Von Laeken bis Lissabon: Der Reformprozess der Europäischen Union in deutschen Politikschulbüchern.

Eine computergestützte Inhaltsanalyse

Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen

Vorgelegt von

Marret Bischewski

geboren in Castrop-Rauxel

Göttingen 2020

Betreuungsausschuss

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Monika Oberle

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Eckhardt Fuchs

Weitere Mitglieder der Prüfungskommission:

Prof. Dr. Klaus Dingwerth

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Mai 2019

Inhaltsverzeichnis

1) Einleitung ... 3
1.1) Forschungsperspektive: Kontextualisierende Schulbuchforschung ... 8
1.1.1) Forschungsgegenstand Politikschulbuch ... 11
1.1.2) Forschungsfragen ... 13
1.1.3) Fallauswahl ... 14
1.2) Methode ... 23
1.2.1) Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse ... 25
1.2.2) Auswertung und Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse ... 29
1.2.3) Die wörterbuchbasierte quantitative Inhaltsanalyse ... 31
1.2.4) Auswertung und Interpretation der quantitativen Inhaltsanalyse ... 36
2) Forschungsstand und Kontexte ... 38
2.1) Politikwissenschaftliche Perspektive ... 38
2.1.1) Demokratie, Legitimität und Partizipation in der EU ... 39
2.1.2) Der EU-Reformprozesses: Politische Ziele und politikwissenschaftliche Reflektion 44
2.2) Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht ... 52
2.2.1) Ziele und Prinzipien der politischen Bildung in Deutschland ... 53
2.2.2) Europa und die EU als Themen im politischen Fachunterricht ... 56
2.2.3) Curriculare Vorgaben in Niedersachsen zum Gegenstand EU ... 58
2.2.4) Ziele und Herausforderungen der EU-Vermittlung im politischen Fachunterricht ... 62
2.2.5) Der EU-Reformprozess aus politikdidaktischer Perspektive ... 67
2.3) Schulbuchuntersuchungen zur Darstellung der EU ... 69
2.3.1) Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der EU ... 69
2.3.2) Bisherige Erkenntnisse über die Darstellung der EU im Schulbuch ... 70
2.3.3) Zwischenfazit: Annahmen und Erwartungen an die Gestaltung der EU-Kapitel ... 73
3) Analyse und Ergebnisse ... 76
3.1) Überblick: Gestaltung der EU-Kapitel ... 77
3.2) Die Darstellung des EU-Reformprozesses ... 80
3.2.1) Die Europäische Verfassung ... 80
3.2.2) Vertrag von Lissabon und das Drei-Säulen-Modell ... 96
3.3) Die Darstellung des politischen Systems der EU und des Demokratie-Defizits ... 108
3.3.1) Die EU als Mehrebenensystem ... 109
3.3.2) Das Demokratie-Defizit der EU ... 130

3.4) Die Darstellung des Europäischen Parlaments 142
3.4.1) Aufgaben und Arbeitsweise des Europäischen Parlaments 144
3.4.2) Macht, Kompetenzen und Legitimierung 148
3.5) Die Darstellung der Europawahl und politischer Partizipation 160
3.5.1) Die Wahlen zum Europäischen Parlament 161
3.5.2) Bürgerpartizipation auf europäischer Ebene 170
3.6) Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse 179
3.7) Resümee zum methodischen Vorgehen 182
4) Fazit 185
Anhang 189
Erläuterung zum Codebuch 190
Allgemeine Codierregeln 190
Codesystem und Häufigkeiten der Codierungen 192
Codieranleitung zur Überprüfung der Interpretation 197
Diktionär 205
Liste der untersuchten Schulbücher 213
Literaturangaben aller untersuchen Schulbücher 214
Abbildungsverzeichnis 220
Literatur 223
Erklärung 239

1) Einleitung

Verfassung für Europa? Vertrag von Lissabon? Angesichts der derzeitigen politischen Krisen und Separationsbestrebungen innerhalb der Europäischen Union (EU) scheinen die institutionellen Reformbemühungen der 2000er Jahre längst der Vergangenheit anzugehören. Trotzdem lohnt es sich auch knapp zehn Jahre später noch, der Frage nachzugehen, wie der EU-Reformprozess in deutschen Politikschulbüchern dargestellt wurde.

