen (9)
- Grundlagen für die Lern- und Leistungsentwicklung in den Sachfächern weiterführender Schulen (9)
- Selbstkritische Nutzung und Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten zum Wahrnehmen, Lernen und Denken (9)
- Förderung der ästhetischen Bildung (9)
- Empathie (11, 16, 22)
- Einflüsse auf das Individuum (11)
- Konsum (12, 22)
- Arbeitsteilige Herstellung von Produkten und Dienstleistungen (12, 22)
- Familie (12, 22, 23)
- Tradition (12, 22, 23)

- Öffentliche Institutionen (12, 23, 29)
- Recherche (12, 23)
- Sozialer Wandel (14, 28)
- Kommunikative Kompetenz (16)
- Kreativität (17, 18)
- Übernahme von Mitverantwortung in der Schule (23)
- Politische Raumgliederung (26)
- Allgemeines historisches Lernen (außerhalb der EU-Kategorie) (28, 29)
- Lebensbedingungen verschiedener Generationen (28)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] (2015b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Rheinland-Pfalz, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Schleswig-Holstein

Abbildung 185: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Schleswig-Holstein, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltsbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Empathie (5, 13, 20, 21)
- Eigene Überzeugungen (5)
- Infragestellen des eigenen Weltbildes (5)
- Aushalten von Unsicherheiten (5)
- Selbstvertrauen (5, 20)
- Selbstkompetenz (5)
- Sozialkompetenz (5)
- Methodenkompetenz (5)
- Intellektuelle Kompetenzen (6)
- Kognitive Kompetenzen (6)
- Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens (6)
- Sprachkompetenz (6, 14)
- Niederdeutsch (6)
- Friesisch (6)
- Kommunikation (10, 17)
- Zivilcourage (13)
- Urteilen (13)
- Recherchieren und Dokumentieren von Informationen (14)
- Selbstständiges Orientieren in der Zeit (14)
- Vergleich der historischen und gegenwärtigen Lebensbedingungen (14, 28)
- Unterscheiden von Realität und Fiktion (14)

- Vertreten eigener Standpunkte (17)
- Mobilität (18)
- Konsum (18, 28)
- Familie (18, 21, 28)
- Arbeitswelt und Berufsfelder (18)
- Historisches Lernen (außerhalb der EU-Kategorie) (19, 28)
- Selbstständigkeit (20)
- Positive Haltung sich selbst und anderen gegenüber (20)
- Verhandeln (21)
- Vertreten der eigenen Meinung (21)
- Beurteilen und Begründen der ökonomischen und politischen Entscheidungen (21)
- Meinungsbildung (21)
- Planen und Gestalten von Ritualen und Veranstaltungen im Schulleben (21)
- Auseinandersetzen mit der eigenen Person (21)
- Aufgabenbereiche im Gemeinwesen und von Repräsentanten des politischen Lebens (21)
- Vergleich der Lebensbedingungen in anderen Ländern (21)
- Politische Ordnung (29)
- Polarität zwischen Stadt und Land (30)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] (2019a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Schleswig-Holstein, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Polen

Abbildung 186: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Schulisches und lokales Engagement (11, 14, 17)
- Altruismus (11)
- Patriotismus (11, 14)
- Wertschätzung von Traditionen (11)
- Individuelle und kollektive Identität (11, 14, 17, 18)
- Fördern des eigenen Würdegefühls und die Wertschätzung der Würde anderer Personen (11)
- Kreativität (11, 14)
- Innovatives Handeln (11, 14)
- Autodidaktisches Lernen (11)
- Sprachkompetenzen (12)
- Wahl des künftigen Bildungsweges und eines späteren Berufs (14)
- Projektlernen (14, 15)

- Wirksames Kommunizieren (14)
- Stärken des Selbstwertgefühls (14)
- Nationale Verbundenheit (14, 15, 17)
- Staatssymbole (15)
- Eigene und kollektive Sicherheit (17, 33)
- Familie (17)
- Soziales Handeln und soziale Integration (18)
- Akzeptanz der Konsequenzen seines Handelns (32, 39)
- Artikulation seiner Erwartungen und sozialer Bedürfnisse (32)
- Zeitorganisation (32)
- Umgang mit persönlichen Daten (39)
- Abkommen und Verträge (39)
- Teamarbeit (39)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Deutschland

Sachsen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Sachsen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Verhältnis der Generationen

Im sächsischen Curriculum der Primarstufe wird zwischen fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsinhalten differenziert. „Während fachübergreifendes Arbeiten durchgängiges Unterrichtsprinzip ist, setzt fächerverbindender Unterricht ein Thema voraus, das von einzelnen Fächern nicht oder nur teilweise erfasst werden kann“ (X). Zu den thematischen Bereichen, für die ein fächerverbindender Unterricht vorgesehen ist, gehört u. a. das „Verhältnis der Generationen“ (X) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Kommunikation

Kommunikative Kompetenzen sind zum einen fester Bestandteil des Leitfaches für politische Bildung, zum anderen werden Lehrkräfte durch Vorgaben des sächsischen Kultusministeriums dazu angehalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kommunikation fächerübergreifend zu fördern: „In allen Fächern entwickeln die Schüler ihre Fähigkeit zu situationsangemessener, partnerbezogener Kommunikation“ (VII). Im Lernbereich *zusammen leben und lernen* können Kompetenzen der Kommunikationsfähigkeit beispielsweise im Zusammenhang mit dem Vergleich unterschiedlicher Kulturen gestärkt werden (18) (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Bewahrung von Traditionen: Sitten, Bräuche, Sagen

Ein Bewahren von Traditionen wird durch die EU-Empfehlungen nicht explizit betont. Das sächsische Curriculum der Primarstufe hebt hingegen im Zuge des kulturellen und historischen Lernens die o. g. spezifischen Kompetenzen hervor, beispielsweise in Form von Unterricht über Denkmäler, Sitten, Bräuche oder Sagen (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: 21).

Öffentliche Institutionen

Im Gegensatz zu den Bürgerkompetenzen der Europäischen Union sieht der sächsische Lehrplan im Primarbereich die allgemeinen institutionellen Einrichtungen als einen Bestandteil curricularer Inhalte. Zu wichtigen öffentlichen „Einrichtungen im Schul- und Wohnumfeld“ (12) werden beispielsweise „Verwaltungseinrichtungen“ (12) gezählt (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten). Dadurch rückt an

dieser Stelle des Unterrichtsgeschehens ein lokales institutionenkundliches Lernen in den schulischen Bildungsblickwinkel.

Veränderungen im Familienleben

In den Empfehlungen der Europäischen Union zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 16-17; Rat der Europäischen Union 2018: 10-11) werden Veränderungen im Familienleben nicht genannt, an sächsischen Grundschulen ist dieses Thema hingegen für die vierte Jahrgangsstufe des Sachunterrichts vorgesehen, insbesondere im Lernbereich *zusammen leben und lernen*. Bildungsinhalte über „Veränderungen im Familienleben“ (25) bringen dabei Lehrkräfte zunächst aus historischer Blickperspektive in den Unterricht ein, indem Schüler die „Lebensgewohnheiten früher und heute in einer Stadt der Region“ (25) kennenlernen. Ausgebaut wird das Unterrichtsthema durch Kompetenzen beim Umgang mit dem „Rollenverständnis der einzelnen Mitglieder“ (25) einer Familie (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Standhalten unter Gruppendruck

Ein Beispiel für Möglichkeiten des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts im Hinblick auf thematische Schnittmengen zwischen Bildungsinhalten der politischen Bildung mit anderen Fachdisziplinen ist u. a. im Lernbereich mein „Körper und meine Gesundheit“ (26) des sächsischen Grundschulcurriculums zu finden. Beim Unterrichtsthema sich „positionieren zu gesunder Lebensweise“ (26), das nicht primär zum Aufgabenbereich der politischen Bildung gehört, lernen Schüler auch das kompetente „Standhalten unter Gruppendruck“ (26), vor allem im explizit genannten Zusammenhang mit typischen Inhaltsfeldern der politischen Bildung: Sozialkompetenz und Wertorientierung (Staatsministerium für Kultus [Sachsen] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Rheinland-Pfalz

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Rheinland-Pfalz, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Bewusster Umgang mit Zeit

Lehrkräften obliegt die Aufgabe, Schüler an einen bewusst kompetenten Umgang mit Zeit heranzuführen. Das Kennenlernen von „Veränderungen im personalen und sozialen Kontext“ (8) ist dabei ein zentraler Bestandteil der Zeitkompetenz, welche vor allem durch die „Strukturierung des Lebens durch Zeit“ (14) bestimmt wird und Teil des Leitfaches für politische Bildung ist: „Sachunterricht trägt zur Herausbildung von Zeitbewusstsein und zum reflektierten Umgang mit Zeit bei“ (14) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Empathie

