

Das Schulbuch als Medium der EU-Vermittlung im politischen Fachunterricht

2

Wie einleitend deutlich geworden ist, wird angenommen, dass das Schulbuch als vom Staat für den Unterricht legitimates Druckwerk im Schulalltag einen hohen Stellenwert hat. Durch die kultusministerielle Prüfung³ verfügt es als einziges Medium über den Status eines verbindlich-gültigen Dokuments. Es stellt sich daher die Frage, ob es trotz der Entwicklung Neuer Medien und des Versuchs, diese in den Unterricht zu integrieren, u. a. aufgrund der staatlichen Legitimation nicht an Relevanz bzw. Präsenz im Schulalltag verloren hat. Detjen (2002) nimmt an, dass der Einfluss von Schulbüchern auf den (Politik-) Unterricht daher auch in Zeiten der zunehmenden Wertschätzung Neuer Medien noch vorhanden ist und „de facto erheblich gewichtiger als der von Richtlinien und Lehrplänen“ (ebd., S. 166) ist. Daher stellt sich auch häufig die Frage nach der Qualität des Schulbuchs, sobald es um die qualitative Verbesserung von schulischer Bildung geht. In der Regel werden neue Curricula entworfen oder Methoden entwickelt und von den Schulbuchverlagen anschließend dazu passende Schulbücher gedruckt (Sandfuchs, 2010). Schöne & Immenfall (2015) bewerten Schulbücher als zentrales Unterrichtsmedium, in denen sich die EU-Thematik mittlerweile umfangreich etabliert konnte, nicht zuletzt, da sie sehr genau an den vorhandenen Bildungsplänen orientiert entworfen werden. Im Folgenden wird das Schulbuch als Medium in der politischen Bildung näher beleuchtet. Dazu wird zunächst – unabhängig vom Schulbuch – die fachdidaktische Perspektive auf das Thema EU im politischen Fachunterricht gerichtet. Zuerst steht dabei die Relevanz der EU-Thematik im politischen Fachunterricht im Fokus. Anschließend wird auf die Ziele der EU-Vermittlung eingegangen, und es werden mögliche Probleme benannt, die bei der politischen Bildung zum Thema EU auftreten (können). Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird in das Schulbuch als Medium eingeführt. Generelle theoretische Ausführungen zur Definition und

3 Lediglich Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin sowie das Saarland verzichten mittlerweile auf das Zulassungsverfahren.

Funktion des Schulbuchs werden benannt sowie Ansätze schulbuchbezogener Forschung vorgestellt, um schließlich die Rolle des Schulbuchs explizit im politischen Fachunterricht bzw. speziell im Unterricht zur EU zu beleuchten und den bisherigen Forschungsstand zu rekapitulieren.

2.1 Die EU im politischen Fachunterricht

Bevor sich im vorliegenden Kapitel dem Schulbuch gewidmet wird, soll erklärt werden, warum dieses Schulbuchprojekt (s. Erläuterung in der Einleitung) im Kontext der EU-Vermittlung angesiedelt wurde. Dazu wird zunächst die Relevanz des Themas EU erläutert, und anschließend werden die Ziele des politischen Fachunterrichts zur EU herausgearbeitet.

2.1.1 Zur Relevanz der EU als Unterrichtsgegenstand

Ohne Einbeziehung der europäischen Dimension lassen sich die politischen Prozesse und Entscheidungen in Deutschland heute weder angemessen begreifen noch gestalten (vgl. Oberle, 2015, S. 1). EU-bezogene politische Kompetenzen gewinnen im Europäischen Mehrebenensystem auch für junge Bürgerinnen und Bürger zunehmend an Bedeutung (vgl. Oberle & Tatje, 2014), da die Mitgliedsländer sukzessive Souveränität abgeben, und ursprünglich nationale politische Kompetenzen auf die politische Ebene der EU übertragen. Die damit einhergehenden Kritikpunkte der mangelnden demokratischen Legitimation und der geringen Effizienz wurden aufgrund der zunehmenden horizontalen Integration (Erweiterung der EU) und vertikalen Integration (Vertiefung der Zuständigkeiten) noch relevanter. Insbesondere die Demokratiedefizit-These, innerhalb derer zwischen einem strukturellen Demokratiedefizit (also einer tief verankerten Problematik, die nicht in absehbarer Zeit zu lösen ist) sowie einem konjunkturellen Demokratiedefizit (Fragen nach der Partizipation, Repräsentation und Willensbildung betreffend, die jedoch tendenziell flexibler gehandhabt werden könnten) differenziert werden muss (vgl. Schmidt, 2008, S. 204). Die in den Gründungsjahren der EU mit Friedenssicherung und der (gemeinsamen) Entwicklung von Produktionskraft (vgl. Wessels, 2008, S. 53) begründete Output-Legitimation hat in der aktuellen politischen Situation schlichtweg eine geringere Relevanz als im Europa der Nachkriegszeit (vgl. Oberle, 2015, S. 3). Es wird angenommen, dass etwa ein Drittel der in den letzten Jahren auf Bundesebene getroffenen legislativen Entscheidungen auf eine Initiative der

EU zurückzuführen ist (vgl. Töller, 2008). Diese sich bereits seit vielen Jahren abzeichnende Entwicklung erfordert eine moderne und fundierte politische Bildung (zur „Vertiefungsdynamik“ der EU vgl. Holzinger, 2005, S. 81ff.). Die Komplexität der EU und die Gründe für ihre anhaltende Genese können nicht einfach beiläufig erschlossen werden. Der politische Fachunterricht hat als flächendeckendes Pflichtfach in Deutschland dabei das Potenzial, sämtliche künftige Bürger/innen zu erreichen und trägt somit bei der politischen Bildung zum Thema EU eine besondere Verantwortung. Auch deshalb ist die EU mittlerweile ein fester Bestandteil der politischen Bildung in Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen (Geyr et al., 2007). Die Vermittlung der EU ist bereits seit 1978 Gegenstand der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und wurde 2008 zuletzt aktualisiert. Derzeit sehen sie die Vermittlung von Kompetenzen vor, die den Schüler/innen ein erfolgreiches Leben in Europa ermöglichen sollen (vgl. KMK, 2008).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die vorliegende Studie (Frühjahr 2015) forderte das niedersächsische Kerncurriculum (Gymnasium) im Rahmen der EU-Vermittlung, die Stationen des politischen und ökonomischen Integrationsprozesses (Motive, Integrationsstufen und Entwicklungsperspektiven) zu thematisieren sowie die Institutionen und politischen Prozesse zur Gesetzgebung oder die Differenzierung nationaler und europäischer Zuständigkeiten zu behandeln. Im Rahmen der EU-Unterrichtseinheit sollte die Thematik Migration und Integration ebenfalls in den Unterricht eingeführt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Aufgrund der zum Schuljahr 2015/16 durchgeführten Umstellung von G8 auf G9 wurde u. a. für die Schuljahrgänge 8-10 (Gymnasium) ein neues Kerncurriculum für das Fach Politik-Wirtschaft entworfen. Dies geht deutlich ausführlicher auf die Behandlung der EU im Unterricht ein und bezieht bspw. die erforderlichen Sach-, Medien- und Urteilskompetenzen der Schüler/innen auf konkrete Aspekte des EU-Unterrichts. Der Gegenstandsbereich EU bzw. Europa soll nun vorrangig auf das Basiskonzept „Ordnungen und Systeme“ bezogen und durch die Fachkonzepte „Markt“, „Werte“ sowie „Integration“ erschlossen werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015). Die Ausführungen zur EU in diesem während der Laufzeit des Promotionsprojektes veröffentlichten und aktualisierten Kerncurriculum zeigt eine deutlich detailliertere Darstellung des Inhaltsbereichs EU auf und unterstreicht so die weiterhin zunehmende Bedeutung dieses Themas im politischen Fachunterricht in Niedersachsen.

2.1.2 Ziele der politischen EU-Bildung

Der europäische Integrationsprozess kann auf Dauer nur erfolgreich sein, wenn die Bevölkerung ihn versteht (vgl. Hauler, 2007). Nur die schulische politische Bildung hat die Chance, alle zukünftig wahlberechtigten Bürger/innen zu erreichen und ihnen ein angemessenes Fundament an Wissen und Verständnis zu vermitteln. Eines der zentralen Ziele des politischen Fachunterrichts ist es, politische Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern und somit die Voraussetzungen für ein grundsätzliches politisches Verständnis sowie Urteils- und Partizipationsfähigkeit zu schaffen. Kompetenzen umfassen in Anlehnung an den Psychologen Weinert „Wissen und Können“ (Klieme, 2004, S. 13) und hier insbesondere das sogenannte „intelligente Wissen“ (Weinert 2000, S. 8), welches zu einem sinnvoll vernetzten System von „flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (ebd., S. 9) führt. Wissen ist demnach grundsätzlich als entscheidender Bestandteil von Kompetenzen zu verstehen, und somit sind auch fachspezifische (politische) Kenntnisse als Voraussetzung für fachspezifische (politische) Kompetenzen notwendig (vgl. Oberle & Tatje, 2014). Politische Kompetenzen wurden von Detjen et al. (2012) in einem vierdimensionalen Modell umgesetzt, bestehend auch Fachwissen, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Motivation. Auf die EU-bezogene politische Bildung übertragen sollten Schüler/innen demnach ein konzeptuelles Verständnis der EU erlangen sowie Interesse an der EU aufweisen. Zum einen ist dies für den Erwerb weiterer Kenntnisse im Erwachsenenalter sehr hilfreich, und zum anderen versetzt es die Menschen in die Lage, mündige Entscheidungen treffen zu können (vgl. Oberle, 2012a). Die reflektierte Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen vor dem Hintergrund eines demokratisch-politischen Europabewusstseins sollte ermöglicht werden. Um diese Fähigkeit zu unterstützen, ist weiterhin ein positives EU-bezogenes internes Effektivitätsgefühl, also das Zutrauen in die eigenen politischen Fähigkeiten und ein gewisses Maß an Vertrauen in die Institutionen und deren Responsivität sehr hilfreich (vgl. Oberle & Forstmann, 2015a, S. 82). Es geht im Schulunterricht (aus Lehrerperspektive) jedoch nicht darum, ausschließlich eine positive oder gar affirmative Sichtweise zur EU zu vermitteln, sondern vielmehr darum, problemorientiert und dem Postulat des kumulativen Lernens folgend zu unterrichten. Ein Vergleich konkurrierender Denkansätze und Leitbilder bzw. politischer Positionen einschließlich ihrer vielen Facetten ist genauso notwendig wie das Aufzeigen der Grenzen der Partizipation von EU-Bürger/innen. Dabei sollte eine mögliche Differenzierung zwischen generellen und performanzbezogenen Einstellungen (vgl. Easton, 1967) der Schülerinnen und Schüler gegenüber der EU erfolgen bzw. zwischen einem „harten“ und einem „weichen“ Euroskeptizismus (Knelangen,

2012; Weißels, 2009) unterschieden werden (vgl. Oberle, 2012a, S. 72). Während eine grundsätzliche Ablehnung Europas heute nicht im Zielbereich der schulischen Bildung liegt, entspricht eine reflektiert-skeptische Perspektive auf die EU bzw. die europäischen Integrationsbestrebungen durchaus den Zielen der politischen Bildung zum Thema EU in Deutschland (vgl. Oberle & Tatje, 2014). Schüler/innen sollten dazu befähigt werden, sich für ein zukünftiges Europa einzusetzen und ggf. auch aktiv mitzugestalten. Eine insgesamt eher positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen und der Europäischen Union im Unterricht wäre in Deutschland darüber hinaus insofern zu rechtfertigen, als die Offenheit gegenüber Europa im Grundgesetz verankert ist (Art. 23 GG).

Dennoch ist die Zeit, in der Frieden und Wohlstand als Output-Legitimation ausreichen, vorbei und bspw. die Vermittlung der Gründe für die – zumindest so empfundene – mangelnde Input-Legitimation (Partizipation) dringend notwendig (zu den Problemen der EU-Vermittlung vgl. Kap. 2.1.3). Es bedarf einer aktivierenden und zur Reflexion bewegenden politischen Bildung, die die EU nicht als in sich geschlossenes Thema der Außenpolitik behandelt, sondern z. B. auch versucht, generelle politische Inhalte am System der EU zu erläutern (vgl. Oberle, 2012b). Die europäische Perspektive demnach nicht nur in einem thematischen „Block“ innerhalb des politischen Fachunterrichts zu behandeln, sondern auch als Unterrichtsprinzip (Querschnittsthema) im Kontext anderer Unterrichtsgegenstände bzw. anderer Schulfächer zu berücksichtigen, stellt durchaus einen erfolgversprechenden Ansatz dar (vgl. Deichmann & Tischner, 2014; Oberle & Tatje, 2014). Es muss allerdings betont werden, dass es unverzichtbar ist, neben diesem fächerübergreifenden Ansatz, den Gegenstand EU als eigenständigen Bereich in den politischen Fachunterricht zu integrieren und so jedem/r Schüler/in die Chance zu geben, sich (nach politikdidaktischen Prinzipien aufbereitet) mit dieser Thematik zu beschäftigen (vgl. Weißeno, 2004 S. 109). Denn ein Mindestmaß an Grundlagen bzw. ein Grundstock von „Orientierungswissen“ (Oberle, 2012a, S. 30) über die EU (Historie, relevante Institutionen, Partizipationsmöglichkeiten) ist notwendig, um die oben bereits angesprochenen Problematiken wie mangelnde Effizienz oder Fragen der demokratischen Legitimation überhaupt einordnen zu können. Dies lässt sich allerdings nicht „nebenbei“ erwerben (vgl. ebd., S. 132) sondern sollte durch intentionale (Wissens-) Vermittlung im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur EU forciert werden. Oberle & Forstmann (2015a, S. 95) konnten nachweisen, dass die Behandlung der EU als in sich geschlossene Unterrichtseinheit im politischen Fachunterricht der Sekundarstufe zu einem deutlichen Zuwachs an EU-bezogenem Wissen bei Schüler/innen führte. Keinen direkten Einfluss hatte der Unterricht hingegen auf die EU-Einstellungen – es konnten allerdings leichte Zusammenhänge von EU-Wissen und EU-Einstellungen gemessen werden.

Es erscheint auch deshalb als lohnenswert, die EU nicht mehr als quasi außenpolitischen (eigenständigen) Gegenstand im Unterricht zu behandeln, sondern als „Mehrebenensystem“ (vgl. u. a. Holzinger, 2005, S. 82) mit Einfluss auf alle europäischen (Mitglieds-) Länder und insbesondere Deutschland, um die Komplexität der EU deutlich zu machen. Differenziert werden sollte im Unterricht zwischen den Problemfeldern der Einigungspolitik und den europäischen Institutionen als jeweils zentrale Unterrichtsinhalte (Fallprinzip vs. moderne Institutionenkunde). Ein solcher Ansatz vereinfacht die Vermittlung fundierter, erweiterbarer Grundlagen für ein nachhaltiges Verständnis der europäischen Politik und ihres Mehrebenencharakters (vgl. Weißeno, 2004). Für die Ausgestaltung des Unterrichts zur EU sollte sich darüber hinaus am neusten Stand der Wissenschaft orientiert werden, denn nur diese bietet das fachliche Fundament (z. B. Analysen zum Mehrebenensystem, das sich in den Mitgliedsstaaten herausgebildet hat), auf dem ein europaorientierter Unterricht entwickelt werden könnte. Auf diese Weise wird den Schüler/innen möglicherweise bewusst, dass das vom nationalen Demokratiemodell abweichende System auf europäischer Ebene das Resultat des Zusammenwirkens unterschiedlicher Staaten und ihrer Strukturen ist (vgl. Tömmel, 2008, S. 230ff.).