An mehreren Stellen des Curriculums für rheinland-pfälzische Grundschulen wird die Kompetenz zur Empathie betont. Schüler sollen sich „in die Rolle und in die Situation anderer Menschen hineinversetzen“ (11) mit dem Ziel „Handlungen, Vorstellungen, Ansichten und Gefühle“ (11) anderer „besser zu verstehen“ (11). Die Empathiefähigkeit wird dabei durch das „Nachdenken“ (16) über „die Position Anderer gefördert“ (16). Bezogen auf die Empathie dem anderen Geschlecht gegenüber sollen sich Schüler „mit unterschiedlichen Interessen, Denkweisen und Zukunftsentwürfen von Mädchen und Jungen respektvoll auseinandersetzen“ (22) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Konsum

Um beim Konsum kompetent handeln zu können, bereitet das rheinland-pfälzische Kultusministerium die Grundschüler auf damit zusammenhängende Herausforderungen vor und verfolgt auf diese Weise das im Curriculum festgehaltene Ziel eines reflektierten Umgangs mit Konsumangeboten „der Umwelt“ (12, 22). Lehrkräfte sensibilisieren ihre Schüler dafür „Kosten und Nutzen bei der Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen“ (12, 22) abzuwägen. Außerdem wird im Konsumverhalten die Kompetenz gefördert „neben persönlichen und sozialen auch ökologische und ökonomische Bedingungen“ (12, 22) einzubeziehen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Familie

Neben „Kulturen, Religionen“ (12) und Traditionen nimmt im rheinland-pfälzischen Curriculum die Familie eine wichtige Stellung „für die eigene Sinn- und Wertorientierung und die anderer Menschen“ (12) ein. Darauf aufbauend lernen Schüler verschiedene „Formen von ‚Familie‘ kennen“ (22) und werden mit den „Aufgabenstellungen innerhalb der Familie“ (22) bewusst wahrnehmend vertraut (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Öffentliche Institutionen

Im Rahmen des institutionenkundlichen Lernens sollen Schüler in der rheinland-pfälzischen Primarstufe die „Aufgaben und Arbeitsweisen ausgewählter öffentlicher Einrichtungen erkunden und beschreiben können“ (14). Neben einer Betrachtung dieser Institutionen aus der Gegenwartsperspektive wird zusätzlich ein Bildungsschwerpunkt auf deren historische Entwicklung gelegt. Schüler sollen den Entstehungsprozess und die Veränderung „einer für das Kind bedeutsamen Einrichtung rekonstruieren“ (29). Als Beispiele können Lehrkräfte u. a. mit einer den Schülern bekannten Stadt, dem Dorf oder der Schule arbeiten (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten).

Allgemeines historisches Lernen (außerhalb der EU-Kategorie)

Laut historischem Lernen im rheinland-pfälzischen Curriculum der Grundschule konzentrieren sich Schüler auf den kompetenten Umgang mit Zeit sowie das Verständnis für Geschichte im Allgemeinen (28-29). Gezielte historische Kenntnisse über die eigene Nation, Europa oder die Welt, wie sie im Zuge der EU-Bürgerkompetenz empfohlen werden (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006: 17), sind nicht Teil des untersuchten Curriculums. Vielmehr konzentrieren sich rheinland-pfälzische Grundschüler beim allgemeinen historischen Lernen auf zeitliche „Strukturen im Alltag“ (28), die „Veränderungen menschlicher Gewohnheiten“ (28) oder gegenwärtige „Lebensumstände auch als Folge von früheren Entwicklungen“ (28) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur [Rheinland-Pfalz] 2015b: in Klammern genannte Seiten). Eine solche generelle Zeitperspektive sehen die EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen trotz eines enthaltenen historischen Lernens nicht vor (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 16-17; Rat der Europäischen Union 2018: 10-11).

Schleswig-Holstein

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Schleswig-Holstein, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Empathie

Empathisches Handeln der Schüler wird im schleswig-holsteinischen Curriculum der Primarstufe an mehreren Stellen als Bildungsziel genannt. „Empathie und Toleranz“ (13) tragen zur „Entfaltung der individuellen Persönlichkeit des Kindes“ (13) bei, indem Kinder lernen „neben der eigenen auch die Perspektive anderer wahrzunehmen“ (17). Dementsprechend schätzen Schüler „das Verhalten anderer Menschen ein und nehmen ihre Gefühle und Bedürfnisse differenziert wahr“ (21) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Selbstkompetenz

Schüler sollen selbstkompetentes Handeln entwickeln, durch das sie zum einen ihre „eigene Situation wahrnehmen“ (5), zum anderen dazu befähigt werden „für sich selbst eigenständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen“ (5). Die Artikulation eigener „Bedürfnisse und Interessen“ (5) mit anschließender Reflexion bildet einen wichtigen Baustein beim Aufbau der angestrebten Selbstkompetenz (5) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Methodenkompetenz

Methodenkompetente Schüler sind in der Lage „Aufgaben selbständig zu bearbeiten“ (5), die grundlegenden Arbeitstechniken ermöglichen es ihnen beispielsweise „methodische Kenntnisse sinnvoll auf unbekannte Sachverhalte“ (5) anzuwenden. Die Bildung im Besonderen betreffend werden Lernende in die Lage versetzt, „Lernprozesse zunehmend selbst zu gestalten“ (5), insbesondere „zu planen, zu steuern, zu analysieren und zu bewerten“ (5)

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Kommunikation

Mithilfe eines kommunikativ kompetenten Handelns wird Schülern die effiziente Möglichkeit „zur individuellen Konstruktion von Sachwissen“ (11) eröffnet, „um Dinge zu verstehen“ (11). Vor allem bei der verbalen Kommunikation lernen Kinder auf diese Weise „individuelle Denkansätze“ (11) aufzunehmen sowie ihnen eine Struktur zu geben und das Gelernte in einer Diskussion anzuwenden (11). Im Unterricht entwickeln Lehrkräfte diesbezüglich eine altersangemessene „Gesprächs- und Fragekultur als Form des gemeinsamen Nachdenkens und Reflektierens“ (17), wodurch Schüler verschiedene Sachverhalte „sprachlich-kognitiv“ (17) leichter durchdringen können (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Vergleich der historischen und gegenwärtigen Lebensbedingungen

Im Gegensatz zu historisch nationalen, europäischen oder globalen Kompetenzen, die vor allem einen politischen Bildungshintergrund einnehmen, arbeiten Grundschüler in Schleswig-Holstein mit Inhalten des geschichtlichen Wandels von Lebensbedingungen im Alltag (28). Die Kinder erfahren, wie zeitliche Strukturen „auf die konkrete Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ (14) einwirken, dabei lernen sie unter Berücksichtigung sowohl „der linearen als auch zyklischen Zeit“ (14), die Gegenwart mit der Vergangenheit zu vergleichen und „sich selbständig in der Zeit zu orientieren“ (14) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Familie

Kompetenzen zu den Themen Familie und Familienleben werden im Curriculum der schleswig-holsteinischen Primarstufe multiperspektivisch betrachtet. Zum einen lernen Schüler das familiär heterogene Bild der Gegenwart kennen, indem sie „sich mit der Vielgestaltigkeit von Familien und unterschiedlichen Lebenssituationen“ auseinandersetzen (21). Zum anderen wird aus historischer Sicht „die eigene Lebens- und Familiengeschichte“ (28) analysiert. Aus der Perspektive der „Gerechtigkeit und Solidarität“ (18) bewerten Schüler außerdem „die Verteilung von Arbeit in einer Familie“ (18) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Schleswig-Holstein] 2019a: in Klammern genannte Seiten).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe

Patriotismus

Die Allgemeinbildung an Grundschulen wird im polnischen Curriculum in 13 themengebündelte Ziele gegliedert, der Patriotismus ist Teil der ersten Gruppe, neben Begriffen wie beispielsweise Zusammenarbeit, Solidarität oder Altruismus (11). Des Weiteren nennt das

polnische Bildungsministerium den Patriotismus als einen wesentlichen Kompetenzbestandteil des Schulunterrichts: „Bildung und Erziehung in der Grundschule fördern die staatsbürgerliche Einstellung, den Patriotismus und die Bereitschaft der Schüler gesellschaftlich zu partizipieren“ (14) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Wertschätzung von Traditionen

Ebenso wie der Patriotismus werden im untersuchten Curriculum auch Traditionskompetenzen im ersten Bündel der allgemeinen Bildungsziele an Grundschulen genannt. Lehrkräfte vermitteln in ihrem Unterricht die „Wertschätzung von Traditionen, zeigen Vorbilder“ (11) und machen Schüler mit dem Aufbau sozialer Beziehungen vertraut (11). Darauf aufbauend lernen Kinder der polnischen Primarstufe, die „Bräuche und Traditionen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Nationen“ (39) wertzuschätzen. Im Unterricht werden verschiedene „Bräuche der Menschen, z. B. die Feiertage in verschiedenen Regionen Polens, aber auch in anderen Staaten“ (39) vorgestellt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Individuelle und kollektive Identität