Explizit geht es jedoch nicht darum, das komplexe Gebilde im Ganzen zu vermitteln – häufig fehlt es an (praktischen) Fallbeispielen, die Prozesse und Akteure zwischen den formalen Entscheidungsstufen verständlich zusammenfassen und abbilden, um so den Sinn des institutionellen Handelns deutlich zu machen (vgl. Weißeno, 2004). Ein moderner politischer Unterricht muss demnach realistische Vorstellungen über den politischen Prozess in Europa und dessen strukturierenden Handlungsrahmen entwickeln und die EU zum einen als „Teil eines Herrschaftssystems, das Mitgliedsstaaten und EU-Bürgern Möglichkeiten bietet, deren Handeln aber auch Grenzen setzt“ (Wessels, 2008, S. 30) behandeln und zum anderen die Problematik der Konsensbildung aufgrund divergierender nationaler (z. B. von innenpolitischen Motivlagen geprägten) Interessen (Tömmel, 2008, S. 414), angemessen aufzeigen. Dies gilt auch für den „Zwittercharakter“ den die EU durch eine Kombination aus Merkmalen sowohl einer staatsähnlichen als auch einer internationalen Organisation besitzt. Überdies ist auch die Gleichberechtigung der Bürger/innen und der Staaten und das damit einhergehende vielschichtige Regelungs- und Mehrheitssystem entscheidend für das Verständnis der komplexen Strukturen. Ebenso sollten Kenntnisse über die Aufgaben der EU und der zentralen EU-Organen (die Kommission, das Parlament, der eher supranationale Gerichtshof sowie der eher intergouvernementale Rat) oder die besondere Funktion des Parlaments als demokratisches Korrektiv, die aktuelle Kompetenzverteilung, Gesetzgebungsverfahren, Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Aufwertung des Parlaments (insbesondere nach dem Vertrag von Lissabon 2009) Eingang in den

Unterricht zur EU finden. Die Partizipationsmöglichkeiten müssen Lernenden angemessen vermittelt werden, um ihnen die Chance zu geben, sich für oder eben gegen eine aktive Teilnahme am politischen Prozess entscheiden zu können (vgl. Jansen, 1994). Es gilt, die Mechanik dieser verschiedenen Aspekte möglichst früh an lebensweltnahen Fallbeispielen verständlich zu machen, um die EU angemessen beurteilen und durch unterschiedliche Formen der Partizipation beeinflussen zu können (vgl. Oberle, 2012b).

Eine derartige Darstellung und die Erarbeitung einer entsprechenden „Wissensbasis“ finden bisher noch zu wenig Eingang in die Praxis des Politikunterrichts – ohne diese lässt sich das Ziel, bei den Schüler/innen ein Verständnis für die europäischen Gegebenheiten herauszubilden, aber nicht realisieren. Nur eine auf Grundlage fundierter Kenntnisse beruhende Partizipation hilft den Schüler/innen, ihre Interessen auszudrücken oder sich für eine – durchaus auch kritische – Einschätzung der EU durch entsprechende (reflektierte) Wahlentscheidungen, die Nutzung der Europäischen Bürgerinitiative oder andersartiges Engagement einzusetzen (vgl. Westle, 2015, S. 61). Es bedarf also eines Ausbaus des Verständnisses der Europäischen Union bei den Schüler/innen, um ihnen überhaupt die Chance zu geben, auch in Zukunft begründete Urteile über die EU zu erlangen und entsprechend ihrer daraus gezogenen Konsequenzen (politisch) zu handeln (vgl. Oberle & Forstmann, 2015a, S. 96). Zur Herausbildung dieser reflektierten Einstellungen und Motivationen gehört es auch, das Interesse an und das Vertrauen der jungen Menschen in die EU und deren Responsivität im Unterricht zu fördern (vgl. Oberle & Forstmann, 2015a). Solange die Schüler/innen über eine fundierte, reflektiert-kritische oder auch skeptische Wissensgrundlage zur EU verfügen, ist eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Europa bzw. eine „kulturübergreifende Aufgeschlossenheit“ (Rappenglück, 2014) wie oben bereit angeführt durchaus im Sinne des politischen Fachunterrichts in Deutschland (vgl. KMK, 2008). Ob sich die schulische politische Bildung mit dem/der „reflektierten Zuschauer/in“ als Ziel begnügen, oder ob sie doch auf die politische „Interventionsfähigkeit“ der (künftigen) Bürger/innen abzielen sollte, ist sicherlich zu recht umstritten (vgl. Breit & Massing 2000; Detjen 2013, S. 215-226). Insbesondere in Zeiten eines sich nicht nur in Fragen der Migration zunehmend spaltenden Europas und dem Wiederaufleben nationalistischer Parteien ist die Frage, welches „Leitbild“ Ziel des politischen Fachunterrichts sein sollte, aktueller denn je.

2.1.3 Probleme der politischen EU-Bildung

Die bisherige schulische Politikvermittlung gilt als wirkungsarm, was möglicherweise auch zu der Veränderung des Meinungsklimas (west-) europäischer Bevölkerungen (z. B. die Ablehnung des Verfassungsvertrags in Frankreich und den Niederlanden 2005), die sinkende Wahlbeteiligung, generelles mangelndes Vertrauen in die Politik sowie das Unterschätzen der Bedeutung von Kommission und Ministerrat zur Folge hat (vgl. Hauler, 2011). Gestützt wird dieser Eindruck auch durch die (z. T. mediale) Vermittlung von europäischen Erfolgen als nationale Wirkung, während Misserfolge hingegen der EU zugeschrieben werden. Es muss grundsätzlich konstatiert werden, dass diese Thematik u. a. aufgrund der hohen Dynamik und Komplexität der EU eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte als Vermittelnde und die Schüler/innen als Lernende darstellt (vgl. Detjen, 2004). Die von ihnen empfundene Bürgerferne sowie verbreitete Vorurteile bzw. Fehlkonzepte gegenüber der EU erschweren den Unterricht zur EU (vgl. Oberle, 2012a, S. 134).

Zwar könnte am Beispiel des Euros, der Abschaffung der Grenzkontrollen im Schengen-Raum oder des Erasmus-Programms angeführt werden, dass die Auswirkungen der Europäischen Integration für jeden persönlich erfahrbar sind, gleichzeitig besteht aber in weiten Teilen der Bevölkerung Wissensrückstände zur Entstehung dieser Auswirkungen (Windwehr & Windwehr, 2011). Diese besonders häufig subjektiv empfundene „Uninformiertheit“ (Oberle, 2012b, S. 7) und ein mangelndes Verständnis der Vorgänge innerhalb der europapolitischen Strukturen und deren Auswirkungen auf die unmittelbare Lebenswelt sind insofern problematisch, als dass sie ausgerechnet zu negativen Referenden derjenigen Vertragsreformen führten, die eigentlich ein Mehr an Bürgernähe, Transparenz und Effizienz schaffen sollten. Da die Output-Orientierung nicht mehr als ausreichend wahrgenommen wird und der permissive Konsens (verstanden als schweigende Akzeptanz der Bevölkerung gegenüber dem europäischen Integrationsprozess) der Bürger/innen (vgl. Knelangen, 2012, S. 32) an Substanz verliert, müssen die dringenden Fragen nach der demokratischen Qualität sowie der Legitimation von Entscheidungen auf EU-Ebene im Unterricht angemessen erörtert werden. Aus soziologischer Perspektive wird das Fehlen einer europäischen Öffentlichkeit (europäischer Demos) und die daraus resultierenden getrennten (weil nationalen) Diskursräume angeführt (vgl. Datler, 2012; Weißeno, 2004). Die Vermittlung von Funktionslogiken bzw. grundlegenden Entwicklungslinien der EU sowie die Antwort auf die Frage, warum Politik in Europa derzeit nur in dieser Art von Struktur funktioniert, ist eine – bisher noch nicht zufriedenstellend gelöste – didaktische Herausforderung. Dabei kann auch das politische System der Bundesrepublik nur dann sinnvoll begriffen werden, wenn es als europäisches Regierungssystem be-

trachtet wird (vgl. Weißeno, 2004; 2010; Oberle, 2012a; 2012b). Daraus ergibt sich die didaktische Folgerung, im politischen Fachunterricht nicht strikt zwischen nationalstaatlichen und europäischen Politikfeldern zu differenzieren. Das Leitbild eines europäischen Bürgers bzw. einer europäischen Bürgerin oder auch die Herausbildung einer „Europa-Kompetenz“ (Juchler, 2010) gestaltet sich schwierig, da der europäische Demos fehlt und eine sogenannte „Wir-Identität“ (Elias, 1987, zitiert nach Scharpf, 2004, S. 154) nicht entstehen kann. Diese stellt aber nach Weißeno (2004) eine konstitutive Prämisse der demokratischen Legitimität der EU dar. Die Betonung der Verwobenheit Europas im Unterricht scheint unabdingbar für die Wahrnehmung der innenpolitischen Präsenz von EU-Strukturen und Europa als „Teilmenge“ (ebd., S. 112) nationaler Gegenstände. Darüber hinaus gibt es keine echten europäischen Parteien oder Wahlkämpfe, die einen klaren Fokus auf Europa setzen und den Bürger/innen trennscharfe politische Programme bieten, noch gibt es nach Nohlen (2004) ein einheitliches europäisches Wahlrecht zum Europäischen Parlament. In diesem europäischen Wahlrecht müssten nationale Gesetzgeber die Ausgestaltung des Wahlsystems mit dem Parlament und dem Rat abstimmen, was zu mehr „Begründungstransparenz“ (ebd., S. 37) sowie möglicherweise zu einer höheren Wahlbeteiligung führen könnte. Diese Beobachtungen werden gestützt durch eine Umfrage der Bundeszentrale für politische Bildung im Jahr 2009, die ergab, dass die EU als alltagsfernes, höchst kompliziertes und schwer durchschaubares Institutionengeflecht angesehen wird (vgl. hierzu auch Oberle, 2012a, S. 154), dem die befragten Jugendlichen aber ein naives Vertrauen entgegenbringen (vgl. Sander, Haarmann & Kühmichel, 2009). Zwei Drittel gaben an, nicht über europäische Politik informiert zu sein, was mit den Ansprüchen des aktuellen (niedersächsischen) Kerncurriculums nicht zu vereinen ist, da es u. a. fordert, dass Schüler/innen das Zusammenwirken der EU-Institutionen sowie deren Handlungsmotive beschreiben können und in der Lage sein sollen, Stellung zur Bedeutung der politischen und ökonomischen Integration Europas zu nehmen. Darüber hinaus sollen die Schüler/innen Handlungsmöglichkeiten der EU in Bezug auf aktuelle internationale Problemstellungen erörtern können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015). Grundlegende EU-bezogene Kenntnisse und ein daraus möglicherweise resultierendes Wahrnehmen von Errungenschaften der gemeinsamen europäischen Politik (wie offene Grenzen und Märkte, Frieden und Wohlstand – insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg) oder aber auch von kritischen Entwicklungen der EU für den Fortbestand moderner (legitimierter) Demokratien sind nötig. Rappenglück (2004) führt hier das Fehlen von klaren Verknüpfungen zwischen europäischer Politik und Schüleralltag als grundlegendes Problem einer empfundenen Distanz gegenüber der EU an – dieser muss im schulischen Kontext entgegengewirkt werden.

Eine kritische Betrachtung des Vertrags von Lissabon (vgl. Windwehr & Windwehr, 2011) verdeutlicht die problematische Doppelfunktion des Rates als Teil der Legislative (gemeinsam mit dem Parlament) und der Exekutive (gemeinsam mit der Kommission, die wiederum mit dem Initiativmonopol bei der Gesetzgebung ausgestattet ist). Eine klare Zuordnung der drei Gewalten zu einzelnen Institutionen ist nicht möglich, woraus eine eingeschränkte Rolle desjenigen Organs resultiert, das der Repräsentation der europäischen Bevölkerung dient. Somit haben die Bürger/innen nur einen sehr indirekten Einfluss, zumal das vom Volk gewählte Europäische Parlament die von den nationalen Regierungen vorgeschlagenen Kommissar/innen und schließlich die von dem/der Kommissionspräsident/in (gewählt vom Europäischen Rat) zusammengesetzte Kommission nur als Ganzes ablehnen oder annehmen kann. Zwar verfügt der Rat als intergouvernementales Gremium qua nationale Wahlen über eine demokratische Legitimation – anders als die Kommission, der eine echte demokratische Legitimation fehlt – aber die Dominanz des Rates bedeutet eine Machtverschiebung zugunsten der nationalen Exekutive in den Mitgliedsstaaten und zulasten des Parlaments, der direkt gewählten Volksvertreter. Der Rat tagt nicht öffentlich, was nach wie vor als Beispiel für mangelnde Transparenz des komplexen Institutionengefüges gesehen wird, und der Europäische Gerichtshof besitzt eher eine integrationsfreundliche Haltung im Gegensatz zu einzelnen politischen Akteuren (vgl. Detjen, 2004). Es entsteht eine Diskrepanz zwischen Wirtschafts- und Verbraucherinteressen.

Auch das europäisierte Regierungssystem Deutschlands zeige die Dringlichkeit eines fundierten europapolitischen Lernens und Wissens. So werden auch tradierte nationale, regionale oder lokale Ebenen substanziell von der EU beeinflusst – wenn auch die sogenannte Kompetenz-Kompetenz (also die Fähigkeit, sich selbstständig neue Kompetenzen zu geben) bei den Nationalstaaten bleibt. Die EU besitzt eine solche Kompetenz ausdrücklich nicht (vgl. Hüttmann, 2013, S. 251). Der Vorschlag einer europazentrierten Politikdidaktik (vgl. Weißeno, 2004) erfordert eine Umakzentuierung hinsichtlich der Auswahl von Inhalten und der Integration von multinationalen Interpretationen europäischer Entwicklungen oder Probleme im politischen Fachunterricht. Für das Verständnis der Schüler/innen ist die Umorientierung von nationalstaatlichen zu europäischen Handlungsrahmen mit andersartigen Funktionen durchaus problematisch. Hinzu kommt, dass in diesem einzigartigen, vielschichtigen (Mehrebenen-) System, staatliche (z. B. der Rat der EU), nichtstaatliche (Wirtschafts- und Sozialausschuss) und regionale (Ausschuss der Regionen) Akteure nebeneinanderstehen (vgl. ebd.).

Dieses „Knäuel ähnlich klingender Begriffswörter“ (Detjen, 2004, S. 126), also die z. T. verwirrende und vielschichtige Terminologie sowie die organisatorisch-institutionellen Unübersichtlichkeiten bereiten den an den Bildungsprozessen

beteiligten Akteuren Schwierigkeiten bei ihren Vermittlungsaufgaben. Der ständige Fluss innerhalb der EU-Strukturen, also deren Dynamik und Weiterentwicklung, stellt natürlich eine enorme Herausforderung dar, und es kann nicht von einer langfristigen Gültigkeit von Wissen bei den Lehrkräften und in Schulbüchern gesprochen werden (Detjen nennt es „Halbwertszeit“ von Wissen, ebd., S. 126ff.). Es gibt jedoch auch (nach Detjen) keine ideale Form der Vermittlung einer europäischen Gesamtkonstruktion. Das europäische Vertragswerk ist schließlich das Ergebnis divergierender europapolitischer Leitbilder, und seine Modifizierung fand regelmäßig in Maastricht, Amsterdam, Nizza und Lissabon regelmäßig statt: dies wird auch in Zukunft so bleiben. Dieser Umstand verkompliziert die Vermittlung der EU, da Lehrkräfte bei dieser Thematik häufiger die kontinuierliche Weiterentwicklung dieser besonderen Institution berücksichtigen und in ihren Unterricht einfließen lassen müssen. Die Komplexität der europäischen Politikprozesse lässt sich nur dann angemessen begreifen, wenn man die EU als dynamisches, verflochtenes Mehrebenensystem begreift (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Ansatz Detjens (vgl. ebd.), den Politikzyklus auf europäischer und mitgliedstaatlicher Ebene in sechs Phasen zu unterteilen, verspricht zwar Vorteile bei der analytischen Erfassung der Politikprozesse, ist jedoch nach den Modifizierungen in Lissabon nicht mehr vollständig zu übernehmen.⁴

In diesem Abschnitt ist deutlich geworden, dass die Thematik der EU u. a. aufgrund der hohen Dynamik und Komplexität nicht nur eine besondere Herausforderung für die Schüler/innen darstellt, sondern auch, dass unter Politiklehrkräften Verständnisprobleme in Bezug auf die EU-Thematik bestehen können (vgl. Oberle & Forstmann, 2015b). Da aber möglicherweise nicht oder nur mit Einschränkung erwartet werden kann, dass die Lehrkräfte sich im beruflichen Alltag stets auf einem aktuellen politischen Stand halten und zusätzlich noch Kenntnisse über dessen didaktische Aufbereitung erwerben, bedarf es geeigneter Lehrmaterialien, zu denen u. a. auch das Politikschulbuch zählt. Da die EU fester Bestandteil der politischen Bildung in Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen (Geyr et al., 2007) ist, muss diese aber trotz aller Schwierigkeiten (bzw. gerade deshalb) in einem angemessenen Umfang und fundiert im politischen Fachunterricht behandelt werden. Dieser besondere Bedarf nach Leitmedien ist insofern problematisch, als auch für Schulbücher die bereits erwähnte Komplexität und Dynamik der EU, die empfundene Bürgerferne sowie verbreitete Vorurteile bzw. Fehlkonzepte gegenüber der EU besondere Schwierigkeiten bedeuten können. Hinsichtlich der Darstellung bzw. Vermittlung relevanter politikwissenschaftlicher Erkenntnisse, bspw. zum

4 Der Vertrag von Lissabon wurde Ende 2007 unterzeichnet, der Text von Detjen jedoch bereits 2004 veröffentlicht.

Mehrebenensystem, zu Entscheidungsprozessen oder den Demokratie- und Transparenzproblemen, gelten Schulbücher sogar als mangelhaft (vgl. Detjen, 2004), und der fachwissenschaftliche Erkenntnisstand wird nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Weißeno, 2004). Wie es um das Schulbuch im politischen Fachunterricht im Allgemeinen und zur EU im Speziellen steht, soll in der vorliegenden Studie eruiert werden. Zunächst wird im anschließenden Kapitel die Einführung in das Schulbuch als Medium sowie in dessen Funktion und Rolle in der Schule vorgenommen. Es wird weiterhin erörtert, inwiefern das Schulbuch mit den oben dargestellten Zielen und Herausforderungen der politischen (EU-) Bildung umzugehen vermag.

2.2 Das Schulbuch als Medium

Das in den Schulbüchern dargestellte Wissen wird von den Schüler/innen sowie den Lehrkräften als von offizieller Stelle ausgewiesen verstanden und dadurch als verbindlich aufgefasst. Neben Informationen und pädagogischen Hilfsmitteln enthält das Schulbuch politisch legitimierte Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung. Es dokumentiert die auf Wissen bezogene Werteorientierung, welche die Generation eines Jahrgangs erfahren und lernen soll. Daraus folgt eine ständige Veränderung und notwendige Bearbeitung hinsichtlich neuer gesellschaftlicher Anforderungen, insbesondere der Wissensstandards. Dass dies nicht problemlos gelingt, ist naheliegend. Insbesondere hinsichtlich aktueller Erkenntnisse fachwissenschaftlicher Disziplinen oder Forderungen der Didaktik gestaltet sich die zügige Einbettung überarbeiteter Inhalte in die praxisrelevanten Schulbücher als schwierig. Überdies setzen Schulen Schulbücher i. d. R. über mehrere Jahre hinweg ein. In diesem Abschnitt soll an das Schulbuch als Medium herangeführt werden: dazu dient zunächst eine allgemeine Darstellung der wichtigsten theoretischen Ansätze zum Schulbuch als Medium sowie zu dessen Funktion und Rolle vor, nach und während des Unterrichts. Anschließend wird ein Überblick des aktuellen Forschungsstands der für diese Studie relevanten Ansätze schulbuchbezogener Forschung präsentiert. In 2.3 erfolgt schließlich eine Einordnung des Schulbuchs aus politikdidaktischer Perspektive und in den gegenwärtigen Forschungsstand zum Schulbuch in der politischen (EU-) Bildung.

2.2.1 Das Schulbuch als Medium – Bestimmung und Funktion

Das Schulbuch als „überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern und Arbeitsmittel“ (Wiater, 2005, S. 43) ist ein elementarer Bestandteil des Lehr-Lern-Materials und nimmt, dem Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Abb. 1) nach, eine gewichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen ein bzw. kann den schulischen Unterricht hinsichtlich seiner Qualität maßgeblich beeinflussen.

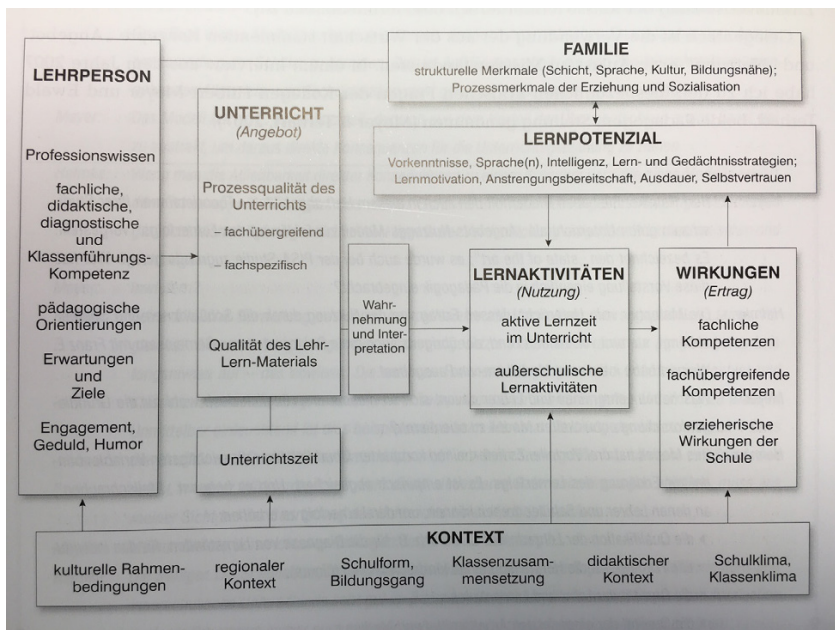


Abb. 1 Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2013, S. 75)

Das Schulbuch ist Medium im Kontext intentionaler Erziehungsprozesse (vgl. Höhne, 2005). Die (didaktische) Qualität wie auch der „Anregungsinhalt“ (ebd., S. 82) dieser einen von vielen relevanten beeinflussbaren Komponenten im Unterricht nehmen Einfluss auf das Lehren und Lernen.

Detjen (2001) arbeitet die Merkmale des didaktischen Mediums Schulbuch heraus und verweist auf drei besondere – ausschließlich bei diesem Medium zu findende – Attribute hin. Der Einfluss von Schulbüchern auf den Unterricht sei „de facto

erheblich gewichtiger als der von Richtlinien und Lehrplänen“ (ebd. S. 166). Detjen beschreibt ebenfalls den Vorteil der didaktischen Aufbereitung und des inhaltlichen roten Fadens, der bei der Planung der gesamten Unterrichtseinheit unterstützen kann. Das Schulbuch sei fächerübergreifend mit diesen Eigenschaften fast konkurrenzlos, wenn es Inhaltslernen und auch Methodenlernen unterstützt sowie in verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen einsetzbar ist.

Es handelt sich zudem um ein verbindlich geprüftes Druckwerk, das einen „systematischen Überblick“ (Wiater, 2003, S. 14) zu den Themen bzw. Inhalten geben soll, die „zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten“ (ebd.). Es verbindet die Eigenschaften eines Sachbuchs mit denen eines wissenschaftlichen Fachbuchs und ist als didaktisches Medium konzipiert, welches „zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)“ (Wiater, 2005, S. 43) im Rahmen des täglich stattfindenden Schulunterrichts eingesetzt wird.

Nach Sandfuchs (2010) sollte ein sinnvoll-pragmatisch gestaltetes Schulbuch zentrale Lernziele und Basiskompetenzen fokussieren, Lernstrategien und Arbeitstechniken vermitteln, ästhetisch ansprechend sein sowie eigenständiges Lernen erlauben. Ein solches Lehrwerk ist somit nicht ausschließlich das Ergebnis didaktischer bzw. methodisch-medialer Absichten, sondern ebenso politischer und pädagogischer Überlegungen.

Für Detjen (2001) ist das Schulbuch ein Buch mit dem politischen Gütesiegel des Staates, da es i. d. R. einer kultusministeriellen Prüfung unterliegt, was wiederum für die Qualität dieses Druckwerks sprechen sollte. Die Rolle, die das Schulbuch nach wie vor inne hat, wird von Becker (1978) auch historisch begründet, da es als ältestes Medium im Kontext Schule von Lehrkräften, Schüler/innen, Eltern sowie den Verlagen als selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht gehandelt wird und eine damit einhergehende „Autoritätsgläubigkeit“ (vgl. ebd., S. 15) dem Buch eine besondere, mit Bildung und Intelligenz verknüpfte Bedeutung gibt.

Stein (1977) formulierte erstmalig drei Eigenschaften, die dem Schulbuch inhärent seien. Das Schulbuch erfülle zum einen die Aufgabe eines *Informatoriums*, da es eine bestimmte Auswahl an gesicherten – wissenschaftlich erforschten – Erkenntnissen und Lebenswirklichkeiten enthält. Es ist ebenfalls ein *Pädagogicum*, da es als Hilfsmittel fungiert, um die curricular geforderten Inhalte angemessen aufbereitet zu vermitteln. In einem Schulbuch lässt sich aber auch erkennen, welche Inhalte vonseiten des Staates zum Zeitpunkt der Herausgabe des Buches als zu Erlernen legitimiert bzw. definiert wurden. Dieser Umstand führt zum dritten Attribut, dem *Politicum* (vgl. hierzu auch Stein, 1974). Angelehnt an diese drei Begrifflichkeiten versucht Detjen, die didaktische Doppelfunktion des Schulbuchs als Träger sachlicher Inhalte (Informatorium) bei gleichzeitiger Abbildung des zu

vermittelnden gültigen Weltwissens (Politicum) zu verdeutlichen. Schulbücher sollen also die bildungspolitischen Ziele des Staates bzw. Bundeslandes unterstützen, indem sie verfassungsgemäß Lerninhalte festlegen und entsprechend des jeweils gültigen Lehrplans abbilden (vgl. Wiater 2003). Diese sollten unter didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten angemessen aufbereitet werden (Pädagogicum). Schulbücher konkretisieren also, was die Curricula überblicksartig vorgeben (vgl. Detjen, 2002), und durch ihre regelmäßige Verwendung im Unterricht ist gesichert, dass die Inhalte des Lehrplans auch tatsächlich umgesetzt werden (vgl. Heinze, 2005).

Zum Verhältnis von Pädagogicum und Politicum und zur Frage des Einflusses von politischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wirkungen auf die Produktion und Zulassung von (Politik-) Schulbüchern äußert sich auch Hilligen (1988). Das Schulbuch weise zusammenfassend vier Merkmale auf: Es ist erstens altersspezifisch konzipiert, unterliegt zweitens fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Standards, verfügt drittens über eine methodische Aufbereitung und spiegelt viertens in seinen Inhalten das in Politik und Gesellschaft Akzeptierte wider. Insbesondere der letzte Punkt erfordert eine regelmäßige Revision der Schulbücher, um die Struktur wie auch die Inhalte an das aktuell geforderte (bildungs-) politische Diktum anzupassen (vgl. ebd.).⁵

Bezüglich des Einsatzes im Unterricht muss differenziert werden, ob das Lehrwerk als Leitmedium eingesetzt wird und demnach der Unterricht nahezu vollständig anhand des Schulbuchs und dessen Struktur ausgerichtet ist (vgl. hierzu auch Heinze, 2005), oder ob es lediglich als Anregung bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsinhalten – also als Begleitmedium – verwendet wird (vgl. Detjen, 2001).

Dem Schulbuch kommen als „Träger von Lehrfunktionen“ (Hacker, 1980, S. 14) verschiedene wichtige Aufgaben im Unterrichtsgeschehen zu. Zunächst unterstützt es die Lehrkraft bei der Strukturierung von Lernfeldern nicht nur bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung, sondern auch im Hinblick auf die Planung einer gesamten Einheit bzw. des Schuljahres. Diese „Makroplanung“ dient der fachlichen, aber auch der zeitlichen Entlastung (ebd., S. 16). Weiterhin verfügt es über eine Repräsentationsfunktion, die jedoch in drei Unterkategorien differenziert werden kann. So meint die *Realitätsnahe Repräsentation* bspw. den Abdruck eines Zeitungskommentars in einem Politikschulbuch, der sich im besten Fall noch mit einem die Lebenswelt der Schüler/innen betreffenden Thema beschäftigt. Die *Sprachliche Repräsentation der Wirklichkeit* meint hingegen, dass die an realen Objekten gewonnenen Einsichten

5 Beispielsweise hatte die in Niedersachsen im Schuljahrjahr 2015/2016 erfolgte Umstellung von G8 auf G9 zur Folge, dass zahlreiche Schulbücher überarbeitet bzw. vollständig neu entworfen werden mussten, um den aktualisierten Curricula zu entsprechen.

(z. B. der Besuch des EU-Parlaments) mit den Texten im Schulbuch verglichen und möglicherweise besonders relevante Inhalte herausgearbeitet werden. So können tatsächliche Erfahrungen zunehmend um sprachliche und fundierte Erklärungen oder Benennungen erweitert werden. Mit der *Didaktischen Repräsentation* geht der Versuch einer Veranschaulichung von Unterrichtsgegenständen einher, die den jeweiligen Unterrichtsgegenstand i. d. R. in eine Alltagssituation oder in ein vermeintlich schülernahes Beispiel einbettet (vgl. ebd., S. 17ff.).

Ebenso unterstützt das Schulbuch bei der Steuerung des Unterrichtsgeschehens, gibt Impulse oder hilfreiche Arbeitsanweisungen und Methodenvorschläge. Ferner sollte es motivierende bzw. inspirierende Wirkungen (auch auf die Lehrkraft) haben. Lehrkräfte können Vorschläge zur Struktur einer Stunde übernehmen, dabei aber die Inhalte austauschen oder aktuelle Materialien als Arbeitsgrundlage verwenden (vgl. Hacker, 1980, S. 21ff.). Auch Heinze bedient sich dem Begriff der Steuerung durch Schulbücher „im Schulsystem“ (Heinze, 2005, S. 9) und zielt damit auf Sicherung der durch die einzelnen Bundesländer vorgegebenen Curricula. Änderungen in den Lehrplänen führen zur Revision der Schulbücher, wodurch auch eine Veränderung im Unterricht stattfindet. Schulbücher dienen als Vermittler zwischen (evtl. abstrakten) curricularen Vorgaben und konkretem Unterricht (vgl. Rezat, 2010). Valverde et al. (2002, S. 10) sprechen in diesem Kontext vom Schulbuch als Bindeglied zwischen dem intendierten (policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Klassenebene). Der Staat wirkt somit „auf indirektem Wege in die Schule hinein“ (Wiater, 2005, S. 42). Dabei muss einschränkend ergänzt werden, dass das Schulbuch keine verpflichtend zu vermittelnde Sammlung von Wissen bereithält, sondern die Lehrkräfte aus dem Angebot des Schulbuchs (z. B. je nach Fragestellung bzw. Unterrichtsthematik) bestimmte Inhalte, Methoden oder Aufgabenstellungen auswählen und in ihren Unterricht integrieren können (vgl. Grammes & Weißeno, 1995).

Die Lehrkraft sollte darüber hinaus durch die Differenzierungsfunktion des Schulbuchs entlastet werden: so kann die wichtige Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse durch abgestufte Aufgabenstellungen und auf unterschiedliche Begabungen und Interessen abgestimmte Materialien theoretisch gewährleistet sein. Einschränkend führt Hacker (1980) jedoch an, dass dies den Büchern nur schwer gelingt. Schlussendlich dienen Schulbücher lediglich der Übung und Kontrolle des Gelernten, was durch Merksätze oder Aufgabenstellungen mit integrierten Lösungsvorschlägen geschehen kann. Zusammenfassungen oder der Orientierung dienende Grafiken oder Schaubilder können beim Nachschlagen hilfreich sein (vgl. ebd.). Zimmermann (1992) bezeichnet Schulbücher als die für die Schüler/innen entscheidende Fachliteratur, denen eine angemessen aufbereitete Ansammlung von Wissen und Aufgaben inhärent ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Schulbuch ein entscheidendes Instrument für Lehrkräfte zur Planung und Durchführung des Unterrichts ist und – für den Politikunterricht empirisch bestätigt bei Harms & Breit (1990) oder Hedtke, Kahlert, & Schwier (1998) – einen oberen Rang unter den Planungshilfen einnimmt. Nicht zuletzt durch eine gewisse Sachsystematik (Orientierung an curricularen Vorgaben) und einen zum Teil schrittweisen und kombinierten Einsatz von Inhalten, Methoden und Aufgabenstellungen. Schulbücher konstruieren für die Lernenden Wirklichkeit und sind deshalb für Schüler/innen ein wichtiges Instrument im Zusammenhang mit politischem Lernen (vgl. Grammes & Weißenö, 1995). Hier muss jedoch betont werden, dass eine Antwort auf die Frage, welche Zielgruppe (Lehrkräfte oder Schüler/innen) inwiefern von den Büchern tatsächlich profitiert, entscheidend davon abhängt, wie die Lehrwerke im Unterricht eingesetzt werden (vgl. Gräsel, 2010). Detjen konstatiert das Defizit an empirischen Untersuchungen zur tatsächlichen Rolle des Schulbuchs im Unterrichtsgeschehen und darüber hinaus. Er vermutet, dass das (Politik-) Schulbuch umso häufiger eingesetzt wird, je besser es in die stundenweise Ordnung des Unterrichts passt, also richtlinienkongruent und nah an curricularen Vorgaben orientiert gestaltet ist (vgl. Detjen, 2001). Ein allgemeiner Überblick zur Schulbuchforschung sowie die anschließende Fokussierung auf Schulbuchforschung innerhalb der Politikdidaktik erfolgt im anschließenden Teilkapitel.