Eine Aufgabe von Lehrkräften an polnischen Grundschulen besteht darin, „das Gefühl der individuellen, kulturellen, nationalen, regionalen und ethnischen Identität zu stärken“ (11). Deshalb führt die Primarstufe ihre Schüler an folgende Kompetenzen heran: „Notwendigkeit und Fähigkeit einer Identifikation mit gesellschaftlichen Gruppen, die das Kind repräsentiert“ (32), verbunden mit „dem Benennen dieser Gruppen und ihrer charakteristischen Eigenschaften“ (32). Als ein wichtiges Bildungsziel der polnischen Primarstufe identifiziert sich der Schüler „mit der sozialen Gruppe, der er angehört“ (39). Als Beispiele dafür werden im untersuchten Curriculum „Familie, Schulklasse, Sportmannschaft, lokale Gemeinschaft, Nation“ (39) genannt. Die Gruppenmitglieder respektieren die entsprechenden „Normen und Handlungsregeln“ (39) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Sprachkompetenzen

Zu den „wichtigsten Fähigkeiten“ (12), die an polnischen Grundschulen durch Lehrkräfte gefördert werden, gehören Sprachkompetenzen. Das Bildungsministerium beschreibt sie als „leistungsfähiges Kommunizieren in Polnisch und in lebenden Fremdsprachen“ (12). Vor allem dem kompetent muttersprachlichen Umgang wird eine sehr hohe fächerübergreifende Priorität zugeschrieben: „Im Zuge des allgemeinen Bildungsprozesses stärkt die Grundschule in allen Fächern die Sprachkompetenzen der Schüler“ (12), wobei das Leitfach für politische Bildung ein Bestandteil dieses interdisziplinären Kanons ist (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Nationale Verbundenheit

Eine kompetente Verbundenheit mit der polnischen Nation genießt einen hohen Stellenwert im untersuchten Curriculum der Grundschule. Aufgebaut und gestärkt werden die Fähig-

keiten und Fertigkeiten im nationalen Umgang u. a. durch den Unterricht über die „historische Zugehörigkeit und nationale Traditionen“ (14), außerdem arbeiten Lehrkräfte in diesem Zusammenhang „didaktisch-erzieherisch“ (15) mit Themen des „nationalen Gedächtnisses“ (15). Erweitert werden diese Kompetenzen durch Unterrichtsinhalte zu „den wichtigsten nationalen Feierlichkeiten und Staatssymbolen“ (15), welche im Allgemeinen zur schulischen Bildung über die polnische „Nationalkultur“ (17) gezählt werden können (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Soziale Integration

Im curricularen Absatz über die „räumliche Organisation der Bildung“ (18) in der Primarstufe wird u. a. auf Kompetenzen des sozialen Umgangs hingewiesen. Die schulischen Rahmenbedingungen sollen dabei eine „Integration der Schüler ermöglichen“ (18), die durch zahlreiche Facetten gekennzeichnet ist. Neben beispielsweise der Kunst oder Ästhetik fördert das polnische Bildungsministerium eine erforderliche soziale Aktivität der Schüler (18), welche einer didaktischen Grundlage des Leitfaches für politische Bildung, vor allem in den ersten Jahrgangsstufen, entspricht (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite)

12.3.2.2 Sekundarstufe I

Deutschland

Mecklenburg-Vorpommern

Abbildung 187: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Mecklenburg-Vorpommern, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Studierfähigkeit und Weiterbildung (1, 5, 6, 13, 14)
- Selbstbestimmung (1)
- Textverständnis (6)
- Abstraktions- und Urteilsvermögen (6, 13)
- Effizientes Lernen (6, 8, 13,14)
- Bezug zur Lebenspraxis (8)
- Kooperation (8)
- Respekt (9)
- Selbstbegrenzung von Individuum und Gemeinschaft (10)
- Reflexion und Mitwirkung (10, 11)
- Vernetztes Denken (10)
- Politisches System der Bundesrepublik Deutschland (12, 23)
- Angemessene Berücksichtigung aller Beteiligten (12, 13, 14, 15)
- Erweiterung des Freiheitsspielraums in Staat und Gesellschaft (13)
- Begriffssprache der Politischen Wissenschaft (13)
- Politische Alltagssprache (13)

- Tradition (13)
- Planungs- und Entscheidungsfähigkeit (13)
- Selbstkompetenz (13, 14, 15, 17)
- Anwenden sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden (13, 16)
- Bewältigung neuer Situationen (14)
- Flexibilität (14)
- Empathie (14)
- Anerkennen des staatlichen Gewaltmonopols (15)
- Technischer und technologischer Fortschritt (15, 24)
- Multiperspektivität (16)
- Gesellschaftliche Institutionen (17)
- Geografie (18)
- Naturwissenschaften (18)
- Sozialisationsinstanzen (20)
- Familie (21)
- Schule (21)
- Psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters (22)
- Grundgesetz (23)
- Internationale Politik (24)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] (2002b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Mecklenburg-Vorpommern, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Primarstufe, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.1.

Nordrhein-Westfalen

Abbildung 188: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Nordrhein-Westfalen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Allgemeinbildung (9)
- Vorbereitung auf die weiterführende Bildung (9)
- Mutter- und fremdsprachliche Kompetenzen (9, 10)
- Interdisziplinarität (9)
- Außerschulisches Lernen (9)
- Erschließung gesellschaftlicher Realität (13)
- Fachliche Begriffs-, Hypothesen- und Modellbildung (13)
- Empirische Zugriffsweisen (13)
- Entwicklung eigener Standpunkte (13)
- Selbstreflexivität (13)

- Identität und Lebensgestaltung (15, 20, 22, 26, 29)
- Soziale Sicherung in Deutschland (16, 26, 31)
- Handeln als Verbraucher (16, 20, 21, 24, 26, 32, 33)
- Politische internationale Beziehungen (17)
- Methodenkompetenzen (18, 19, 25)
- Empathie (19)
- Werbung (21)
- Aufbau von Städten und Gemeinden (21)
- Aufbau und Aufgaben der Schülervertretung (21)
- Familie (22, 23)
- Kinderarmut (22)
- Geschlechterrollen (22)
- Fachbezogene Modellbildung (25)
- Demokratische Institutionen auf Landes- und Bundesebene (28)
- Parlamentarismus im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland (28)
- Gewaltenteilung, Verfassungsstaatlichkeit, Grundrechtsbildung (28)
- Parteien (28)
- Prävention vor Autoritarismus (28)
- Spannungsfeld zwischen innerer Sicherheit und Freiheitsrechten (28)
- Selbstverwirklichung, soziale Erwartungen und soziale Verantwortung (29)
- Selbstbestimmung in der digitalisierten Welt (29)
- Jugendkriminalität (29)
- Wandel der Wertorientierung von Jugendlichen (29)
- Soziale Ungleichheit (31)
- Migration (35)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019c: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Nordrhein-Westfalen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Hamburg

Abbildung 189: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Hamburg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Sprachkompetenz (2018c: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18)
- Berufs- und Studienorientierung (2018c: 9)
- Wahrnehmung eigener Interessen (2011c: 11)
- Differenzierung zwischen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Handlungsfeldern (2011c: 12)
- Schüler als Konsumenten (2011c: 12, 26, 27, 28)
- Herausforderungen des technischen Strukturwandels (2011c: 12)
- Motivation, Zielstrebigkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (2011c: 12, 13)
- Reflexion und Selbstkritik (2011c: 12, 13, 14, 17)
- Entwickeln und Vertreten der eigenen Meinung (2011c: 12, 13)
- Rücksichtnahme und Hilfeleistung (2011c: 12)
- Selbstständiges, systematisches, zielgerichtetes und effizientes Lernen (2011c: 12, 13, 17, 18)
- Kooperatives Arbeiten in der Gruppe (2011c: 13)
- Empathie (2011c: 13, 14, 15, 23)
- Herstellen von Zusammenhängen (2011c: 13)
- Kreativität (2011c: 13)
- Sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit (2011c: 14, 20, 21, 22)
- Politisch-moralische Urteilsfähigkeit (2011c: 15, 25)
- Bewusstsein für Komplexität (2011c: 17)
- Soziologie, Gesellschaftsstruktur und soziale Ungleichheit (2011c: 18, 28)
- Gesetzgebung (2011c: 28)
- Parteien (2011c: 28)
- Regierung und Verwaltung (2011c: 28)
- Volksabstimmungen (2011c: 28)
- Grundrechte (2011c: 28)
- Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft (2011c: 28)
- Globale Probleme/Internationale Politik (2011c: 28)

Eigene Darstellung

Datenquellen:

- a) Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2011c: in Klammern genannte Seiten)
- b) Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] (2018c: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Hamburg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Polen