2.2.2 Ansätze schulbuchbezogener Forschung

Zur Einleitung in dieses Teilkapitel bedarf es zunächst einer Definition von Schulbuchforschung sowie einer Einordnung der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Art der Schulbuchforschung. Es muss konstatiert werden, dass es sich bei der Schulbuchforschung nicht um ein eindeutig umrissenes Forschungsfeld handelt oder sie gar als feste Disziplin im universitären Kontext etabliert ist (vgl. Fuchs, 2011). Schulbuchforschung ist als interdisziplinäre Forschung zu sehen, die sich durch das Neben- und Miteinander verschiedener Ansätze auszeichnet.

Hierbei spielen die (Fach-) Didaktiken der einzelnen (Schul-) Fächer wie auch die Erziehungswissenschaften eine nicht unerhebliche Rolle, was mit einer breiten Basis an methodologischen Besonderheiten einhergeht (Pöggeler, 2003). Aufgrund der sehr vielfältigen Zugänge und Hintergründe der „Schulbuchforscher“ plädiert Fuchs für die Bezeichnung dieses Fachs als „schulbuchbezogene Forschung“. Nur so würde man der Unterschiedlichkeit innerhalb dieses Bereichs gerecht werden (vgl. Fuchs, 2011.). Im vorliegenden Kapitel erfolgt zunächst eine Zusammenfassung des Forschungsstandes allgemeiner bzw. fächerübergreifender schulbuchbezogener

Forschung. Erst anschließend werden Ansätze der politikdidaktisch motivierten Forschung präsentiert.

Es sind drei verschiedene Typen der Schulbuchforschung zu unterscheiden (vgl. Weinbrenner, 1995): Erstens gibt es die *prozessorientierte Schulbuchforschung*, die sich mit dem Lebenszyklus des Schulbuches befasst und somit bspw. die Entwicklung, Zulassung, Vermarktung sowie die Einführung eines Lehrwerks im Fokus hat. In diese Kategorie fällt jedoch auch die Forschung zur Art und Weise der Verwendung des Schulbuchs – innerhalb und außerhalb der Schule –, und sie umfasst deshalb die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten zur Nutzung des Schulbuchs durch Lehrkräfte und Schüler/innen. Zweitens nennt Weinbrenner die *produktorientierte Schulbuchforschung*, die i. d. R. inhaltsanalytisch vorgeht und sich an wissenschaftstheoretischen Aspekten orientiert. Schulbücher werden in dieser Rubrik also aus fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher oder didaktischer Perspektive untersucht. Die im Rahmes des Gesamtprojektes am Georg-Eckert-Institut produktorientierte bzw. inhaltsanalytisch durchgeführte Untersuchung von Politikschulbüchern fällt in diesen Bereich (vgl. Bischewski, 2016). Drittens gibt es die *wirkungsorientierte Schulbuchforschung*, die als Schul- oder Unterrichtsforschung (bezogen auf das Schulbuch als Sozialisationsfaktor) oder auch als Medien-, Kommunikations- und Rezeptionsforschung verstanden werden kann. Es geht ihm hierbei um die Beurteilung der Lehrwerke z. B. aus Sicht von Lehrkräften oder Schüler/innen. Diese Forschungsrichtung stellt eine wichtige Perspektive der hier durchgeführten Studie dar. Es ist möglich, vier differenzierte Wirkungen bzw. Beurteilungen des Schulbuchs zu skizzieren:

1. Wirkung auf Schüler/innen

Diese Facette der wirkungsorientierten Schulbuchforschung befasst sich u. a. mit der Frage, ob die Darstellung von Themen in einem Schulbuch der Verständnisebene der Schüler/innen angemessen ist. Ebenfalls relevant ist, ob Bedürfnisse, Situationen und Interessenlagen der jungen Menschen angesprochen werden, eine Motivation zur Auseinandersetzung mit den dargestellten Sachverhalten entsteht und ob das Schulbuch als Medium zur selbstständigen Aneignung oder kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen des Unterrichts geeignet ist.

2. Wirkung auf Lehrer/innen

Die Schulbuchforschung bezogen auf die Lehrerperspektive befasst sich mit folgenden Fragen: Entspricht das Buch der fachlichen und didaktisch-methodischen Intention der Lehrkräfte? Dient es als Informationsquelle und Lernmedium und haben die im Buch dargestellten Sachverhalte Einfluss auf Einstellungen oder Verhaltensweisen der Lehrkräfte?

3. Wirkung auf die Öffentlichkeit

Wie fällt die Reaktion von Eltern, Parteien, Medien oder Hochschulen aus; gibt es öffentliche Stellungnahmen (vgl. z. B. Schulbuchschelte von Stein 1976 und 1979)? Entsteht dadurch ggf. ein gewisser Druck auf Lehrkräfte, das Kultusministerium, die Schulbuchautor/innen bzw. die Verlage hinsichtlich der Veränderung von Inhalten, des Gebrauchs oder gar der Zulassung?

4. Wirkung auf internationale Beziehungen

Wie werden andere Länder, Völker und Rassen dargestellt? Gibt es Vorurteile, Ressentiments, Feindbilder oder Realitätsverzerrungen? Ist das Schulbuch dafür geeignet, Schüler/innen zu Toleranz, Weltoffenheit, internationaler Solidarität und Völkerverständigung zu bewegen?

Die erste Säule der prozessorientierten Schulbuchforschung („Lebenszyklus des Schulbuchs“) betrachtet die Entwicklung, Zulassung, Vermarktung, Einführung, Verwendung und Selektion der Bücher. Die Schritte der Einführung und auch der Verwendung innerhalb und außerhalb der Schule durch Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte wurde fächerübergreifend bisher wenig beleuchtet (für Geschichte vgl. von Borries, 1995 und 2005, für Geografie: Thöneböhn, 1995, für Politik – sehr peripher – Fritsche & Hartung, 1997, für Musikunterricht Jünger, 2006).

Nach intensiver Betrachtung der drei Säulen (dem prozess-, produkt- und wirkungsorientierten Ansatz) von Schulbuchforschung und entsprechender Recherche zur vorhandenen Forschungsansätzen wurde deutlich, dass wirkungsorientierte Ansätze nach wie vor stark unterrepräsentiert sind. Hier ist es wichtig zu betonen, dass der Begriff Wirkung nicht in Bezug auf Wissenszuwachs zu verstehen ist. Für die im Rahmen dieser Promotion durchgeführten Studie, ist insbesondere die Wirkung auf Schüler/innen und Lehrkräfte in Form einer Beurteilung der Schulbücher relevant (s. 1. und 2. in der oberen Auflistung).

In Bezug auf das vorliegende Projekt und die oben angeführten Besonderheiten der EU-Thematik wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Schulbücher ein zentrales Medium „zur Konstruktion eines europäischen Bewusstseins darstellen [können]“ (Fuchs & Lässig, 2009, S. 63), eine Annahme die – wenn auch auf die generelle Wirkung bezogen – bereits Georg Eckert ähnlich formulierte: „Schulbücher können die Grundhaltung eines Menschen für das ganze Leben fixieren.“ (Eckert, 1961, S. 104). Dabei scheint unklar zu sein, wie genau Schüler/innen auf die Inhalte des Schulbuchs reagieren, sie annehmen, verarbeiten oder auch zurückweisen (vgl. Fuchs & Lässig, 2009). Es fehlt an einer elaborierten und allgemein anerkannten Theorie des Schulbuchs und einer hinreichenden Bestimmung didaktischer und methodischer Funktionen sowie an Erkenntnissen, wie Lehrkräfte und Schüler/innen

innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit dem Lehrwerk umgehen (vgl. generell zum Schulbuch Weinbrenner, 1995; Höhne, 2005; Sandfuchs, 2010; Niehaus, 2011; für das Fach Geschichte von Borries, 2005; Schönemann & Thünemann, 2010; für Physik Rezat, 2012, explizit für Politik auch Weißeno, 2000; Detjen, 2001). Überdies ist eine viel stärkere Verknüpfung zwischen schulbuchbezogener Forschung und der Entwicklung von Schulbüchern wünschenswert sowie die Erkenntnis darüber, inwiefern Ergebnisse der allgemeinen Unterrichtsforschung in Schulbüchern umgesetzt werden (vgl. Gräsel, 2010).

Bereits Stein (1977) konstatiert die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Schulbuch näher zu beleuchten und führte eine (qualitative) Befragung zu Schulbüchern generell durch.

Ebenfalls ist ein Defizit bezüglich des Auswahlprozesses von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien festzustellen (vgl. Kahlert, 2010); ausgerechnet die „Hauptadressaten“ von Schulbüchern sind die „Unbekannten“ (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 99). Es wird allgemein bemängelt, dass es an empirischer Wirkungsforschung zur Rezeption der Schulbücher fehlt und auch deren tatsächliche Anwendbarkeit respektive ihre Substitution durch andere Materialien wie z. B. Arbeitsblätter unklar ist (Wiater, 2003; Fuchs & Lässig, 2009): „Die heutigen wissenschaftlichen Erwartungen an Lehrmittel stützen sich primär auf Ergebnisse der Schulbuchforschung, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Schulbuchentwicklung begleitet hat.“ (Niehaus, 2011, S. 11). Diese Feststellung entstammt einer Metastudie, die sich der Zusammenfassung von wissenschaftlicher Literatur zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln gewidmet hat und an mehreren Stellen zu dem Ergebnis kommt, dass wirkungsorientierte Schulbuchforschung zwar schon lange gefordert, jedoch nach wie vor kaum angegangen wird (vgl. Weinbrenner, 1995; Bamberger, 1995; Thöneböhn, 1995 zu Erdkundebüchern; außerdem Fuchs, 2011; Doll & Rehfinger, 2012).

Im Folgenden wird ein Überblick überwiegend nutzungsorientierter, schulbuchbezogener Studien gegeben, die z. T. über Aspekte verfügen, die in der vorliegenden Studie zumindest ansatzweise berücksichtigt werden können. So hat Thöneböhn (1995) in seiner empirischen Studie (30 Interviews sowie 53 Stundenrekonstruktionen mit Lehrkräften für das Fach Erdkunde) als Forschungsziel die Bildung von Schulbuchverwendungstypen formuliert. In dieser bereits 1989 begonnenen Untersuchung konnten im Hinblick auf die Verwendung des Erdkundebuchs zur Planung von Unterricht drei Verwendungstypen eruiert werden: 1. Verwendung zur kurzfristigen Planung (in Abhängigkeit vom Thema und dessen Aufbereitung im Schulbuch werden einzelne Unterrichtsstunden mit Hilfe des Buches geplant), 2. Verwendung zur mittelfristigen Planung (ein größerer Teil des Lehrplans wird anhand des Schulbuchs bzw. anhand eines bestimmten Kapitels organisiert) und

3. Verwendung zur langfristigen Planung (kann sich auf den Stoff eines ganzen Schuljahres beziehen und meint somit die Planung mehrerer Unterrichtseinheiten mithilfe eines am Kerncurriculum orientierten Schulbuchs). Grundsätzlich erhöht sich aber von Typ 1 zu Typ 3 der Grad der Auslassungen und Ergänzungen der im Buch angebotenen Materialien und Aufgabenstellungen. Die Materialsammlung der Lehrkräfte dient somit als „Regulativ“ (vgl. ebd., S. 117) bei der Planung des Erdkundeunterrichts. Von den 30 befragten Personen konnten nur zwei dem Typ 3 zugeordnet werden, während 17 Personen Typ 2 und 11 Personen Typ 1 zugeordnet werden konnten. Der Autor konnte darüber hinaus drei weitere Typen sichtbar machen, die sich in Bezug auf die „Planungsfestlegung“ (vgl. ebd., S. 121) ergeben haben. Dem ersten Typen (Verwendung des Erdkundebuchs als Basis-Unterrichtsplan) ist eine starke Orientierung am Thema des Buches inhärent. Dieser Typ übernimmt weitestgehend die im Buch vorgeschlagene Struktur für den Unterricht und unternimmt i. d. R. keine auf seine Lerngruppe ausgerichtete didaktische Analyse. Der zweite Typ orientiert sich zwar an der Grundstruktur des Buches bzw. eines Kapitels (Erdkundebuch als Kern-Unterrichtsplan), verändert aber je nach Klassensituation die didaktische Struktur. In noch geringerem Umfang nutzt der dritte Verwendungstyp das Schulbuch, indem es nur noch als Lieferant bestimmter Inhalte, die zur Konzeption der eigenständigen Unterrichtsplanung benötigt werden, genutzt wird (Schulbuch als Ergänzung). Bei dieser Typologie konnte Thöneböhn Typ 1 vier Lehrkräfte, Typ 2 22 Lehrkräfte und Typ 3 wieder vier Lehrkräfte zuordnen. Die bisher aufgeführten Typisierungen bezogen sich ausschließlich auf die Planung des Unterrichts. In einem weiteren Schritt konnte der Autor den Grad der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht und dessen Einteilung in drei weitere Typen herausarbeiten: eine enge Anlehnung an das Schulbuch und somit die Verwendung als Leitmedium (Typ 1; $n = 4$), die verstärkte Selektion von Schulbuchbestandteilen und somit der Verwendung als Leitlinie (Typ 2; $n = 22$) sowie einen lediglich ergänzenden Einsatz des Lehrwerks (Typ 3; $n = 4$). Schüler/innen wurden in dieser Studie nicht befragt. Zwar wird die tatsächliche Abgrenzung der einzelnen Typisierungen im Rahmen der Auswertung dieser Interview-Studie nicht immer ganz trennscharf vorgenommen; dennoch ist der Ansatz einer Zuordnung von Lehrkräften zu verschiedenen Schulbuchnutzungstypen sicher sinnvoll. So konnten bereits Bromme & Hömberg (1981) in offenen Interviews zwischen dem Typen unterscheiden, die das (Mathematik-) Schulbuch eher als „Anregung“ oder als „didaktische Verfahrensschrift“ nutzen (vgl. ebd., S. 69). Bromme (1981) hat in seiner Studie zum Denken von Mathematiklehrern bei der Unterrichtsvorbereitung herausgearbeitet, dass differenziert werden kann zwischen dem Lehrbuch als Arbeitsmittel für Schüler/innen, als Curriculumsangabe, als Vorgehensangabe oder als Aufgabensammlung (vgl. ebd., S. 203).

Auch Rauch & Tomaschewski (1986a,) beschreiben mehrere theoretische Verwendungsmöglichkeiten von Sachbüchern (u. a. auch als Leitmedium) und führen den Begriff der Verwendung des Schulbuchs als „Steinbruch“ (ebd., S. 46) ein. Damit ist die Nutzung des Lehrwerks als Anregung oder Ergänzung für die Unterrichtsplanung bzw. den konkreten Unterricht gemeint. Eine empirische Untersuchung hierzu führen sie jedoch nicht durch.