Abbildung 190: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Wertschätzung von Traditionen (23)
- Sprachkompetenzen und Kommunikation (23, 104, 110)
- Nationale Verbundenheit, ethnische sowie staatliche Identität und Gemeinschaft, Vaterland, Patriotismus (23, 103, 104, 107, 109)
- Soziologie (23)
- Politikwissenschaft (23)
- Kommunikationswissenschaft (23)
- Psychologie (23)
- Kulturwissenschaft (23)
- Ethnologie (23)
- Geografie (23)
- Soziales Handeln (23)
- Empathie (23)
- Politisches System der Republik Polen (104, 108)
- Internationale Beziehungen, Aufgaben und Ziele der UNO und NATO (104, 108, 109)
- Recherche und Meinungsäußerung zu gesellschaftlichen und öffentlichen Themen (104, 106)
- Verständnis der eigenen Position, Bilden eigener Einstellungen sowie Erkennen eigener und fremder Bedürfnisse (104)
- Durchsetzungsfähigkeit (104, 105)
- Kooperation (104, 105)
- Öffentliche Institutionen (104, 106)
- Selbstpräsentation (104)
- Schule und Bildung, Rechte und Pflichten der Schüler (104, 105, 109, 110)
- Treffen individueller und kollektiver Entscheidungen (105)
- Distanzierung und Widerstand gegen unangemessenes Handeln (105)
- Familie (105, 109)
- Nichtregierungsorganisationen (106, 107)
- Jugendschutz (106)
- Lokale Gemeinschaft (106, 109)
- Gemeinde: Selbstverwaltung, Struktur, Organe, Aufgaben, gesellschaftliche Probleme (106)
- Migranten und Widerstand gegen einen Mangel an Toleranz gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, nationale und ethnische Minderheiten (106, 107)
- Region: Geschichte, Aufgaben, Organe, Traditionen (107)
- Prävention vor Autoritarismus (107)
- Ziele und Funktionen eines Staates, Staatsmacht (108)
- Nationale Souveränität (108)

- Nationale und lokale Referenden (108)
- Parteien (108)
- Allgemeine Verfassungsgrundsätze, polnische Verfassung, polnisches Verfassungsgericht (108)
- Gewaltenteilung (108)
- Folgen von Regierungsentscheidungen auf den Alltag der Schülerfamilien (108)
- Projektlernen (110)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017a: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.2.

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Deutschland

Mecklenburg-Vorpommern

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Mecklenburg-Vorpommern, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Anwenden sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden

Innerhalb des methodischen Bildungsrahmens lernen Schüler „sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethoden anzuwenden“, wozu beispielsweise das Formulieren von Hypothesen oder ein Anwenden verschiedener Testverfahren gehören. Insbesondere stehen diesbezüglich die „Stichprobenerhebung, Beobachtung, Befragung, (Feld-)Experiment, Soziometrie, Querschnitt- und Längserhebungen“ sowie die Inhaltsanalyse auf dem Bildungsprogramm (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 16).

Familie

Inhalte über familienbezogene Themen sind nicht Teil der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018:), werden jedoch im mecklenburg-vorpommerschen Curriculum der Sekundarstufe I (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 21) ausführlich angesprochen. Darin ist beispielsweise Unterricht über die Aufgaben der Familie vorgesehen, genauso wie die Interdependenz zwischen „Staat und Familie“, Themen über die „Ehe und nichteheliche Lebensgemeinschaften“ oder die „Familie im Spannungsfeld zwischen Berufstätigkeit der Ehepartner und Kindererziehung“.

Bei der Vermittlung aller Kompetenzen dieses Themenbereiches sind Lehrkräfte angehalten, auf Beispiele aus dem Nahraum ihrer Schüler zu verzichten, um keine persönliche Betroffenheit auszulösen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 21).

Schule

Auch kompetenzbezogene Themen über die Schule sind von Seiten der Europäischen Union für den Unterricht in politischer Bildung nicht vorgesehen (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018), stehen aber auf dem Bildungsplan der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 21). Dementsprechend beschäftigen sich Schüler neben dem „Sinn des Lernens“ mit der Schule als einem „Ort zum Wohlfühlen“ und einem „Ort der Demokratie“. Des Weiteren zielt das kompetente Handeln in der Bildungseinrichtung auf einen adäquaten Umgang mit Konflikten innerhalb der Schule. Außerdem sollen Schülern ihre Rechte und Pflichten an Schulen bekannt sein. Aus pragmatischer Sicht der weiteren Schullaufbahn lernen Schüler, kompetente Entscheidungen im Rahmen der „Qualifikationsprofile von Berufen“ zu treffen. Schließlich werden Schüler dazu befähigt, sich an internen Entscheidungsprozessen innerhalb der Schule zu beteiligen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 21).

Psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters

Auf psychosoziale Besonderheiten des Jugendalters gehen zahlreiche Facetten der Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat [der Europäischen Union] 2006; Rat [der Europäischen Union] 2018) im Gegensatz zum Curriculum für das Gymnasium und die integrierte Gesamtschule in Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 22) nicht ein. Entsprechend dem letztgenannten Dokument suchen Schüler „nach dem persönlichen Lebensstil bzw. nach dem Platz in der Gesellschaft“. Daneben sind Themen über die „Gruppe als Chance oder Risiko“ Teil des Unterrichts in politischer Bildung, genauso wie verschiedene „Risikoverhaltensweisen im Jugendalter“. Im Zuge des Lernens an außerschulischen Orten sowie einer thematischen Verbindung zur Rechtserziehung wird seitens des Kultusministeriums in Mecklenburg-Vorpommern die Möglichkeit zum „Besuch von Gerichtsverhandlungen“ oder ein „Gespräch mit Streitschlichtern“ vorgeschlagen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 22).

Politisches System der Bundesrepublik Deutschland

Kompetenzen zum politischen System der Bundesrepublik Deutschland sind in den Bildungsrahmen über Organisationen und politische Prozesse integriert. Schüler befassen sich im Unterricht beispielsweise mit Themen über Parteien und deren „Funktionen laut Parteiengesetz“ sowie den Staatsorganen. Genannt werden dabei im mecklenburg-vorpommerischen Curriculum der neunten Jahrgangsstufe am Gymnasium und der integrierten Gesamtschule exemplarisch folgende Staatsorgane: Bundestag, Bundesrat, Bundeskanzler und Regierung, Bundespräsident und das Bundesverfassungsgericht. Des Weiteren wird von

Lehrkräften erwartet, Fragen zu Volksbegehren und Volksentscheiden in den Unterricht der politischen Bildung einzubauen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: 23).

Internationale Politik

Kompetenzen zur internationalen Politik sind im untersuchten Curriculum fest verankert, was über die Empfehlungen der EU zur Bürgerkompetenz (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 16-17; Rat der Europäischen Union 2018: 10-11) weit hinausgeht. So schreibt das Kultusministerium in Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise „Internationale Strukturmerkmale des [sic] gegenwärtigen Politik“ (24) als Inhalte der politischen Bildung an Schulen vor. Insbesondere befassen sich Schüler in diesem Zusammenhang u. a. mit Themen des Polyzentrismus (24) oder der Massenvernichtungswaffen (24) und lernen internationale Aufgaben der Bundeswehr, NATO, UNO und des IWF kennen (25) (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Mecklenburg-Vorpommern] 2002b: in Klammern genannte Seiten).

Nordrhein-Westfalen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Nordrhein-Westfalen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Vorbereitung auf die weiterführende Bildung

Die Sekundarstufe I an Gymnasien verfolgt im Unterrichtsfach Wirtschaft-Politik das Bildungsziel, „den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln“ (9). Absolventen dieser Schulstufe soll vor allem die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Bildungslaufbahn fortzusetzen, dies kann später „an einer Hochschule oder in berufsqualifizierenden Bildungsgängen“ (9) erfolgen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Sprachkompetenz

Neben reinen fachlichen Inhalten konzentrieren sich Lehrkräfte auf das Fördern der Sprachkompetenz, denn „Sprache ist ein notwendiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Kompetenzen und besitzt deshalb für den Erwerb einer ökonomischen und politischen Mündigkeit eine besondere Bedeutung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: 9).

Identität und Lebensgestaltung

Kompetenzen der Identität und Lebensgestaltung zeichnen sich durch „die Betrachtung des Zusammenspiels von individueller Entwicklung und prägenden sozialen Alltagserfahrungen“ (15) aus. Die zahlreichen Facetten dieses Kompetenzbereichs sind sehr vielfältig, wozu beispielsweise „Identität und Rollen: Familie, Schule und Peergroup“ (22) zählen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Soziale Sicherung in Deutschland

Kompetenzen im Umgang mit Themen der sozialen Sicherung in Deutschland verfolgen das Ziel, „die Auseinandersetzungen mit Prinzipien, Strukturen sowie Herausforderungen sozialstaatlichen Handelns“ (16) in den Unterricht der politischen Bildung zu integrieren. Schüler beschäftigen sich dabei mit „Fragestellungen hinsichtlich der Finanzierung und Ausgestaltung des Sozialstaates“ (16), wobei eine unterrichtliche Umsetzung solcher Problemstellungen beispielsweise durch das Bearbeiten von Quellen über „die Ausgestaltung der gesetzlichen Sozialversicherungssysteme sowie Möglichkeiten betrieblicher und privater Vorsorge“ (31) erfolgen kann (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Handeln als Verbraucher

Diese Kompetenzen umfassen mehrere Aufgabenfelder, zu denen z. B. „rechtliche Rahmenbedingungen des Handelns und der Mediennutzung von Verbraucherinnen und Verbrauchern“ (16) gehören. Außerdem beschäftigen sich Schüler mit den „Möglichkeiten zur Durchsetzung von Verbraucherrechten“ (16), als Arbeitsmaterialien können in diesem Zusammenhang beispielsweise „Kauf- und Mietverträge“ (32) im Unterricht eingesetzt werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Jugendkriminalität

Beim Thema der Jugendkriminalität entwickeln Schüler Kompetenzen, die möglichen Konflikten mit dem Gesetz vorbeugen sollen. Im Leitfach für politische Bildung werden dabei folgende Unterrichtsinhalte behandelt: „Ursachen, präventive und repressive Maßnahmen“ (29). Insbesondere lernen Schüler „unterschiedliche Maßnahmen zur Bekämpfung von Jugendkriminalität sowie Cybergewalt und -kriminalität“ (29) kennen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019c: in Klammern genannte Seiten).

Hamburg

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Hamburg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Sprachkompetenz

Ein besonderer Wert wird im untersuchten Curriculum auf sprachliche Fähigkeiten der Schüler gelegt, denn ein „planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen“ (13). Die Fachlehrer der politischen Bildung konzentrieren sich in ihrem Unterricht nicht nur auf die Bildungssprache im Allgemeinen, sondern sie fördern ebenfalls die Fachsprache im Besonderen: „Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können“ (13). Dabei liegt der Kompetenzschwerpunkt verständlicherweise keinesfalls auf grammatikalischen Sprachde-

tails, vielmehr kann die Sprachbewusstheit „nur unter Rahmenbedingungen gefördert werden, die sich durch Handlungsorientierung, Problemorientierung und Eigentätigkeit der Lernenden charakterisieren lassen“ (18) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Reflexion und Selbstkritik

Vor allem das handlungsorientierte Lernen ist von einer notwendigen Kompetenz der Reflexion und Selbstkritik geprägt. Schüler „reflektieren ihr Lernen und Handeln im Unterricht selbstkritisch und entwickeln so ihre methodische Kompetenz weiter“ (17). Eine solche Grundlage ermöglicht den Lernenden „eigenständig zu kontrollieren, inwieweit sie ihre Arbeitsziele erreicht haben“ (17). Diese Vorgehensweise bestimmt ebenfalls die Kompetenzen zur Perspektiven- und Rollenübernahme der Schüler, indem Lernende die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Kenntnisse und des eigenen Standpunktes entwickeln (14). Dementsprechend wendet der Schüler „Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse“ (13), worin die Schnittmenge zwischen einer kompetenten Reflexion und Selbstkritik einerseits und den im Folgenden beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Perspektiven- und Rollenübernahme andererseits besteht (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Perspektiven- und Rollenübernahme

Die grundlegende Kompetenz zur Perspektiven- und Rollenübernahme ist in ihrer Reichweite sehr breit gefasst und erstreckt sich von einer „Unterscheidung der Perspektiven, Rollen und Handlungsoptionen“ (15) über die „Übernahme fremder Perspektiven“ (15) bis „zur Reflexion“ (15) der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf dieser Grundlage vergleichen Schüler beispielsweise „anhand selbst gewählter Kriterien die Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure und Interessensgruppen“ (23) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Selbstständiges, systematisches, zielgerichtetes und effizientes Lernen

Lernmethodische Kompetenzen haben einen überfachlichen Bildungscharakter, der im untersuchten Curriculum ebenfalls Teil des Leitfaches für politische Bildung ist (12), indem Lernende beispielsweise „selbständig und gründlich“ (13) arbeiten. Außerdem wendet jeder Schüler „Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse“ (13). Ein Ziel dieser Kompetenz besteht darin, „sich in selbst regulierten Lernprozessen mit dem Lerngegenstand und den eigenen Lernstrategien aktiv und reflektierend auseinanderzusetzen“ (18) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit

Zusammengefasst tragen Kompetenzen der sozialwissenschaftlichen Analysefähigkeit „zum Verständnis und zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe, Kategorien, Verfahren und Modelle“ (14) bei. Insbesondere entwickeln Schüler in diesem Zusammenhang beispielsweise „eigene Fragestellungen, Untersuchungsaspekte und Hypothesen“ (20), die thematisch „wichtige Prinzipien, Funktions- und Entstehungsbedingungen des politischen

und wirtschaftlichen Systems“ (21) in den Unterrichtsfokus rücken. Dazu gehören u. a. „Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Sozialstaatsprinzip, Demokratie als Volksherrschaft, Pluralismus, Wirtschaftsordnung, Grundprinzipien der Marktwirtschaft, Marktmechanismen“ (21) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Politisch-moralische Urteilsfähigkeit

Die Kompetenz der politisch-moralischen Urteilsfähigkeit setzt sich z. B. aus eigenen und fremden „Wertvorstellungen und Interessensartikulationen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Grundorientierungen und Ordnungsvorstellungen“ (15) zusammen. Aufbauend auf „ihren Sach- und Werturteilen“ (25) entwickeln Schüler „Vorschläge zur Bewältigung von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konflikten und Problemen“ (25) (Behörde für Schule und Berufsbildung [Hamburg] 2011c: in Klammern genannte Seiten).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe I

Politisches System der Republik Polen

Im Leitfach für politische Bildung der Sekundarstufe I präsentieren Schüler „die Prinzipien des politischen Systems der Republik Polen und der wichtigsten Staatsorgane“ (104). Der Unterricht konzentriert sich u. a. auf Inhalte über „die Parlamentskammern“ (108), Sejm und Senat, wobei vor allem ihre „Handlungsgrundsätze und die wichtigsten Kompetenzen“ (108) im Lernvordergrund stehen. Durch andere Themen wird der Bildungsfokus beispielsweise auf die Regierung, die Verfassung oder Referenden (108-109) gerichtet (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Internationale Beziehungen, Aufgaben und Ziele der UNO und NATO

Das polnische Bildungsministerium schreibt im untersuchten Curriculum vor, dass sich Schüler nach Abschluss der Sekundarstufe I „Wissen und Verständnis“ (103) über „ausgewählte internationale Beziehungen“ (104) angeeignet haben müssen. Deshalb ist diesem Lernbereich ein curricular eigenständiges Kapitel (109) gewidmet, worin Lehrkräfte dazu verpflichtet werden, ihren Unterricht beispielsweise zu Themen über die „UNO und NATO“ (109) oder die „Europäische Union“ (109) vorzubereiten. In Bezug auf die letztgenannten Unterrichtsinhalte präsentieren Schüler „grundlegende Vorteile für Arbeitnehmer und Reisende aus der Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union“ (109). Des Weiteren wird im Leitfach für politische Bildung nach „Informationen über ein Verwenden der EU-Mittel in der eigenen Gemeinde oder Region“ (109) recherchiert (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Familie

Das Leitfach für politische Bildung fördert „staatsbürgerliche und gemeinschaftliche“ (109) Kompetenzen, vor allem letztgenannte sind Schülern aus der „Familie“ (105, 109) bekannt, die im gleichnamigen Curriculumkapitel (105) einer thematischen Differenzierung unterzogen wird. Nachdem die Familie im Unterricht als „soziale Gruppe“ (105) definiert wurde, befassen sich Lernende mit der Rolle „der Eltern und älterer Familienmitglieder“ (105), um anschließend die Werte der eigenen Familie (105) bewusst wahrnehmen zu können. Darüber hinaus lernen Schüler im Leitfach für politische Bildung u. a. die soziale „Funktion eines Familienhaushalts“ (105) kennen, analysieren die Haupteinnahmen der Familie, stellen diese den Ausgaben gegenüber und planen das gemeinsame Budget (105) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Schule und Bildung, Rechte und Pflichten der Schüler

Die besonderen Kompetenzziele der politischen Bildung werden auch im Zusammenhang mit Themen über Schule und Bildung im Allgemeinen verfolgt, beispielsweise beim Anwenden „demokratischer Prozesse im Schulalltag“ (104). Doch die Unterrichtsinhalte „Schule und Bildung“ (105) gehen über klassisch politische und soziale Themen hinaus, sie vermitteln Schülern beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten, um einen für sie geeigneten Bildungsweg einschlagen zu können (105). Zu diesem Zweck präsentieren Lernende „die Funktion der Schule im Bildungssystem sowie die Struktur des polnischen Bildungssystems“ (105). Darauf aufbauend stehen auch „die Rechte und Pflichten der Schüler“ (105) im Unterrichtsvordergrund. Die Beteiligten erkennen „Situationen der Verletzungen von Rechten der Schüler oder des Schulpersonals“ (105). Als nächsten Schritt stellen die Kinder und Jugendliche im Unterricht verschiedene Möglichkeiten vor, eventuelle Rechtsverletzungen an ihrer Schule zu verfolgen (105). Pflichten der Schüler werden im entsprechenden Abschnitt des Curriculums hingegen nicht ausführlich genannt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seiten).