Zur Verwendung von Musikschulbüchern konnte Jünger (2006) in einer schriftlichen (offenen) Befragung eruieren, dass mindestens 75 Prozent der Musiklehrkräfte ganz ohne Schulbuch unterrichten und in nur vier Prozent der Unterrichtsstunden ein Musikbuch eingesetzt wird – hier ergaben sich größere Unterschiede zwischen den Schulformen sowie die Erkenntnis, dass männliche Lehrkräfte am Gymnasium (die Schulmusik studiert haben) Schulbücher am häufigsten verwenden. Wenn das Schulbuch im Musikunterricht genutzt wird, dann häufig als „Rettungsring“ (ebd., S. 235) bei mangelnder Unterrichtsvorbereitung (z. B. aus Zeitgründen) oder bei geringen Kenntnissen bzgl. eines bestimmten Sachgebiets. Eine größere Bedeutung konnte Jünger bei der Vorbereitung des Unterrichts feststellen und zwischen folgenden fünf Verwendungsarten differenzieren: Schulbuch als Kopiervorlage, als Quelle fachlicher Information, als didaktischer Ratgeber, als Quelle didaktischer Anregung und als Instrument didaktischer Reflexion (vgl. ebd., S. 236). Auch in diesem Versuch der Typisierung spiegeln sich eine unterschiedliche Intensität und Häufigkeit der Nutzung wider. Gründe für eine häufigere Nutzung könnten eine fehlende fachliche Ausbildung oder geringe Berufserfahrung sein. Weitere Hintergrundinformationen zu den Lehrkräften oder nähere Angaben dazu, wie sich die Zusammensetzung dieser Typen darstellt, liefert diese Studie nicht. Zu prüfen, ob und inwiefern verschiedene Typen in Bezug auf die Nutzung oder auch die Beurteilung des EU-Kapitels im Rahmen der hier durchgeführten Studie auszumachen sind, erscheint auch für die generelle nutzungsorientierte Schulbuchforschung als gewinnbringender Ansatz. Bereits Detjen (2001) vermutet verschiedene Nutzungstypen, auf die im Kapitel zur politikschulbuchbezogenen Forschung (Kap. 2.3.1) eingegangen wird.

Eine recht umfangreiche fragebogenbasierte Untersuchung (N = ca. 1000 Lehrkräfte) zum Stellenwert von Schulbüchern im Deutschunterricht (auch im Vergleich zu anderen Materialien) hat Killus (1998) durchgeführt. Dabei wurden in vier Bundesländern – unabhängig von der Schulform – Merkmale der Klasse und der Lehrkraft erfragt, außerdem die Verfügbarkeit sowie der Einsatz von Lese- und Sprachbüchern und deren Beurteilung. Ein Ergebnis war die mangelnde Aktualität der Bücher und eine daraus resultierende geringe Verwendung des Buchs von weniger als 40 Prozent im Unterricht. Dennoch konnte Killus feststellen, dass trotz mangelnder Aktualität eine Orientierung an der didaktischen und methodischen

Struktur der Schulbücher stattfand. Die Autorin bestätigt mit ihren Ergebnissen die Annahme von unterschiedlichen Nutzungstypen. Sie konnte herausarbeiten, dass 32,1 Prozent das Buch als didaktischen Leitfaden zur langfristigen (d. h. das gesamte Schuljahr betreffenden) Unterrichtsplanung verwenden; 63,5 Prozent gaben an, es für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten zu nutzen, und über 77 Prozent setzen es als Anregung für die Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden ein (Killus, 1998, S. 254). Mittels einer schrittweisen Regressionsanalyse konnte ein hoher Effekt von Bundesland und Schulform auf den Einsatz des Buchs nachgewiesen werden. Eine der Schlussfolgerungen der Autorin besteht darin, dass sie davon ausgeht, dass ein Schulbuch umso weniger benutzt wird, je qualifizierter die Lehrkraft ist. Die Schulform sowie Fragen zur (fachlichen) Ausbildung, zum subjektiven Wissen oder nach Unterrichtserfahrungen stellen demnach sinnvolle Hintergrundvariablen einer quantitativen Schulbuchstudie dar.

Michler (2005) untersucht u. a. die Nutzung von Französischschulbüchern und bestätigt die Annahme, dass ein Wechsel des Buchs bzw. Neuanschaffungen aus ökonomischen und auch zeitlichen Gründen (bezogen auf die Einarbeitung der Lehrkräfte) nur in größeren Abschnitten stattfinden.

Einen Blick auf Schüler/innen der Sekundarstufe I in allgemeinbildenden Schulen warfen Bleichroth, Dräger & Merzyn (1987) und baten diese, sich zu ihrem Physikbuch zu äußern. Dies geschah in einem sehr offenen Format mit einer einzigen Frage: „Wir möchten gerne erfahren, was Ihr von Eurem Physik-Schulbuch haltet und wie Ihr es benutzt“ (ebd., S. 262). Die Befragung erfolgte anonym; lediglich Alter, Geschlecht sowie die letzte Physiknote sollten angegeben werden. Hierbei ging es weniger darum, besondere Stärken oder Schwächen der Bücher zu erheben, sondern bei der anschließenden Auswertung nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Befragt wurden 121 Schüler/innen aus sechs Klassen (7.-9. Jahrgang) im Raum Göttingen. Die häufigste Gemeinsamkeit bezüglich der Nutzung war das Wiederholen der Inhalte vor Klassenarbeiten. Überwiegend negativ wurde sich zu Gewicht, Preis und Verständlichkeit geäußert.

Im Rahmen einer Evaluationsstudie zum Physikunterricht wurden Schüler/innen in einer vergleichenden schriftlichen Befragung um die Einschätzung ihres Schulbuchs gebeten. Starauschek (2003) verband zwei offene Fragen („Was gefällt Dir an Deinem Physikbuch besonders?“, „Was gefällt Dir nicht an Deinem Physikbuch?“) mit standardisierten Fragen zur Schulbuchnutzung im Unterrichtsalltag. Auch die Lehrkräfte wurden zur konkreten Nutzung des Buches befragt. Einige der hier genutzten Items könnten für die geplante Studie im Rahmen des EU-Projektes relevant sein (vgl. Tabelle in Starauschek, 2003, S. 138).

Wiederum ein naturwissenschaftliches Schulfach bedienen Beerenwinkel & Gräsel (2005), die 240 Chemielehrer/innen am Gymnasium in unterschiedlichen

Bundesländern schriftlich (postalisch) befragten, wie sie Texte im Chemieunterricht der Sekundarstufe I verwenden und wie zufrieden sie mit den aktuellen Schulbuchtexten seien. Ein relevantes Ergebnis dieser Studie war, dass die (Autoren-)Texte in den Schulbüchern insgesamt bei wichtigen Aspekten wie Schülerorientierung und Lernunterstützung durchweg als verbesserungswürdig beurteilt wurden. In Bezug auf die Art und Weise der Verwendung der Schulbuchtexte wurden zudem erhebliche Schwierigkeiten aufgedeckt; dieser Umstand sei auf eine mangelnde Kompetenz im Umgang mit Schulbüchern zurückzuführen und sollte u. a. in der Lehrerbildung berücksichtigt werden.

Hintermann, Markom, Weinhäupl, & Üllen, (2014) konnten in einer (fächerübergreifenden) österreichischen Schulbuchstudie (Online-Befragung, N = 2299) zum Thema Migration, kulturelle Diversität und Diskriminierung in heutigen österreichischen Schulbüchern als eines der Nebenergebnisse erheben, dass ca. 42 Prozent der Lehrkräfte ihren Unterricht „immer“ und ca. 46 Prozent „häufig“ anhand des Buches vorbereiten. Nur ein Prozent nutzten es nie zur Vorbereitung, und über 50 Prozent nutzen es für weitere Anweisungen während des Unterrichts. Fächerspezifische Angaben lagen nicht im Fokus dieser qualitativ angelegten Studie und wurden leider nicht explizit erhoben. bzw. veröffentlicht.

Argumente für eine regelmäßige Nutzung des Schulbuchs sind zumeist dessen Funktion der didaktischen Anregung zum Einstieg, die Ansammlung verschiedenster Aufgaben und besonders die curriculumснаhe Aufarbeitung der Themen. In einer Interview-Studie mit Mathematiklehrkräften wurde deutlich, dass es zu Beginn des Schuljahres zwar zu einer groben Orientierung am Lehrplan kommt, aber dass das Schulbuch die tatsächliche und viel häufigere Informationsquelle und Strukturierungshilfe bei der Unterrichtsvorbereitung darstellt. Dabei benannten die Lehrkräfte allerdings auch die Notwendigkeit der Kompensation von evtl. Schwächen des Buches. Von einer unreflektierten oder nur sporadischen Nutzung des Buches kann also nicht per se ausgegangen werden (vgl. Bromme, 1986)

Für das Fach Mathematik hat Zimmermann (1992) insgesamt 562 Schüler/innen der 8. und 9. Klasse befragt, inwiefern ihnen die Mathematikbücher als Informationsquelle dienen. Der Fragebogen erhielt z. B. ein Item, das erfragte, warum die Lernenden schon alleine im Schulbuch gelesen haben. Drei Antwortmöglichkeiten wurden hier vorgegeben: „weil ich nachlernen mußte, ich mich vorbereiten wollte, ich Mathematik interessant finde“ (ebd., S. 131). Dies wurde jedoch nicht weiter ausdifferenziert, sodass unklar bleibt, wann eine Tätigkeit als Vor- oder Nachbereitung galt oder ob es noch weitere Zusammenhänge oder Kontexte gab, in denen das Buch genutzt wurde.

Krauthausen (2012) untersuchte digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule und führt bezüglich der Wirksamkeit von Lernsoftware zum

einen an, dass die Forschung dazu ein ebenso starkes Desiderat sei wie in der Schulbuchforschung, bestätigt aber zum anderen die für das vorliegende Projekt relevante Schwierigkeit, eine „präzise Definition der Effekte“ (ebd., S. 111) zu formulieren. Die Wirkung der (digitalen) Unterrichtsmaterialien könne sich nicht auf die eigentlichen Lernprozesse beziehen, sondern lediglich auf Empfindungen, Eindrücke und Beurteilungen. Diese Einschätzung geht mit dem Ansatz der Schulbuchforschung nach Weinbrenner (1995) einher und bestätigt das Vorgehen der hier durchgeführten Studie.

Auch Rezat (2009 und 2011) hat die Verwendung von Schulbüchern im Mathematikunterricht untersucht. Mit einem offenen Antwortdesign und vorgegebenen Satzanfängen wie bpsw.: „Ich habe mir das im Buch angesehen, weil...“ (Rezat, 2011, S. 161) konnten Nutzungszwecke bei 74 Schüler/innen erhoben werden (erstens zum Festigen (55 %), zweitens zum Aufgabebearbeiten (37 %), drittens zum Erarbeiten neuer Inhalte, viertens zum interessenmotivierten Lernen sowie fünftens für metakognitive Zwecke). Gestützt wurden diese Angaben dadurch, dass die befragten Schüler/innen über drei Wochen die von ihnen genutzten Buchabschnitte markierten. Durch diese Form der Methodentriangulation konnte die Validität der Daten auf der Grundlage des Vergleichs zwischen Interview und Markierungen im Mathematikbuch beurteilt werden. Die Daten wurden anhand von Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet. Nach Doll und Rehfinger setzt diese Form der „mikroanalytischen Nutzerstudien Maßstäbe“ (2012, S. 37), da sie die erwarteten und unerwarteten Nutzungsweisen von Mathematikschulbüchern sehr anschaulich protokollierte. Als Beitrag zur schulbuchbezogenen Wirkungsforschung ist diese Erhebungsform jedoch nicht zu sehen.

Ein relativ aufwendig anzuwendendes (Beurteilungs-)Raster entwickelte die Bielefelder Forschungsgruppe Laubig, Peters & Weinbrenner (1986). Mittels etwa 450 Fragen in unterschiedlichen Kategorien wurde versucht, die fünf Dimensionen Metatheorie (z. B. Ideologiebildung), Schulbuchdesign (z. B. Farben), Fachwissenschaft (z. B. sachliche Richtigkeit), Fachdidaktik (z. B. Strukturierung und Sequenzierung) und Erziehungswissenschaft (z. B. Textverständlichkeit) zu erheben. Aufgrund der Fülle an qualitativen Daten ist ein anschließender Vergleich der untersuchten Schulbücher allerdings nur schwer möglich. Insgesamt erscheint dieser viel zu allgemeine Ansatz nicht gewinnbringend für das geplante Untersuchungsdesign der Fragebögen zum Politikschulbuch und den darin enthaltenen Kapiteln zur Europäischen Union zu sein, obwohl er ebenfalls ein Versuch war, Schulbücher kriteriengeleitet durch externe Personen (evtl. auch Lehrkräfte) bewerten zu lassen.

Ein weiterer Versuch der systematischen Einordnung von Schulbucheigenschaften stellt das sogenannte Reutlinger Raster dar (vgl. Rauch & Tomaschewski, 1986b), das ebenfalls zur Analyse und Evaluation von Schulbüchern und anderen Unter-

richtsmaterialien gedacht ist. Es umfasst neun Kategorien, die jeweils durch einige Aussagesätze konkretisiert werden (vgl. ebd., S. 17ff.). Dadurch ergibt sich zu jeder Kategorie eine Anzahl von Punkten, die anschließend in einer Tabelle verglichen werden können. Die Herleitung der Kategorien fand allerdings weder theoretisch fundiert statt, noch wurde sie begründet. Das Raster diene eher zur Formulierung eines Gutachtertextes im Rahmen eines Zulassungsverfahrens. Analog zum Bielefelder Raster wird auch hier die für die Schulbuchforschung zu umfassende Strukturierung beklagt (vgl. Niehaus, 2011). Aus der Beobachtung dieser Mängel heraus entstand der Wiener Kriterienkatalog von Bamberger, Boyer, Stretenovic & Strietzel (1998). Die dort angegebenen 40 Kriterien beziehen sich auf formale und inhaltliche Gestaltungspunkte, sachliche Richtigkeit oder auch Aktualität und sollten von den Lehrkräften mittels einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet werden. Eine klarere Einordnung in den eigentlichen Unterricht wird als Vorteil dieses Rasters gesehen. Daneben gibt es das Salzburger Raster von Astleitner, Sams & Thonhäuser aus dem Jahr 1998 (vgl. Doll & Rehfinger 2012), das verschiedene Kategorien anbietet, um bspw. bei einer Inhaltsanalyse zu unterstützen.

Auch stark auf die Auswahl der Schulbücher bezogen formuliert Hechler (2010, S. 99f.) recht pragmatische – weil aus Perspektive von Lehrkräften sowie unter ökonomischen Gesichtspunkten formulierte – Kriterien, wie sie auch in einer Fachkonferenz definiert werden könnten. Neben Haltbarkeit und Gewicht spielen folgende (ausgewählte) Kriterien eine Rolle: Nimmt das Buch die Jugendlichen ernst, ist es altersspezifisch, optisch übersichtlich, enthält es Klassiker (in Bezug auf den jeweiligen fachwissenschaftlichen Hintergrund), ist das Fachvokabular angemessen, wie ist die Klausurvorbereitung, gibt es angemessenes (digitales) Begleitmaterial?

Einen aktuellen Ansatz zur Beurteilung von Lehrmitteln stellt das in der deutschsprachigen Schweiz entwickelte Online-Instrument LEVANTO dar, ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation, das seit 2009 im Internet zu finden ist. Wirthensohn (2012, S. 200ff.) stellt dazu 52 Beurteilungskriterien in den drei Bereichen Pädagogik-Didaktik, thematisch-inhaltliche Ausrichtung und formale Gestaltung auf. Fachspezifische Kriterien wurden ausgeschlossen. Interessant ist die Möglichkeit, einzelne Kriterien bei der Beurteilung zu gewichten, sodass erkennbar ist, welche Facetten der Unterrichtsmaterialien den Lehrkräften wichtig sind. Diese zwar hauptsächlich produktorientierten Ansätze sind für die vorliegende Studie zumindest insofern relevant, als dass in diesen Studien der Versuch unternommen wurde, Fragen zu formulieren, die eine Beurteilung der Wirkung des Schulbuchs im Sinne der Definition von Weinbrenner (1995) ermöglichen. Mit Blick auf die Befragung von Schüler/innen und Lehrkräften zu ihrem Politikschulbuch können sie dem Forschungsdesiderat allerdings kaum dienen.

Die im Gegensatz zur wirkungsorientierten Schulbuchforschung sehr präsente produktorientierte bzw. inhaltsanalytische Schulbuchforschung ist bspw. Hintergrund der oben vorgestellten Raster zur Beurteilung von Lehrmitteln. Auch qualitatives „Dekonstruieren“ von Schulbüchern, wie es Schreiber & Mebus (2006) oder Schreiber & Schöner & Sochatzy (2013) für die Geschichtsdidaktik durchgeführt haben, kann in diesen Bereich eingeordnet werden. Dazu zählen auch die Anmerkungen zur „großen“ und „kleinen“ Analyse der Schulbuchauswahl und Unterrichtsplanung im Kontext Geschichtsunterricht von Schönemann & Thünemann (2010, S. 111ff.) oder die von Weinbrenner (1998) durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse von Geografiebüchern, welche die Erziehung zur europäischen Solidarität durch Schulbücher untersuchte. Einen Kriterienkatalog mit geschichtsdidaktischem Bezug gibt es von Pohl (2010), die acht (sehr offene, aber dennoch fachspezifische) Empfehlungen formuliert, mit denen Schulbücher des Fachs Geschichte beurteilt werden können. Eine interessante vergleichende Inhaltsanalyse gibt es von Bos (1988), der diese für chinesische Schulbücher und die darin enthaltenen kulturellen Identitäten durchgeführt hat.

Es lässt sich festhalten, dass die auch als „Sozialisationsfaktor des Unterrichts“ (Weinbrenner, 1995, S. 23) beschriebene wirkungsorientierte Schulbuchforschung (verstanden als Medien-, Kommunikations- und Rezeptionsforschung), der Frage nachgeht, wie die Öffentlichkeit (in Form von Schüler/innen, Eltern, Lehrkräften oder auch Wissenschaftlern) auf Lehrwerke reagiert. Zu ergründen, wie sich die Verwendung des Schulbuchs durch sämtliche mit ihm in Berührung kommende Personen tatsächlich darstellt und in welchen Räumen und unter welchen Umständen sie stattfindet, ist jedoch ein Desiderat, dessen Bearbeitung seit langem gefordert wird (vgl. Stein, 1976 & 1979; Uhe, 1976; Schallenger, 1976; Lange, 1981; Fritsche, 1993; Thonhäuser, 1993; Weinbrenner, 1995). Wie wirkt das Buch im Kontext anderer Medien (korrigierend, verstärkend, kompensierend)? Welche generellen Einstellungen, Weltbilder und Wertemuster, Vorurteile, Feindbilder, Ideologien werden durch das Material vermittelt oder korrigiert? Dies sind Fragen, die Weinbrenner aufwirft und die zumindest teilweise im Rahmen einer quantitativen Befragung beantwortet werden könnten – wobei dies speziell für den Politikunterricht eine Premiere wäre.

Weinbrenner formuliert einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen („Kernbereich“), der nach Kategorien und Items ausgearbeitet wurde und sich durch drei Trennlinien konstituiert, jedoch nur produkt- und inhaltsorientierte Schulbuchforschung abdeckt: 1. Trennung in einen vorwissenschaftlichen und einen wissenschaftlichen Analysebereich, 2. Trennung in einen objektwissenschaftlichen und einen metawissenschaftlichen Analysebereich, 3. Trennung in einen allgemeinen und einen fachspezifischen Analysebereich. Für wirkungsorientierte Forschungen

müssten andere Referenzsysteme entwickelt werden. Zu erfahren, ob und wie das Schulbuch lebensweltliche Erfahrungen der Schüler/innen organisiert und bspw. erklärt, ob die Lernenden Subjekte oder Objekte politisch-sozialer Handlungen und Entscheidungen sind, ist ein von Weinbrenner explizit formuliertes Desiderat. Ebenso ist er interessiert an der Wirkung des gesellschaftlichen Kontextes oder an der praktischen Relevanz der Schulbuchinhalte. Gleiches gilt für das Schulbuchdesign (vgl. ebd.). Auch die Umsetzung der Dimensionen Fachwissenschaft, Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft im Unterrichtsmaterial und deren Wirkung wird als relevant beurteilt. Mit der Frage, wie Schüler/innen den Unterricht und seine verschiedenen Facetten wahrnehmen, hat sich Gautschi in Bezug auf den Geschichtsunterricht befasst (vgl. 2007 und 2009), wobei die explizite Wirkung von Schulbüchern auf die Wahrnehmung hier höchstens ein am Rande angeführtes Phänomen ist.

Der Überblick zum bisherigen Forschungsstand hinterlässt zusammenfassend zwar den Eindruck einer bereits recht fortgeschrittenen bzw. facettenreichen schulbuchbezogenen Forschung. Doch liegt das Gewicht sehr eindeutig bei qualitativen bzw. inhaltsanalytischen Forschungsdesigns. Eine quantitative wirkungsorientierte Forschung wird zwar seit den 1970er-Jahren immer wieder fächerübergreifend gefordert – unternommen wurden sie jedoch nicht. Von Weinbrenner wird dies 1995 schließlich umfangreich konkretisiert, und dennoch finden wenig praktische Umsetzungen in Form einer quantitativen Untersuchung statt. Wie oben dargestellt gibt es in den naturwissenschaftlichen Fächern (Beerwinkel & Gräsel, Zimmermann) zwar einige Ansätze nutzungs- und wirkungsorientierter schulbuchbezogener Forschung, doch können diese hinsichtlich der Anzahl von Forschungsfragen und der methodischen Herangehensweise kaum mit der vorliegenden Studie verglichen werden. Zahlreiche Kriterienkataloge oder Raster, die zum Teil durch ideologiekritische Vorhaben (vgl. Schulbuchschelte) ins Leben gerufen wurden, sind weder zeitgemäß noch explizit für das Fach Politik geschaffen. An eine sinnvolle Anwendung auf EU-Inhalte ist nur in den seltensten Fällen zu denken. Bestätigt wird dieses Defizit auch in der Metastudie von Niehaus (2011) und in anderen aktuellen Sammelbänden zur Schulbuchforschung von Fuchs, Kahlert & Sandfuchs (2010) oder Doll, Frank, Fickermann & Schwippert (2012). Die einzige empirische Studie, welche einen etwas umfassenderen wirkungsorientierten, schulbuchbezogenen Forschungsansatz verfolgte, stammt aus der Geschichtsdidaktik von von Borries (2005), der 2002 etwa 70 Lehrkräfte und 838 Schüler/innen mithilfe eines Fragebogens nach der Beurteilung und der Nutzung ihres Schulbuchs befragte. Items wie „Mein Schulbuch ist abwechslungsreich gestaltet.“, „Die Quellentexte in meinem Schulbuch sind schwer zu verstehen.“ oder „Ich nutze das Buch vor den Stunden zur Vorbereitung.“ wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala (trifft nicht

zu – trifft voll zu / sehr selten – sehr häufig) beantwortet. Eine Kombination mit sozio-biografischen Items, Fragen zu Einstellungen gegenüber dem Fach, nach dem Klassenklima oder subjektivem Wissen wurde nicht vorgenommen. Es erfolgte hier zudem keine Anwendung von Methoden moderner empirischer Bildungsforschung, um evtl. Einflüsse von Schüler- oder Lehrerd dispositionen auf die Nutzung oder Beurteilung zu zeigen. Darüber hinaus sind Geschichtsbücher mit ihrer Vielzahl an narrativen Elementen und Quellen nur schwer mit den dynamischen Bedingungen in der Politik- bzw. EU-Didaktik zu vergleichen, sodass zwar eine grobe Inspiration des Vorgehens von von Borries hilfreich sein könnte, die Übernahme einzelner Items oder ganzer Batterien sich jedoch nicht als praktikabel erwiesen hat.

Schlussendlich sei erneut darauf hingewiesen, wie wichtig Nutzungs- und Wirkungsstudien von Schulbüchern sind – ergänzt durch die Fragestellung, inwiefern andere (insbesondere digitale/virtuelle) Lehrmittel genutzt und empfunden bzw. beurteilt werden. Ein absolutes (schulfächerübergreifendes) Desiderat in der Forschung scheint zu sein, dass empirische Schulbuchnutzungs- und Wirkungsforschung eingesetzt wird, um die Qualität von Schulbüchern evidenzbasiert zu verbessern. Es fehlt dabei nicht an zahlreichen (produktorientierten) Versuchen, Kriterien oder ganze Raster zur Beurteilung von Lehrmitteln aufzustellen, wohl aber an Ansätzen, welche auch Lehrkräfte und Schüler/innen, die schließlich im schulischen Alltag mit den Lehrwerken umgehen müssen – also die relevanten Akteure der Lehr- und Lernprozesse – einbeziehen.

2.3 Das Schulbuch im politischen Fachunterricht

Bereits Giesecke hält den „Wert des Schulbuchs“ (1974, S. 154) im politischen Fachunterricht für sehr umstritten und stellt die Frage, ob das Schulbuch in Bezug auf die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien nicht ausgedient hätte, da es durch die Medien täglich bereitgestellte und im Unterricht nutzbare aktuelle Materialien gebe. Hier kritisiert Giesecke jedoch gleichzeitig die kaum strukturierte respektive kaum kohärente Ansammlung dieser Materialien, die der Lehrkraft eine „Interpretations-Priorität“ (ebd., S. 156) einräumt, die möglicherweise keine weitergehende reflektierte Auseinandersetzung bzw. kontroverse Diskussion mit den Schüler/innen erfordert. Giesecke nennt auch Vorteile der Nutzung eines Schulbuch als Basis im Politikunterricht, das der Lehrkraft zum einen den Aufwand einer eigenen Zusammenstellung von brauchbaren Materialien erspart und in seiner Zusammenstellung in der Regel eine gewisse Kontinuität wahrt. Zum anderen stellt es für die Schüler/innen ein von der Einstellung der Lehrkraft unabhängiges Medium

dar. Giesecke spricht sich zwar nicht gegen die Verwendung des Schulbuchs im politischen Fachunterricht aus, schlägt als mögliche Alternative jedoch zusätzlich themenbezogene Einzelbände vor und betont besonders, dass Schulbücher nicht die Ergebnisse des Unterrichts enthalten dürften, sondern vielmehr gleichzeitig als Mittel und Gegenstand der Bearbeitung fungieren sollten (vgl. ebd.). Ähnlich äußert sich Wolfgang Hilligen schon 1970 und beschrieb die zunehmende Kritik an sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken grundsätzlich als „wohltuend“ (S. 96). Dennoch liefert er aus der Perspektive des Schulbuchautors auch eine kritische Betrachtung der auf Stein zurückgehenden Schelte von (Politik-) Schulbüchern (vgl. Hilligen, 1979).

Bei der Analyse einer adressatengemäßen Umsetzung im Kontext volkswirtschaftlicher Lehrinhalte in Schulbüchern eruierte Schiller (1988) einen geringen Bezug der Inhalte zu aktuellen oder realitätsnahen Schwerpunkten und forderte die Autor/innen auf, insbesondere die Alltagsnähe der Inhalte vermehrt zu integrieren, auch auf die Gefahr hin, dass diese Lehrmittel dadurch schneller veralten. Zu seinem Ergebnis kam Schiller über eine Frequenzanalyse, in der er für ihn relevante Fachbegriffe ausählte und die Anzahl anschließend mit Hilfe einer Raumanalyse (Textfläche in Quadratzentimetern) generell und auch im Vergleich zu anderen Schulbüchern einordnen konnte (vgl. ebd., S. 301ff).

Insbesondere die Gefahr des schnellen Veraltens von Politikschulbüchern wird sehr kritisch gesehen. So betont Pohl (2014) die Bedeutung von Aktualität in der politischen Bildung generell und stellt mit Blick auf das Schulbuch fest: „Kein Schulbuch veraltet so schnell wie ein Politikschulbuch und gerade eine problemorientierte und exemplarische politische Bildung kann sich nicht auf die noch immer vorwiegend systematisch aufgebauten Schulbücher als Leitmedien zur Strukturierung der Lernprozesse stützen.“ (vgl. ebd., S. 187f.) Sie verweist auf die dringende Notwendigkeit, zusätzlich zum Schulbuch didaktisch aufbereitete Materialien (z. B. von den Landeszentralen für politische Bildung, sowie Online-Angebote verschiedener Verlage) und auch Zeitungsartikel einzusetzen. Nur so könne auf aktuelle Politik betreffende Themen sinnvoll eingegangen werden. Dessen ungeachtet haben Politiklehrkräfte aber beispielsweise insbesondere bei der Vermittlung der Europäischen Integration aufgrund der hohen Dynamik und Komplexität der EU einen besonderen Bedarf an Leitmedien (Detjen, 2004; Oberle & Forstmann, 2015b). Doch auch für Schulbücher bedeuten die Komplexität und Dynamik der EU, die empfundene Bürgerferne sowie verbreitete Vorurteile bzw. Fehlkonzepte gegenüber der EU besondere Schwierigkeiten. Schulbuchautor/innen stehen somit vor der Herausforderung, u. a. diese Besonderheiten des Themas angemessen zu berücksichtigen.

Langner (2010) konstatiert, dass Schulbücher die Heterogenität in den Lernbedürfnissen der Kinder einer Klasse nicht abbilden können. Vielmehr wird in der Buchproduktion von einer idealtypischen Lerngruppe ausgegangen, die den vorliegenden leistungs- und interessenbedingten Unterschieden im Lernendenprofil einer Klasse nicht per se entsprechen kann; somit fühle sich ein Großteil der Schüler/innen vom Politikbuch nicht angesprochen. Denn tatsächlich ziehen Schüler/innen den Einsatz von authentischen Materialien wie Zeitungsartikel, Pressemitteilungen oder Blogeinträge, die nicht in ein (Politik-) Schulbuch integriert sind, der Nutzung des Lernwerkes im Unterricht vor – obwohl dieses eigens für sie als Rezipienten konzipiert wird. Dennoch empfinden sie den konstruierten Charakter und insbesondere die für den Lernzweck erstellten Autorentexte oft als unnatürlich (vgl. Langner, 2007, S. 145). Die künstliche Zusammenführung von Inhalten in das fixe Schulbuchformat kann sich daher negativ auf ihre Lernbereitschaft auswirken. Langner benennt hier drei Funktionen und gleichzeitig auch Erfordernisse, „denen Schulbücher genügen müssen, wenn sie die politische Bildungspraxis in der Schule bereichern wollen“ (2010, S. 434): Dazu zählt er a) die Repräsentationsfunktion, b) Strukturierungsfunktion und c) kompetenzorientierte Lerngelegenheiten (ebd., S. 434). Ihre politikdidaktische Relevanz gewinnen Schulbücher insbesondere durch die Repräsentationsfunktion. Diese besteht in der Vermittlung adäquater politischer Wirklichkeitsausschnitte, die auch anhand von Mikroarrangements, also eingegrenzten Problemstellungen, gelingen soll (vgl. Langner, 2010). Zum anderen können Schulbücher eine Strukturierungsfunktion erfüllen. Den Unterrichtsgegenstand aus fachlicher Sicht zu strukturieren zielt auf ein induktiv-forschendes Lernen der Schüler ab, die die ausgewählten und kommentierten Materialien erschließen und in einen gedanklichen Zusammenhang stellen sollen. Allerdings offenbart sich hier ein Paradoxon, da arrangierte Quellen stets eine Interpretation politischer Realität spiegeln und Zusammenhänge bereits vorab festgelegt sind (vgl. ebd.).