Gemeinde: Selbstverwaltung, Struktur, Organe, Aufgaben, gesellschaftliche Probleme

Lokalbezogene Kompetenzen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Gemeinde, sind im polnischen Curriculum der Sekundarstufe I aus unterschiedlichen Inhaltsrichtungen zu fördern. Schüler nennen beispielsweise „die Aufgaben der kommunalen Selbstverwaltung“ (106) und stellen „die Haupteinnahmequellen sowie die Ausgaben der Gemeinde“ (106) vor. Nachdem die Strukturen einer Lokalverwaltung bekannt sind, lernen Schüler den praktischen Umgang mit den einzelnen Abteilungen praxisbezogen kennen, wo und wie unterschiedliche „Angelegenheiten erledigt werden können“ (106). Angewandt zählen dazu beispielsweise Formalitäten „für das Ausstellen eines vorläufigen Personalausweises“ (106). Der Unterricht geht jedoch über das Politische und Administrative hinaus, denn Lernende erkennen ebenfalls „gesellschaftliche Probleme ihrer lokalen Gemeinschaft“ (106). Exemplarisch können „demografische, wirtschaftliche“ (106) oder infrastrukturelle Herausforderungen auf lokaler Ebene im Leitfach für politische Bildung im Unterricht behandelt werden (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite).

Parteien

Als einem Bestandteil der „Demokratie in der Republik Polen“ (108) befassen sich Schüler im Leitfach für politische Bildung mit politischen Parteien, indem ihre Verteilung „im Sejm der Republik Polen und den Organen der territorialen Selbstverwaltung“ (108) genannt wird. Darauf aufbauend präsentieren Schüler die „Handlungsziele der politischen Parteien“ (108) und erkennen, dass „sie in der Öffentlichkeit miteinander konkurrieren“ (108). Im nächsten Bildungsschritt findet eine Recherche nach „Informationen über das Handeln einer ausgewählten Partei“ (108) statt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017a: in Klammern genannte Seite)

12.3.2.3 Sekundarstufe II

Deutschland

Sachsen-Anhalt

Abbildung 191: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Sachsen-Anhalt, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Lebensweltbezogenes Lernen (2)
- Sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien (3)
- Allgemeine Hochschulreife/Studium/berufliche Ausbildung (3)
- Analysekompetenz (4, 5)
- Urteilskompetenz (4, 6)
- Handlungskompetenz (4, 6)
- Sprachkompetenz (7)
- Einnehmen der eigenen Position (7, 25)
- Politisches System (11, 24)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] (2016b: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Sachsen-Anhalt, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.3.

Hessen

Abbildung 192: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Hessen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Technologischer Wandel (30)
- Materielle Lebensbedingungen und die Zukunft der Arbeit (30)
- Vorbereitung auf das Studium und den Beruf (30, 32)
- Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland (30, 31, 32, 33)
- Internationale Beziehungen (30, 41, 42, 45, 46)
- Politische Systeme (31, 45)
- Politischer Prozess (31, 45)
- Methoden der empirischen Sozialforschung (32, 33)
- Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer (33, 41, 42, 43)
- Verfassungsnorm und Verfassungsrealität (36)
- Politische Theorie (37, 45)
- Theorieanalyse und systematischer Vergleich (37)
- Deutsche Außenpolitik (42)
- Nationalismus und Fundamentalismus (43)
- Soziale Sicherungssysteme (43)
- Migration und ihre Ursachen (43)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Hessisches Kultusministerium (2010: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Hessen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.3.

Baden-Württemberg

Abbildung 193: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Baden-Württemberg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Öffentliche Meinungsbildung; Entwickeln und eigenständiges Vertreten seiner Positionen (3, 4, 5, 11, 12)
- Kritikfähigkeit (3)
- Gesellschaftlich-politische Toleranz (3)
- Zivilcourage (3)
- Freiheit (3)
- Individualisierung und Pluralisierung (4)
- Umgang mit Minderheiten (4)
- Empathie (4)
- Berufliche Orientierung (4)
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf (4)
- Prekäre Beschäftigungsverhältnisse (4)
- Datenschutz (4)
- Verbraucherbildung (4)
- Urteilskompetenz (5, 11, 31, 32, 33, 35)

- Erweiterung seiner Perspektiven (5-6,11)
- Aufbau der Fachsprache (6)
- Internationale Beziehungen, UNO (7, 10, 30-33)
- Grundlagen politischer Systeme (7, 33)
- Macht (8, 11, 32, 35)
- Ordnung und Struktur (8)
- Knappheit und Verteilung (9)
- Privatheit und Öffentlichkeit (9)
- Analysekompetenz (11, 30, 31, 35)
- Formulieren und Untersuchen von problemorientierten Fragestellungen (11)
- Aufstellen und Untersuchen von Hypothesen (11)
- Methodenkompetenz (13, 31, 32)
- Deutsche Außenpolitik (32)
- Kommunalpolitik (35)
- Politische Willensbildung (35)
- Gesetzgebung und Regieren in Deutschland (35)
- Politisches System der Bundesrepublik Deutschland (35)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] (2016d: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Baden-Württemberg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3 2.3.

Polen

Abbildung 194: Übersicht der curriculumspezifischen Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der licealen Sekundarstufe II

Ein Teil der u. g. Kompetenzen bezieht sich auf inhaltbezogenes Handeln, das jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst ist.

- Kognition (14)
- Sprachkompetenzen (137)
- Prinzipien des politischen Systems der Republik Polen (137, 140, 144)
- Internationale Beziehungen (137, 143)
- Verstehen der eigenen Situation (138)
- Interaktion mit Vertretern öffentlicher Institutionen (138)
- Familie (138)
- Konformismus und Nonkonformismus (139)
- Jugendliche in Polen (139)
- Nichtregierungsorganisationen (139, 141, 144)
- Verbände (139)
- Kirchen und Glaubensgemeinschaften (139)

- Parteien (139)
- Umgang mit Ergebnissen der empirischen Sozialforschung (140)
- Direkte Demokratie, Referenden (140)
- Struktur und Arbeit der beiden polnischen Parlamentskammern Sejm und Senat (140)
- Präsident der Republik Polen (140)
- Regierung der Republik Polen (140)
- Kommunal- und Regionalverwaltung: Gemeinde, Landkreis, Woiwodschaft (141, 144)
- Sozialversicherung (142)
- Gesundheitswesen (142)
- Reduzierung der Arbeitslosigkeit (142)
- Möglichkeiten zur Weiterbildung (142)
- Terrorismus (143)
- Wertschätzung des nationalen und globalen Erbes (144)
- Entdeckungsneugier (144)
- Schöpferisches Denken (144)

Eigene Darstellung

Datenquelle: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018: in Klammern genannte Seiten)

Die exemplarisch ausführliche Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen als weitere Vergleichsparameter der *licealen* Sekundarstufe II, ist ein separater Teil des Kapitels 12.3.2.3.

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Deutschland und Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Deutschland

Sachsen-Anhalt

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Sachsen-Anhalt, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Lebensweltbezogenes Lernen

Kompetenzen des lebensweltbezogenen Lernens sind im untersuchten Curriculum sehr allgemein gefasst und befähigen Schüler dazu, „Sachverhalte des gegenwärtigen und gesellschaftlichen Alltags zu untersuchen“. Dadurch können Lernende ihre „Handlungsperspektiven erkennen, eigene Interessen wahrnehmen und Verantwortung übernehmen“ (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: 2).

Sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien

Um Schüler erfolgreich auf die allgemeine Hochschulreife vorzubereiten, fördert das Kultusministerium in Sachsen-Anhalt gezielt „sozialwissenschaftliche Methoden und Theorien“, die angehenden Abiturienten bei der „Berufs- und Studienorientierung“ als Kompetenzstütze dienen sollen (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: 3).

Analysekompetenz

Die Analysekompetenz ist sehr breit gefächert, sie befähigt Schüler dazu, „Fälle, Probleme und Konflikte aus Gesellschaft und Politik mit Hilfe von Kategorien“ analytisch zu bewerten. Durch diesen Unterricht im Leitfach für politische Bildung können Lernende „in den untersuchten Sachverhalten gemeinsame, widersprüchliche oder konkurrierende Interessen, Rechtslagen und Machtmittel erklären“ (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: 5).

Sprachkompetenz

Das Sozialkunde-Curriculum für die Sekundarstufe II in Sachsen-Anhalt fordert ein Stärken der Sprachkompetenz angehender Abiturienten, indem diese „eigene Positionen sprachlich angemessen artikulieren, entsprechende Mitwirkungsmöglichkeiten erproben und dabei Wissen und Werte“ einbeziehen, was ebenfalls für die „Auffassungen Andersdenkender“ gilt. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass im untersuchten Leitfach für politische Bildung neben „des Demokratie-Lernens vor allem die Entwicklung der Demokratiekompetenz, aber auch der Sozial- und Sprachkompetenz angestrebt“ wird (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: 7).