2.3.1 Schulbuchbezogene Forschung zum politischen Fachunterricht

Bereits 1977 führt Nonnenmacher an, dass es in den 1970er-Jahren zahlreiche Publikation zum Thema Politikschulbuch gegeben hat und die Haltung gegenüber der Verwendung eines solchen Lehrwerks zwar durchaus skeptisch zu betrachten ist, das Lehrwerk aber gleichzeitig aus praktischen Gründen kaum aus dem Unterricht wegzudenken sei. Nonnenmacher konstatiert jedoch einen Mangel an schulbuchbezogener Forschung, z. B. da diese eine kritische Haltung umfassender begründen könnte. Dieses auf das Politikschulbuch bezogene Forschungsdesiderat

ist demnach schon lange präsent, und die Notwendigkeit entsprechender Forschung wird noch immer regelmäßig bekräftigt (vgl. auch Grammes 1998, S. 690). Besand (2004, S. 185) konstatiert ebenfalls einen Mangel an schulbuchbezogener Forschung und vermisst in diesem Zusammenhang eine fachdidaktische Theorie der Unterrichtsmaterialien und Medien. Insbesondere beschreibt Besand ein Defizit an auf die Ästhetik bezogener Forschung im Bereich der Politikdidaktik. Sie rekurriert auf Weinbrenner (1992), der die Komponente des Schulbuchdesigns ebenfalls besonders hervorhob und das Fehlen von Meinungen von Schüler/innen und Lehrkräften zur visuellen Gestaltung des Buches allgemein, zum Einsatz von Bildern, Texten, Grafiken oder auch zu deren Kohärenz kritisiert. Auch Besand betont, dass es zwar aus fachdidaktischer Perspektive kritische Meinungen zur Optik der Politikschulbücher gibt, kaum jedoch empirische Untersuchungen, in denen diejenigen zur Beurteilung herangezogen werden, die tatsächlich mit diesem Medium arbeiten – Schüler/innen und Lehrkräfte. Es gelang der Autorin, für das Fach Politik Kriterien zu formulieren, die sich sehr an den Beutelsbacher Konsens anlehnen und der Auswahl und Beurteilung der Unterrichtsmaterialien dienen sollen (vgl. Besand, 2011). Auch die didaktischen Prinzipien nach Sander (2007, S. 191) oder das Kompetenzmodell der GPJE werden von der Autorin in Kriterien umformuliert (ebd., S. 135ff.) und anschließend in einem Gesamtmodell zusammengeführt, das sich durch vier Qualitäten (Gegenstand, Inhalte, Lern- und Unterrichtsprozesse, Ziele) strukturiert (vgl. ebd., S. 141). Da es sich bislang um einen der sehr wenigen Versuche einer politikdidaktischen Kriterienauswahl handelt, wird dieses Modell zumindest zur Orientierung während der Formulierung von Items oder auch bei den leitfragengestützten Interviews (s. Kap. 4) des vorliegenden Projektes beachtet werden. Im Bereich der qualitativen inhaltsanalytischen Schulbuchforschung gibt es Projekte von Straub (2013 & 2014) z. B. in Bezug auf die Analyse von Bildern und Bürgerkonstruktionen oder die Darstellung nord- und westafrikanischen Lebens in Schulbüchern für den Politikunterricht aus Frankreich und Deutschland. Auch Rauch & Schelle (2016) beschäftigen sich mit der Gestaltung von Politikschulbüchern. Zur De-Konstruktion von narrativen Inhalten über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulbüchern arbeiteten Kühberger & Mellis (2009), deren Projekt der Frage nachging, inwiefern Schulbücher der Sekundarstufe I ein europäisches Geschichtsbewusstsein propagieren. Je untersuchtem Land wurden fünf Bücher untersucht. Der Fokus lag hier jedoch auf Lehrwerken für den Geschichts- und nicht für den Politikunterricht. Im Ergebnis wurde der subjektive Einfluss von Autorentexten auf die Schüler/innen zu wenig sichtbar gemacht und auch die Multiperspektivität der untersuchten Schulbuchkapitel war nicht immer gegeben (vgl. ebd., S. 201).

Weißeno (2012) überprüfte anhand des Modells zum Fachwissen (Grundlage waren die Basis- und Fachkonzepte von Weißeno et al., 2010) inhaltsanalytisch einzelne Abschnitte aus zwei französischen Politikschulbüchern mit Fokus auf dem Fachkonzept Wahlen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass ein Schwerpunkt der untersuchten Schulbücher auf der Wissensvermittlung liegt und die anderen Kompetenzdimensionen vernachlässigt werden (vgl. Weißeno, 2012, S. 199). Eine Weiterführung dieses Forschungsansatzes erfolgte in der von Weißeno (2013) durchgeführten empirischen Studie zur Fachsprache in (wiederum deutschen) Politikschulbüchern. Hier sollte theoriegeleitet über die Anzahl von bestimmten Fachbegriffen auf die Wirkungsweise des Politikschulbuchs (bzw. einzelner Kapitel) geschlossen werden. Ausgezählt wurden Fachkonzepte (vgl. hierzu Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010) und konstituierende Fachbegriffe in Texten, Materialien, Aufgaben, Überschriften und Zusammenfassungen. Für Weißeno ist eine Hinführung zur Fachsprache die zentrale Aufgabe des kompetenzorientierten Politikunterrichts (vgl. hierzu auch das Politikkompetenzmodell von Detjen et al., 2012). Die in dem Modell genannten vier Kompetenzdimensionen (Fachwissen, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Einstellung und Motivation) und die dazugehörigen Kompetenzfacetten sollten durch die Schulbücher gefördert werden. Konkretisierende Fachsprache und Begriffsbildung kann die unterrichtliche Kommunikation entlasten und führt bei den Schüler/innen zu Wissensaufbau (Fachkonzepte). Im Ergebnis war bei Weißeno das Fachvokabular in den vier untersuchten Politikschulbüchern nicht vernetzend genug ausgebreitet und die Anzahl weniger wichtiger Fachbegriffe zu hoch. Ein sinnvoller Konzeptaufbau im Gehirn wird dadurch gehemmt: es fehlt an Fokussierung und einer durchschaubaren Materialauswahl (vgl. Weißeno, 2013, S. 167). Da es sich bei den oben genannten Studien durchweg um produktorientierte Ansätze handelt, sind diese zwar als politikschulbuchbezogene Forschungen zu nennen, jedoch nicht unmittelbar mit der hier vorliegenden nutzungs- und wirkungsorientierten Studie in Verbindung zu bringen.

Detjen (2001) weist ebenfalls auf den Mangel an Rezeptionsforschung zum Politikschulbuch hin und ist damit der einzige Autor, der zum einen auf Basis einer kleinen Interviewstudie unterschiedliche Lehrertypen in Bezug auf die Nutzung des Politikschulbuchs vermutet, die etwa vergleichbar sind mit den in Kapitel 2.2.2 angeführten Schulbuch-Nutzungstypen im Erdkunde- oder Musikunterricht. Zum anderen hat er eine Pilotstudie mit 119 Schüler/innen zur Nutzung des Politikschulbuchs durchgeführt, hierzu jedoch keine Details veröffentlicht.

Aus den Gesprächen mit Lehrkräften konnte Detjen aber zur Nutzung des Politikbuchs (in der Studie Mensch & Politik, 1997) darauf schließen, dass es erstens generell häufige Nutzer/innen gibt, zweitens solche die nur einzelne Kapitel

nutzen, und drittens Lehrkräfte, die das Lehrwerk nach dem „Steinbruchprinzip“ verwenden, also lediglich einzelne Teile (Schaubilder, Karikaturen etc.) in ihren Politikunterricht einbringen (Detjen, 2001, S. 477).

2.3.2 Das Schulbuch im Unterricht zur EU: Forschungsstand und Desiderata

Im Rahmen einer 2014 durchgeführten Begleitstudie zu Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung gaben ca. zwei Drittel der befragten Lehrkräfte (N = 179 aus verschiedenen Bundesländern) an, das Politikschulbuch für die EU-Vermittlung zu nutzen. Noch etwas häufiger wurden zwar Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung oder Zeitungsartikel mit dem Verweis auf eine höhere Aktualität genutzt, doch die Studie eignete sich grundsätzlich für die Schlussfolgerungen bezüglich der Bedeutung des Schulbuchs im Unterricht zur EU. Zentrales Ziel dieser Begleitstudie war es, die aktuelle Praxis der EU-Vermittlung im politischen Fachunterricht sowie die dabei auftretenden Schwierigkeiten zu beleuchten (vgl. Oberle & Forstmann 2015b, S. 202). Die häufig mit Unterstützung von Lehrkräften erarbeiteten Schulbücher zeigen eine bestimmte Wirklichkeit, die an nationalen Diskursen orientiert ist. Wie jedoch die Inszenierung der europäischen Politik in der Praxis – also im Unterricht – auf Schüler/innen und Lehrkräfte wirkt, ist unklar. Die entsprechenden Schulbücher enthalten überwiegend traditionell-institutionenkundliche Kapitel oder stellen die EU in schemenhaften Bildern häufig wenig sinnvoll (weil z. B. Institutionen zu statisch dargestellt oder die Dynamik und Varianten von Aushandlungsprozessen vernachlässigt werden) oder gar fehlerhaft dar. Häufig lassen diese Bücher auch differenzierte Informationen über die politischen Handlungsrahmen vermissen, und manche Aufgaben sind für die Schüler/innen ohne detaillierte Fachkenntnisse unlösbar. Dabei ist das Erkennen eines Sinns im institutionellen Handeln sowie des Interessencharakters der Akteure nötig, um notwendiges Wissen über das komplexe Gebilde EU und die ihr inhärenten Prozesse aufzubauen. Denn nur Realismus (und nicht idealisierte Institutionenkunde) produziert keinen naiven Europa-Enthusiasmus oder Skeptizismus (vgl. Massing, 2004). Die Lerngruppe benötigt Erfahrungen mit dem europapolitischen Politikzyklus und ein Verständnis für den Zusammenhang von polity (Form), policy (Inhalt) und politics (Prozess) sowie für die Wechselwirkung dieser Dimensionen auf nationaler und europäischer Ebene. Eine Perspektiverweiterung der häufig national orientierten Schulbuchautor/innen ist hier dringend notwendig (vgl. Weißeno, 2004).

Einen der wenigen Forschungsansätze zur EU im Politikschulbuch lieferte Natterer (2001), die in einem qualitativen bzw. produktorientierten Design der Frage nachgegangen ist, inwieweit die europäische Einigung im Politikschulbuch berücksichtigt wird. Sie hat alle zugelassenen (fachbezogenen) Schulbücher der Sekundarstufe I für Baden-Württemberg analysiert. Um die Inhalte der Bücher zu untersuchen, wurden qualitative Kriterien entwickelt, die pädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Aspekte integrierten. Eine starke Beschränkung auf Schulbuchforschung im „engeren Sinne“ (ebd., S. 24), also auf eine produktorientierte Inhaltsanalyse ohne Berücksichtigung der Bedingungs-, Wirkungs-, und Rezipientenforschung führt dazu, dass dieser Ansatz für die Entwicklung sowohl der Lehrer- als auch der Schülerfragebögen nicht relevant ist. Ein interessanter Befund ist dennoch, dass Natterer in ihrer Untersuchung auf sachliche Fehler und verwirrende Darstellungen gestoßen ist (vgl. ebd., S. 156f.). Gleiches gilt für die von Pingel bereits 1995 herausgegebene Untersuchung der Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Im Beitrag zu deutschen Politikbüchern wird schon damals ein mangelnder „Stimulus zur Entwicklung der Europafähigkeit“ (Fritsche, 1995, S. 93) konstatiert und die Arbeit einiger Schulbuchautor/innen kritisiert. Aus diesen Befunden ergibt sich die Notwendigkeit, die Lehrkräfte, aber auch die Schüler/innen z. B. nach der Korrektheit der Bücher zu fragen und zur Beurteilung der Verständlichkeit von Schaubildern, Grafiken, Aufgabenstellungen oder Methodenvorschlägen aufzufordern.

Weitere EU-bezogene Ansätze im Bereich der schulbuchbezogenen Forschung konnten nicht ausgemacht werden. Nutzungs- und wirkungsorientierte Studien gab es bislang nicht; somit haben die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht, dass das Politikschulbuch im politischen Fachunterricht (in Bezug auf generelle Themen und hinsichtlich der EU-Thematik) zwar eingesetzt und ihm aus didaktischer Perspektive nach wie vor eine große Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zugeschrieben wird, es jedoch an konkreten, evidenzbasierten Ergebnissen hierzu weitgehend fehlt. Neben deskriptiven Ergebnissen zu den vielen Facetten der Nutzung und der Beurteilung aus Perspektive von Lehrkräften und Schüler/innen sind darüber hinausgehend vertiefende Analysen zum Einfluss verschiedener Hintergrundvariablen und Dispositionen der beiden Gruppen auf die Nutzung und die Beurteilung der Schulbücher ein absolutes Novum und von großer Bedeutung für die politikdidaktische und schulbuchbezogene Forschung. Im nächsten Schritt folgen daher Überlegungen zu nicht schulbuchbezogenen Dispositionen von Schüler/innen und Lehrkräften und die daraus resultierenden möglichen Hypothesen zu deren Einflüssen.

2.3.3 Einflussfaktoren auf die Nutzung und Beurteilung des Schulbuchs im Unterricht zur EU

Es wird angenommen, dass lehr-lerntheoretische Überzeugungen (*beliefs*, subjektive Theorien) von Lehrkräften einen Einfluss nicht nur auf die Nutzung, sondern auch auf die Beurteilung der Schulbücher haben könnten. Differenziert in konstruktive und transmissive Überzeugungen, die als eigenständige Facette der Professionskompetenz von Lehrpersonen gelten wurde daher am Ende des Fragebogens eine Batterie mit entsprechenden Items integriert. Diese Kompetenzen konstituieren sich u. a. aus Wissen, Einstellungen und motivationalen Orientierungen zur Bewältigung domänenspezifischer Anforderungssituationen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Für das eigentliche Handeln der Lehrkräfte im Unterricht sind vor allem lehr-lerntheoretische und epistemologische Überzeugungen von Bedeutung, die für den Politikunterricht erstmalig im Rahmen des Forschungsprogramms zur professionellen Kompetenz (angehender) Politiklehrkräfte systematisch erfasst wurden (PKP-Studie, vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2012). In einer Teilstudie wurden epistemologische und lehr-lern-theoretische Überzeugungen praktizierender Politiklehrkräfte modelliert und operationalisiert, um u. a. Erkenntnisse zu deren tatsächlicher Ausprägung sowie deren Zusammenhang zu erhalten (vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2014). Diese handlungsnahen Überzeugungen können sich entweder an einem konstruktivistischen oder einem transmissiven lerntheoretischen Ansatz orientieren (vgl. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). Die für diese Schulbuchstudie fokussierten Überzeugungen der Lehrpersonen zur Frage, wie Schüler/innen am besten lernen und unterrichtet werden sollten, könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern z. B. unterrichtsmethodische Präferenzen (traditionell direktives versus eigenaktives Lernen) in Zusammenhang mit der genauen Nutzung und Beurteilung des EU-Kapitels zu bringen sind. Diese beiden Ausprägungen sind nicht als klar voneinander abzugrenzende Pole zu verstehen, sondern stellen vielmehr Extreme dar, über die Lehrkräfte i. d. R. anteilig verfügen und die sich insofern auf die Unterrichtsgestaltung auswirken, was zu einer Beeinflussung der Leistungen von Schüler/innen führen kann (vgl. Oberle et al., 2014). Studien außerhalb des politischen Fachunterrichts konnten dies bereits zeigen und wiesen darauf hin, dass konstruktivistische Überzeugungen eher erweiterte Sozialformen favorisieren und teilweise höhere Schülerleistungen in Mathematik erreicht werden, als wenn die Lehrkräfte transmissiv orientiert unterrichten (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Welche Auffassung Lehrpersonen zum Lernen haben, kann sich sehr früh herausbilden, z. B. bereits in der eigenen Schulzeit, und wird im Laufe der Ausbildung gefestigt. Diese Überzeugung im Hinblick auf das Lernen ist nur schwer veränderbar und hat Konsequenzen für die

Lehrkräfte selbst und deren Unterrichtsgestaltung (vgl. Oberle et al., 2014). Die in dieser Studie verwendeten Skalen orientieren sich an den in der PKP-Studie eingesetzten Varianten der Operationalisierung, wobei sich in der vorliegenden Studie darauf beschränkt wurde, eine Skala zum konstruktivistischen Lernen und eine zum transmissiven Lehren in den Fragebogen zu integrieren. Es wird angenommen, dass Lehrkräfte mit tendenziell transmissiven Lehr-Lernüberzeugungen häufiger das Schulbuch nutzen und die Inhalte des EU-Kapitels auch besser beurteilen, da eine enge Anlehnung an die Schulbuchmaterialien vermutlich eher den Vorstellungen eines guten Politikunterrichts entspricht. Lehrpersonen mit tendenziell konstruktivistischen Überzeugungen halten sich – so die Annahme – weniger an das Buch und bewerten deren Inhalte eher kritischer.