Einnehmen der eigenen Position

Im Leitfach für politische Bildung sollen Schüler dazu befähigt werden, eine „eigene Position einnehmen und begründet darstellen“ (7) zu können. Dementsprechend gestalten Lehrkräfte den Unterricht handlungskompetent, sodass darin „die eigene Position zum gegenwärtigen Zustand und zu den Perspektiven unserer Gesellschaft überzeugend vertreten“ (25) werden kann (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: in Klammern genannte Seiten).

Politisches System

Grundsätzlich soll der Unterricht in Sozialkunde die Schüler dazu befähigen sowohl den Zustand als auch die „Perspektiven des politischen Systems untersuchen und bewerten“ (11) zu können. Inhaltlich bereiten Lehrkräfte beispielsweise Themen über die „Gewaltenteilung und Gewaltenverschränkung“ (24) vor, Lernende befassen sich u. a. mit „Parteien, Interessensverbänden, Parlament, Regierung und Opposition, Medien“ (24) oder außerparlamentarischen Bewegungen. Außerdem stehen z. B. „sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze zu Aspekten des politischen Systems“ (24) im Vordergrund der politischen Bildung, wozu beispielsweise „Demokratietheorien, politische Kultur, Wahlforschung, Postdemokratie“ (24) oder die Einstellungsforschung gehören (Ministerium für Bildung [Sachsen-Anhalt] 2016b: in Klammern genannte Seiten).

Hessen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Hessen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Vorbereitung auf das Studium und den Beruf

Einhergehend mit Kompetenzen des selbstständigen Lernens bereitet das Leitfach für politische Bildung die Schüler der gymnasialen Oberstufe in Hessen „auf die Studierfähigkeit“ (30) vor. Im Allgemeinen soll der Unterricht Schülern „Hilfestellungen bei der Entscheidungsfindung für ihre Lebensplanung geben“ (32). Neben einer Vorbereitung auf das Studium zählt dazu ebenfalls die generelle Berufsorientierung (32) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland

Im Bildungsrahmen vom „Lern- und Prüfungsbereich Gesellschaft“ (30) werden Kompetenzen der Sozialstruktur Deutschlands gefördert, mit Hilfe derer „die Rolle des Individuums in der Gesellschaft“ (32) analysiert werden kann. Um diese Kompetenzziele zu erreichen, bereiten Lehrkräfte den Unterricht z. B. zu folgenden Themen vor: demografisch „orientierte Analysen; Schichtungs- und Klassenmodelle; soziale Milieus; Sozialstruktur als soziales Rollengefüge“ (33) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Internationale Beziehungen

Das dritte Quartal der Qualifikationsphase sieht in der gymnasialen Oberstufe in Hessen Kompetenzen zu internationalen Beziehungen für den Unterricht im Fach Politik und Wirtschaft vor (30, 41, 45, 46). Thematisch konzentrieren sich dabei Lehrkräfte u. a. auf folgende Bildungsschwerpunkte: „sicherheitspolitische Lage Deutschlands; Bundeswehreinätze in Konfliktregionen; Gemeinsame europäische Außen- und Sicherheitspolitik“ (42) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Politische Systeme

Kompetenzen einerseits zu politischen Systemen, andererseits zum politischen Prozess sind Teil desselben Lern- und Prüfungsbereiches, beide gemeinsam konzipierte Themenblöcke werden dabei in *drei* inhaltliche Unterkategorien gegliedert (31, 45): Dazu zählt *erstens* das „politische System der Bundesrepublik Deutschland“ (31), welches kein separates Kompetenzfeld bildet, sondern im Unterricht des Leitfaches für politische Bildung um *zweitens* „Politische Willensbildungsprozesse“ (31) sowie *drittens* „Politische Ideen und Herrschaftssysteme“ (31) ergänzt wird. In einem insgesamt sehr heterogenen Bildungsbereich lernen Schüler in diesem Zusammenhang „ein Grundverständnis und Deutungswissen von politischen Systemen“ (45) kennen, zusätzlich erweitert um andere Inhaltsfelder der politischen Bildung, zu denen beispielsweise die „Wirtschafts-, Gesellschafts- und Rechtsordnung“ (45) gehören (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Politische Theorie

Im Rahmen der Kompetenzförderung politischer Theorien befassen sich Schüler u. a. mit der theoretischen „Grundlegung des modernen Verfassungsstaats“ (37), ebenso wie „der Durchsetzung hoheitlicher Staatlichkeit“ (37). Zentrale Begriffe im Unterricht des Leitfaches für politische Bildung sind exemplarisch das staatliche Gewaltmonopol, die Gewaltenteilung oder die Volkssouveränität (37) (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten).

Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer

Inhalte über Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer werden im untersuchten Curriculum nicht separat behandelt, sondern in einem Interdependenzverhältnis zueinander, wobei „ihre wirtschaftlichen und politischen Beziehungen“ (41) in den Unterrichtsvordergrund gestellt werden. Die geförderten Kompetenzen stützen sich gleichzeitig auf eine breite Themengrundlage, zu der z. B. Gründe für Migration aus Entwicklungs- und Schwellenländern in Industrieländer zählen (43). (Hessisches Kultusministerium 2010: in Klammern genannte Seiten)

Baden-Württemberg

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Baden-Württemberg, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Verbraucherbildung

Schüler sollen nicht nur dazu befähigt werden, politisch mündig handeln zu können, auch ihre Stellung als Verbraucher wird im Leitfach für politische Bildung thematisiert. Kontextuell nimmt die Verbraucherbildung diesbezüglich keinesfalls eine autarke Position ein, sie ist an andere Inhalte der politischen Bildung gekoppelt: „Der Gemeinschaftsunterricht kann bei den Themen Recht, Europäische Union und Problemlösefähigkeit des politischen Systems zur Verbraucherbildung beitragen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 4).

Internationale Beziehungen

Bei Kompetenzen der internationalen Beziehungen stehen Fragen und Antworten der Schüler im Vordergrund des Unterrichts, „wie das internationale System aufgebaut ist“ (30). Außerdem beinhaltet politische Bildung Themen der „Entscheidungen in den internationalen Beziehungen“ (30). Des Weiteren befassen sich Schüler damit, „welche Akteure die internationale Politik beeinflussen“ (30). Auf fachlicher Ebene kennen Lernende diesbezüglich beispielsweise „die Weiterentwicklung der UN-Mandate vom klassischen Peacekeeping (Überwachung von Waffenstillständen) zum komplexen Peacekeeping (vorübergehende Übernahme von Regierungsverantwortung [...])“ (31) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: in Klammern genannte Seiten).

Knappheit und Verteilung

Laut baden-württembergischem Curriculum der gymnasialen Oberstufe stellen Knappheit und Verteilung „die Ausgangsbedingungen für wirtschaftliches Handeln“ dar. Dementsprechend müssen innerhalb eines sozialen Kollektivs Entscheidungen darüber getroffen werden, „wie das Problem der Knappheit und die Frage der Verteilung gelöst werden“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 9).

Deutsche Außenpolitik

Im Zusammenhang mit der deutschen Außenpolitik lernen Schüler beispielsweise die Bedeutung von Normen für dieses Fachgebiet der politischen Bildung kennen. Außerdem werden im Unterricht Inhalte darüber vermittelt, „welche Regelungen die deutsche Außenpolitik bestimmen“ sowie „welche Rolle Deutschland in internationalen Organisationen spielt“. Die fachliche Kompetenz betrachtend können Schüler dementsprechend u. a. „mithilfe von Material überprüfen, inwieweit die deutsche Außenpolitik dem Zivilmächtskonzept entspricht“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 32).

Grundlagen politischer Systeme

Im Rahmen der Kompetenzen zu Grundlagen politischer Systeme befassen sich Schüler mit den Fragen, „welche unterschiedlichen Formen politischer Systeme es gibt“. Außerdem sind Themen über differierende Entscheidungen innerhalb der politischen Systeme, genauso wie ihre Legitimation von politischer Herrschaft, Teil des Unterrichts. Dabei vergleichen Schüler „demokratische, autoritäre und totalitäre Typen politischer Systeme“. Als Beispiele dienen hierfür u. a. „Diktaturen im 20. Jahrhundert als Gegenentwürfe zur parlamentarischen Demokratie“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 33).

Politisches System der Bundesrepublik Deutschland

Schüler befassen sich mit Inhalten, die Kompetenzen darüber fördern, „wie staatliche Macht in Deutschland sowie zwischen Deutschland und der Europäischen Union verteilt ist“. Erweitert wird der Unterricht im selbem Curriculumkapitel durch Themen über die Kontrolle der staatlichen Macht und den Aufbau des politischen Systems in Deutschland. Lehrkräfte vermitteln dabei im Unterricht das Verständnis über die „Verfahren und Institutionen zur Regelung und zum Schutz des friedlichen Zusammenlebens“. In diesem Zusammenhang erläutern Schüler beispielsweise „die Mitwirkung des Bundesrates an der Gesetzgebung“. Dabei wird im Curriculumabsatz „Gesetzgebung und Regieren“ das politische System der Bundesrepublik Deutschland zwar explizit genannt, indem Schüler lernen sollen, „wie das politische System Deutschlands aufgebaut ist“, auf eine genauere Ausdifferenzierung der Staatsorgane wird jedoch verzichtet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Baden-Württemberg] 2016d: 35).

Polen

Exemplarische Zusammenfassung einzelner curriculumspezifischer Kategorien in Polen, außerhalb der EU-Empfehlungen zu Bürgerkompetenzen, als weitere Vergleichsparameter der Sekundarstufe II

Nichtregierungsorganisationen

An polnischen *liceen* befassen sich Schüler im Leitfach für politische Bildung mit Nichtregierungsorganisationen, im Unterricht werden ihre „Arten und Beispiele“ (139) vorgestellt. Insbesondere charakterisieren Lernende „die Tätigkeiten von ausgewählten Organisationen in der Republik Polen“ (139), wobei als ein Aktionsfeld das „Eintreten für Menschenrechte“ (141) vorgesehen ist. Die entsprechenden praxisbezogenen Kompetenzen stärkt das polnische Bildungsministerium durch ein Vermitteln von Möglichkeiten zur „Zusammenarbeit ... mit Nichtregierungsorganisationen“ (144) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Kirchen und Glaubensgemeinschaften

Auf Kirchen und Glaubensgemeinschaften geht das polnische Bildungsministerium im untersuchten Curriculum in einer übersichtlichen Form ein, indem Schüler „in der Republik Polen aktive Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften“ (139) vorstellen (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Prinzipien des politischen Systems der Republik Polen

Zusammenfassend erarbeiten polnische Schüler am *liceum* „die Funktionsweise des politischen Systems der Republik Polen“ (137). Als inhaltliche Ausgangsbasis dienen hierfür „systempolitische Grundsätze, die in der polnischen Verfassung verankert sind“ (141). Dazu zählen folgende Prinzipien: „demokratischer Rechtsstaat, unitaristischer Staat, Volkssouveränität, Rechtssicherheit und Freiheit des Individuums, Konstitutionalismus, Gewaltenteilung, republikanische Regierungsform, Pluralismus, Dezentralisierung, Selbstverwaltung, Soziale Marktwirtschaft“ (140). Neben den allgemeinen Prinzipien des polnischen Staates sind die Staatsorgane der Republik Polen in weiterführenden Abschnitten des untersuchten Curriculums für den Unterricht im Leitfach politischer Bildung vorgesehen. Dazu zählen beispielsweise der Präsident, die Regierung oder die beiden Parlamentskammern (140-141), exemplarisch wird die letztgenannte Curriculumkategorie im Folgenden vorgestellt (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Struktur und Arbeit der beiden polnischen Parlamentskammern Sejm und Senat

Als Teil der politischen Kompetenz befassen sich polnische Oberstufenschüler an *liceen* mit den beiden Parlamentskammern, dabei präsentieren Lernende im Unterricht „die Struktur und die Arbeitsorganisation“ (140) von Sejm und Senat. Lehrende bereiten in diesem Zusammenhang Arbeitsmaterialien zu den Themen „Präsidium, Kommissionen, Fraktionen und Gruppen, Beschlussfähigkeit, Arten von Mehrheiten“ (140) im Leitfach für politische Bildung vor. Des Weiteren legt das polnische Bildungsministerium u. a. Unterrichtsinhalte über „den Abgeordnetenstatus, darunter Indemnität und Immunität“ (140) als inhaltliche

Bestandteile während der letzten vier Schuljahre vor dem Abitur fest (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

Direkte Demokratie, Referenden

Ein Erreichen der allgemeinen Hochschulreife wird an Kompetenzen geknüpft, durch die Schüler Aufschluss über eine direkte Demokratie im Allgemeinen und Referenden im Besonderen erlangen. Laut untersuchtem Curriculum befassen sich Lernende mit den „Formen der direkten Demokratie“ (140) und stellen „die Eigenschaften eines Referendums“ (140) vor, wobei im Unterricht zwischen nationalen und lokalen Referenden differenziert wird. Als weiterer Schritt der Kompetenzförderung findet im Leitfach für politische Bildung ein Erarbeiten der Unterrichtsinhalte darüber statt, „welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit ein Referendum stattfinden kann und anschließend bindend ist“ (140) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seiten).

Internationale Beziehungen

Kompetenzen der Schüler im Hinblick auf internationale Beziehungen werden durch ein Arbeiten mit den gleichnamigen Inhalten gestärkt (137). Das Bildungskonzept legt dabei inhaltlich „die Beschaffenheit und die Vielfältigkeit internationaler Beziehungen“ (143) als ein Ziel des untersuchten Leitfaches fest, wobei im Unterricht eine „Interdependenz von Staaten auf internationaler Ebene“ (143) herausgearbeitet wird. Für ein Beantworten der zuvor gestellten Ausgangsfragen bereiten Lehrkräfte dementsprechend u. a. Material über die Vereinten Nationen, die Europäische Union oder den Nordatlantikpakt vor (143-144). Im Falle der NATO sind vom polnischen Bildungsministerium „die Entstehungsgeschichte, die Ziele und die wichtigsten Organe des Atlantischen Bündnisses“ (144) für den Unterricht im Leitfach politischer Bildung vorgesehen. Außerdem bewerten Schüler des *liceums* „den Einfluss dieser Organisation auf ein Aufrechterhalten des internationalen Friedens und die Stellung der Vereinigten Staaten von Amerika in der Welt“ (144) (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2018: in Klammern genannte Seite).

12.4 Übersetzung polnischer Begriffe ins Deutsche

branżowa szkoła drugiego stopnia: Sekundarstufe der Berufsschule

branżowa szkoła pierwszego stopnia: Primarstufe der Berufsschule

Centralna Komisja Egzaminacyjna: Zentrale Prüfungskommission, [u. a. zuständig für Aufgaben der Abiturprüfungen]

Centrum Informatyczne Edukacji: Rechenzentrum des Polnischen Bildungsministeriums

edukacja dla bezpieczeństwa: Bildung für Sicherheit

edukacja obywatelska: Politische Bildung

liceum ogólnokształcące: Allgemeinbildendes *liceum*; Schulform der Sekundarstufe II; Abschluss: allgemeine Hochschulreife

liceum: Schulform der Sekundarstufe II; Abschluss: allgemeine Hochschulreife

MEN: Abkürzung für Ministerstwo Edukacji Narodowej

Ministerstwo Cyfryzacji: Ministerium für Digitalisierung

Ministerstwo Edukacji Narodowej: Polnisches Bildungsministerium

placówka dla dzieci: Einrichtung für Kinder/Kinderbetreuung

podstawa programowa: Curriculum/Lehrplan

program nauczania: Lehrprogramm [Nicht vom Bildungsministerium herausgegeben, sondern durch Lehrer oder Verlage erstellt, auf Basis des Curriculums]

przysposobienie obronne: Wehrunterricht

ramowe plany nauczania: Allgemeine Bildungspläne

szkolnictwo podstawowe: Grundschulbildung

szkolnictwo policealne: Postliceale Bildung [siehe liceum]

szkolnictwo średnie: Sekundarstufe II

szkolnictwo wyższe: Hochschulbildung

szkoła podstawowa: Grundschule

szkoła specjalna przysposabiająca do pracy: Förderberufsschule

szkoła specjalna: Förderschule

technikum: Berufsoberschule [Schulform mit Berufsausbildung und gleichzeitiger Vorbereitung auf das Abitur; Abschlüsse: Beruf und ggf. zusätzlich allgemeine Hochschulreife]

wczesna edukacja i opieka: frühkindliche Bildung und Betreuung

wiedza o społeczeństwie: Sozialkunde/Gesellschaftslehre

wiedza obywatelska: Politische Bildung

WOS: Abkürzung für wiedza o społeczeństwie

Abhängig vom Regime bereitet jeder Staat seine Bürger unterschiedlich auf ihre politische Partizipation, Zurückhaltung oder Unterordnung vor. Politische Bildung in Demokratien übernimmt die Aufgabe, Menschen zur politischen Teilhabe anzuregen, denn alle demokratischen Prozesse basieren auf der Beteiligung von Individuen. Ohne demokratisch handelnde Personen kann langfristig keine Demokratie überleben. Gleichzeitig sind die Kompetenzen demokratisch versiert handeln zu können nicht angeboren. Alle Fähigkeiten und Fertigkeiten die Demokratie zu verstehen und mitgestalten zu können, müssen erworben werden, an Schulen geschieht dies in Form von politischer Bildung. Welche dieser demokratischen Kompetenzen an deutschen und polnischen Schulen vermittelt und gelernt werden sollen, untersucht die vorliegende wissenschaftliche Arbeit in einer komparativ analytischen Studie, wobei u. a. folgende Forschungsfragen erarbeitet und beantwortet werden: Mit welchen Zielen bereiten Deutschland und Polen die junge Generation auf Ihre Rolle als Demokraten vor? Wo liegen diesbezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Nachbarstaaten östlich und westlich der Oder?

Würzburg University Press

ISBN 978-3-95826-230-0



9 783958 262300