Das Charakteristikum einer solchen explorativen Studie ist zwar, dass aufgrund mangelnder theoretischer und empirischer Vorarbeiten in der Politikdidaktik wie auch in der schulbuchbezogenen Forschung generell nicht bereits vorab vollständig klar ist, welche Lehrerd dispositionen Einfluss auf die Nutzung und Beurteilung des EU-Kapitels haben könnten. Dennoch können hier weitere Hypothesen formuliert werden. Entsprechend wurde neben Alter, Geschlecht und Berufserfahrung auch erfragt, ob die Lehrkraft Politik oder ein inhaltsähnliches Fach studiert hat oder fachfremd unterrichtet. Grundlage dafür war die Überlegung, dass insbesondere Berufserfahrung und auch das Politikstudium Einfluss auf die Nutzung des Politikschulbuchs haben könnten. Vermutet wird, dass Lehrkräfte, die über eine längere Berufserfahrung verfügen und/oder nicht fachfremd unterrichten, weniger auf das Lehrwerk zurückgreifen. Ebenfalls wurde angenommen, dass ältere Lehrkräfte häufiger das Buch nutzen. Analog zur Schülerstudie wurden das generelle sowie das EU-bezogene politische Interesse sowie das EU-bezogene subjektive Wissen erhoben. Wie gern die Lehrpersonen das Thema unterrichten und welche Aspekte ihnen dabei besonders wichtig sind (z. B. EU-Interesse fördern), wurde ebenso erfragt wie die empfundene Sicherheit beim Unterrichten des Themas bzw. wie häufig es schon von ihnen unterrichtet wurde. Mittels dieser Abfrage sollte zumindest eine grobe Einschätzung der EU-spezifischen Unterrichtserfahrung ermöglicht werden. In einer aus fünf selbst formulierten Items bestehenden Batterie wurde die Freude am EU-Unterricht bzw. der persönliche Stellenwert des Themas erhoben. Die bereits bei den Schülern verwendete Batterie zu Einstellungen gegenüber der EU wurde auch in die Lehrerstudie integriert (vgl. voriger Abschnitt). Aufgrund der höheren intrinsischen Motivation bei höherem Interesse wäre hier die Annahme berechtigt, dass höheres Politik- oder EU-Interesse zu einer geringeren Nutzung des Schulbuchs führt, da evtl. andere Medien wie Tageszeitungen, das Internet generell oder auch politikbezogenen Fernsehsendungen (z. B. bei der Vorbereitung des Unterrichts) genutzt werden und damit eine weniger enge Bindung an das EU-Kapitel einhergeht.

Neben den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen wurden in dieser Studie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Politiklehrkräfte erfragt. Diese Überzeugungen sind Teil der motivationalen Orientierungen von Lehrkräften und ein zentraler Bestandteil der Lehrerkompetenz (vgl. Lipowsky, 2006, S. 55f.). Überzeugungen der Lehrkräfte zur eigenen Wirksamkeit im (EU-) Unterricht meint dabei die Erwartung, „künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten“ (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008, S. 271). Lernbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierungen wirken sich auf das fachdidaktische Vorgehen der Lehrkräfte aus: insbesondere positive bzw. optimistische Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit können zu mehr Zufriedenheit im Beruf, Enthusiasmus und Ausgeglichenheit im Berufsalltag führen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die Vermutung wäre, dass Lehrpersonen mit stärker ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weniger auf das Schulbuch zurückgreifen und dass sie mit ihrer – zumindest wahrgenommenen – höheren Kompetenz in Bezug auf die EU-Vermittlung weniger auf das Buch angewiesen sind.

Folgende Überlegungen wurden zum Einfluss von Schülerdispositionen auf die Nutzung sowie die Beurteilung des Schulbuchs im Unterricht zur EU formuliert. Grundsätzlich gilt, dass der jeweilige Einfluss von Hintergrundvariablen (z. B. das Geschlecht oder Vorhandensein eines Migrationshintergrunds) klarer zu ermitteln ist, wenn andere Determinanten (wie bspw. das soziokulturelle Kapital des Elternhauses) kontrolliert werden können. In diesem Abschnitt sollen mögliche Einflussfaktoren theoretisch eingeführt werden und damit einhergehende Hypothesen in Bezug auf den Umgang mit dem Politikschulbuch und dessen Beurteilung zunächst aus Schülerperspektive aufgestellt werden. Detaillierte Ausführungen zum Design der in der Studie latent modellierten Konstrukte und Angaben zum Modellfit erfolgen in den jeweiligen empirischen Kapiteln. Die Reihenfolge der vorgestellten Variablen ergibt sich aus der Struktur des Fragebogens und nicht aus einer vom Verfasser angenommenen Rangfolge in Bezug auf ihren möglichen Einfluss.

Zu den sozio-demografischen Angaben wie Alter oder Geschlecht der Schüler/innen gehört in dieser Studie ebenfalls ein (Proxy-) Indikator für das soziokulturelle Kapital des Elternhauses: Die Schüler/innen sollen einschätzen, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause gibt. Eine Formulierung dieser Art wurde auch in den Shell-Jugendstudien (vgl. Shell Deutschland Holding, 2010, S. 371ff. & 2015, S. 427) oder in der Schülervergleichsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) in den Jahren 2009 und 2012 genutzt (vgl. Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014, S. 35). Zwar wird die soziale Herkunft von Schüler/innen in der empirischen Bildungsforschung häufig über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt, doch stellt der Aspekt der Anzahl der Bücher als „objektiviertes“

(Bourdieu, 1983, S. 185) kulturelles Kapital einen erstaunlich guten Indikator für die kulturellen und sozialen Gegebenheiten von Familien bzw. der Ungleichheit in der schulischen Leistung von Kindern dar (vgl. ebd.). Mit diesen Gegebenheiten, gehen weitere Lebensbedingungen einher, die mit dem Lebensstil und dem sozialen Milieu verbunden werden können (vgl. Müller & Ehmke, 2013). Da die Erfassung der sozialen Herkunft nicht im Fokus dieser Studie steht, sondern nur als evtl. Indiz für einen bestimmten Umgang mit und für einen bestimmten Blick auf das Politikschulbücher dient, wurde lediglich diese eine sogenannte „Bücher-Frage“ integriert. Einen umfangreichen Index aus zahlreichen Items wie er in PISA (*Index of Economic, Social and Cultural Status*) vorkommt und u. a. den Bildungshintergrund der Elternteile (vgl. Hertel et al., 2009) abfragt, ließe sich aufgrund des Umfangs gar nicht in die vorliegende Schulbuchstudie integrieren. Zu vermuten wäre auf der einen Seite, dass Schüler/innen mit höherem kulturellem Kapital weniger auf das Schulbuch zurückgreifen müssen, da sie andere Möglichkeiten haben, ihre Fragen oder Interessen (z. B. mit den Eltern) zu klären als Schüler/innen mit niedrigerem kulturellem Kapital. Auf der anderen Seite könnte ein höheres kulturelles Kapital und der damit einhergehende höhere soziale Status auch zu mehr Ehrgeiz – der evtl. auch auf familiären Druck zurückzuführen ist – (vgl. Müller & Ehmke, 2013, S. 270) und einer daraus resultierenden stärkeren Nutzung des Politikschulbuchs führen z. B. zur Lösung der Hausaufgaben oder zur Klausurvorbereitung.

Daran anschließend soll das generelle politische Interesse erfragt werden. Interesse ist grundsätzlich – d. h. in zahlreichen Forschungskontexten – von hoher pädagogisch-psychologischer Bedeutung, da es sich vor allem in komplexen Lernkontexten respektive für komplexe Lernziele als außerordentlich hilfreich erweist (vgl. Krapp, 2006; Hasselhorn & Gold, 2009). Es führt zu einer epistemischen Orientierung, also einer intrinsischen Motivation, sich mit einem Thema näher auseinanderzusetzen (vgl. Prenzel, 1988; zum Zusammenhang zwischen der Ausprägung des fachspezifischen Interesses und schulischer Leistung vgl. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Interesse an Politik wird in dieser Untersuchung zunächst durch eine einzelne explizite Frage mit vier Antwortoptionen („sehr interessiert“ bis „überhaupt nicht interessiert“) erfragt. Ebenfalls genutzt wurden die von Köller, Schnabel & Baumert (2000) entwickelten Items zum fachspezifischen Interesse, die ursprünglich in der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS verwendet wurden. Die Autoren legen den intrinsischen Charakter von Interesse als zentrales Merkmal zugrunde und formulieren fünf Items, die mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme vollständig zu) beurteilt werden konnten (vgl. ebd., S. 70). Aufgrund der Umformulierung von mathematischem auf politisches Fachinteresse ergaben sich für den hier verwendeten Fragebogen die Antwortoptionen (1 = trifft voll und ganz zu bis

4 = trifft überhaupt nicht zu). Eine weitere Umformulierung dieser Items hat zum Ziel, EU-bezogenes Interesse zu erheben. Beide Varianten dieser Interessen-Batterie wurden bereits in vorangegangenen Studien erfolgreich verwendet (vgl. u. a. Oberle & Forstmann, 2015a; zur Abfrage von (Politik-) Interesse vgl. auch Shell Deutschland Holding, 2015, S. 156). Aufgrund der höheren intrinsischen Motivation bei höherem Interesse wäre hier die Annahme berechtigt, dass höheres Politik- oder EU-Interesse zu einer häufigeren Nutzung des Schulbuchs führt, möglicherweise aber auch zu einer intensiveren Nutzung anderer Medien wie Tageszeitungen, dem Internet generell oder auch politikbezogenen Fernsehsendungen (z. B. bei der Vorbereitung des Unterrichts).

Zu den in Kapitel 2.1.3 bereits aufgeführten Problemen der EU-Vermittlung gehört u. a. die empfundene Bürgerferne im Hinblick auf die EU und die von den Schüler/innen kaum realisierte Bedeutung, die Vorgänge auf EU-Ebene für ihre Lebenswelt bzw. ihren Alltag haben. Deshalb wurden Items zum Alltagsbezug der EU integriert, mit denen getestet werden soll, inwiefern die befragten Personen eine Verbindung zwischen ihrem Leben und der EU herstellen (können). Auch hier wird eine häufigere Nutzung des Schulbuchs sowie eine bessere Bewertung angenommen, wenn die jungen Menschen sich eher über den Einfluss der EU auf ihr tatsächliches Leben bewusst sind. Als ebenfalls relevant eingestufte schulischer Einflussfaktor gilt in dieser Studie das demokratische (Fach-) Unterrichtsklima; zwar gibt es bislang keine Studien, die einen Zusammenhang von Unterrichtsklima und im Unterricht genutzten Materialien und Methoden respektive deren Bewertungen postulieren, doch auch dieser Frage will sich die vorliegende Studie stellen. So könnte es von Interesse sein, ob die Rahmenbedingungen des Unterrichts im Hinblick auf das Diskussionsklima oder das Maß, in welchem die Lehrkräfte unterschiedliche Sichtweisen vorstellen, Einfluss auf die Art und Weise der Nutzung des Politikschulbuchs bzw. weitere Materialien und Methoden haben. Die in dieser Studie verwendete Formulierung der sechs Items hat sich stark an der mehrfach pilotierten Batterie zum demokratischen Unterrichtsklima aus den vergleichenden Schülerstudien der IEA Civic Education Study (1999) orientiert (vgl. Oesterreich, 2002, S. 99ff.). Von einem „offene[n] Klima für Meinungsäußerung“ (Oser & Biedermann, 2003, S. 29) im (Politik-) Unterricht kann dann gesprochen werden, wenn Schüler/innen zum einen dazu ermuntert werden, ihre eigene Meinung zu äußern und zu vertreten sowie ihrer Lehrkraft widersprechen dürfen. Weiterhin ist die Art und Weise der Lehrkraft, unterschiedliche Sichtweisen zu präsentieren, für das Klassenklima entscheidend.

Da in dieser Studie kein objektives Wissen abgefragt wird, wurde auf die persönliche Einschätzung der eigenen Kenntnisse zur EU zurückgegriffen. Als Messinstrument wird neben einem einzelnen Item mit einer achtstufigen endpunkt-

benannten Antwortskala („ich weiß überhaupt nichts darüber“ – „ich weiß sehr viel darüber“) auf eine empirisch validierte Item-Batterie zurückgegriffen, die im Rahmen einer Studie zu subjektiven und objektiven Politikkenntnissen von Jugendlichen entwickelt wurde (vgl. Oberle, 2012). Vermutet wird ein häufigerer Umgang mit dem Schulbuch bei höheren subjektiven Wissen. Hinsichtlich der Beurteilung könnten Schüler/innen mit einer höheren Selbsteinschätzung zum einen positiver beurteilen, da sie die Inhalte besser verstehen, oder aber auch negativer, da sie die Schulbuchdarstellungen aufgrund ihres (zumindest subjektiv wahrgenommenen) höheren Wissens kritisch sehen. Sinnvoll an das subjektive EU-Wissen anschließend wurden das akademische Selbstkonzept sowie Schulinteresse erfragt. Das generelle Selbstkonzept lässt sich in Anlehnung an das in Stanford entwickelte Konstrukt des Selbstkonzepts von Shavelson, Hubner & Stanton (1976) in verschiedene Bereiche unterteilen, die hierarchisch auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Ein generelles ressortunspezifisches Selbstkonzept untergliedert sich in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Im Fokus soll hier das akademische Selbstkonzept stehen, das sich aus mehreren schulfachbezogenen Selbstkonzepten zusammensetzt. Die Facette des nicht-akademischen Selbstkonzepts würde u. a. soziale und emotionale Aspekte berücksichtigen (vgl. ebd., 1976), dies wird in dieser Studie jedoch keine Rolle spielen. Vier Items wurden hierzu aus einer Skala zum Selbstkonzept für verschiedene Schulfächer entnommen, die im Rahmen einer Studie zur Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur des Selbstkonzepts von Schüler/innen genutzt wurde (vgl. Arens, 2011). Inwiefern eine höhere Ausprägung dieses Konstrukts auf die Nutzung und Beurteilung des EU-Kapitels wirkt, wird in dieser Studie zu überprüfen sein. Wie es um die generelle Einstellung der jungen Menschen gegenüber der EU steht, wurde mithilfe von fünf Items und wiederum vier Antwortmöglichkeiten erhoben. Die Batterie wurde bereits in anderen Studien erfolgreich eingesetzt (vgl. u. a. Oberle & Forstmann, 2015a). Es ist anzunehmen, dass eine positivere EU-Einstellung auch zu einer positiveren Bewertung des EU-Kapitels führt. Ob ein Migrationshintergrund vorliegt, wurde ausschließlich über den eigenen Geburtsort sowie den Geburtsort der Eltern erfragt. Bei der Konzeption der Studie wurde die Migration nur als selbstverständlicher Bestandteil soziodemografischer Hintergrundvariablen eingeschätzt, und daher stand eine differenziertere Erhebung hier nicht im Fokus. Darüber hinaus haben Vorstudien gezeigt, dass ein zusätzliches Abfragen der im Haushalt gesprochenen Sprachen nicht per se einen Mehrwert bringt bzw. sogar ungenauere Sachverhalte liefern kann. Dieses Vorgehen ähnelt dem Verfahren, welches im Rahmen der Shell-Jugendstudie eingesetzt wird (vgl. Shell Deutschland Holding, 2010, S. 371ff.). Zu vermuten wäre, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund eher auf das Politikschulbuch angewiesen sind, um Sachverhalte zu verstehen oder

auch Fachbegriffe nachzuschlagen und dass ihnen evtl. andere Möglichkeiten fehlen bzw. Familienangehörige mit dem politischen System in Deutschland bzw. in der EU auch noch nicht vertraut genug sind. In diesem Zusammenhang gilt es, das kulturelle Kapitel zu kontrollieren, um Fehlschlüsse zu verhindern. Der Vollständigkeit halber wurde am Ende des Fragebogens noch die letzte Zeugnisnote im Fach Politik und Wirtschaft bzw. Gesellschaftslehre erfragt. In der folgenden Tabelle werden die vermuteten Einflüsse der Lehrer- und Schülerdispositionen zusammengefasst dargestellt.

Tab. 1 Mögliche Einflussfaktoren auf die Nutzung und Beurteilung des EU-Kapitels

	Nutzung des EU-Kapitels	Beurteilung des EU-Kapitels
Lehrkräfte		
transmissive Lehr-/Lernüberzeugungen	+	+
konstruktivistische Lehr-/Lernüberzeugungen	-	-
EU-bezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	-	-
subjektives Wissen zur EU	-	-
Interesse an der EU	-	-
Berufserfahrung	-	-
Fachfremdheit	+	+
Alter	+	0
Geschlecht	0	0
Schüler/innen		
generelles politische Interesse	+	-
EU-bezogenes Interesse	+	-
empfundener EU-Alltagsbezug	+	+
Einstellung zur EU	+	+
demokratisches (Fach-) Unterrichtsklima	0	0
subjektives Wissen zur EU	+	+/-
akademisches Selbstkonzept	0	0
Alter	0	0
Geschlecht (w)	+	0
Schulform (Gym)	+	+
soziokulturelles Kapital	+/-	0
Migrationshintergrund	+	+

(+ = positiver Einfluss, - = negativer Einfluss, 0 = Einfluss unklar)

Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der
Europäischen Union

Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht

Tatje, C.

2017, VI, 177 S. 44 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17682-2