Wissen über die EU ist essenziell, um nationale Politik zu verstehen. Doch es bestehen weiterhin Defizite im EU-Wissen, sowohl bei Jugendlichen als auch bei erwachsenen EU-BürgerInnen, obgleich die EU fester Bestandteil im deutschen Politikunterricht ist und das Interesse am Thema EU bei SchülerInnen ähnlich hoch ist wie das generelle Interesse an Politik (Oberle und Forstmann 2015b). Somit ist die Frage danach, welches Wissen über die EU im politischen Fachunterricht vermittelt wird und welche Inhalte Schulbücher als zentrales Unterrichtsmedium dabei bereitstellen, berechtigt (vgl. Tatje 2017). Gleichzeitig weisen vorherige Schulbuchstudien darauf hin, dass die europäische Integration in Schulbüchern oftmals als reibungsloser Prozess dargestellt und historische Krisen oder Konfliktpunkte ausgeblendet werden, je länger sie zurückliegen (Natterer 2001; Mellies et al. 2007). Zudem wird die EU in Politikschulbüchern oft als isoliertes Thema und aus nationaler Perspektive behandelt, wodurch die Verflechtungen des Mehrebenensystems nicht deutlich werden (Detjen 2004; Weißeno 2004a). Weiterhin besteht die Annahme, dass insbesondere Politikschulbücher unter einem Aktualitätsproblem leiden (Pohl 2014b, S. 187) und ihre Inhalte aufgrund der Integrationsdynamik der EU und der offenen Finalität des Integrationsprozesses besonders rasch an Bedeutung verlieren. Daher ist die Frage nach der Bereitstellung von Wissen über die EU in politischen Transformationsphasen besonders relevant.

In dieser Dissertation werden EU-Kapitel aus deutschen Politikschulbüchern in ihrem Kontext betrachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich bei Schulbüchern um pädagogische, kulturelle und politische Medien handelt, deren Texte (verstanden als Schrift- und Bildmaterialien) im Kontext gesellschaftlich-politischer Aushandlungsprozesse stehen. Es besteht also die Annahme, dass der gesellschaftlich-politische Kontext, zu dem institutionelle Reformen ebenso zählen wie bildungspolitische Maßnahmen, die Schulbuchtexte beeinflusst. Die Arbeit vereint unter dem Titel „Von Laeken bis Lissabon: Der Reformprozess der Europäischen Union in deutschen Politikschulbüchern“ die Perspektiven der Schulbuchforschung, politischen Bildung und Politikwissenschaft auf den

Forschungsgegenstand Politikschulbuch. Gleichzeitig verweist der Untertitel „Eine computergestützte Inhaltsanalyse“ auf die Besonderheit der methodischen Ausrichtung dieser Arbeit, nämlich die Anwendung von *Qualitative Data Analysis* (QDA-) Software (MAXQDA 11 von VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH) zur Durchführung der Analyse.

Der EU-Reformprozess, der mit der *Erklärung von Laeken* (2001) eingeleitet wurde, hatte zum Ziel, die EU demokratischer, die politischen Abläufe transparenter und die Gemeinschaft in Hinblick auf die für 2004 geplante große Erweiterungsrunde handlungsfähiger zu machen. Die neuen Regelungen sollten in einer europäischen Verfassung gebündelt werden, die durch den *Konvent über die Zukunft Europas* (Verfassungskonvent) vorgelegt und 2004 unterzeichnet wurde. Doch im Ratifizierungsprozess führten die negativen Referenden in Frankreich und den Niederlanden 2005 zu einem Scheitern der Europäischen Verfassung und versetzten die politischen Eliten in eine Phase der Reflexion über die Zukunft der EU. Das (von den Föderalisten angestrebte) Integrationsziel des europäischen Bundesstaates war mit der Ablehnung der Europäischen Verfassung vorerst gescheitert. Doch die Reformbemühungen wurden nicht aufgegeben und so wurde 2007 der Vertrag von Lissabon unterzeichnet, der 2009 in Kraft trat. In ihm wurden viele wichtige Punkte der institutionellen Reform aufgenommen, die bereits in der Verfassung geplant gewesen waren (einige strittige Punkte wurden jedoch geändert bzw. gestrichten). So wurden 2009 nicht nur die Kompetenzen des EU-Parlaments erweitert, sondern u.a. ein neues Instrument der direkten politischen Beteiligung der BürgerInnen eingeführt: die Europäische Bürgerinitiative. Beim EU-Reform Prozesses handelt es sich um eine abgeschlossene bzw. überwundene Krise der EU, die einen vergleichsweise kurzen Zeitraum umfasst. Dies macht ihn zu einem geeigneten Beispiel, um daran Veränderungen in Schulbuchtexten in politischen Transformationsphasen zu untersuchen.

Während sich in der EU ein institutioneller Wandel vollzog, kam es in den 2000er Jahren auch zu wichtigen Veränderungen in der politischen Bildung. Angestoßen durch die bundesweite Einführung von Bildungsstandards und der neuen Kompetenzorientierung schulischer Bildung, befassten sich auch die PolitikdidaktikerInnen in Deutschland mit möglichen Anforderungen und zu vermittelnden Kompetenzen im politischen Fachunterricht. Außerdem wurden die Herausforderungen der Vermittlung der EU diskutiert, die aufgrund ihrer Dynamik, Komplexität und Bürgerferne ein besonderes Thema im politischen Fachunterricht darstellt. In Niedersachsen – welches das „Kern“-Bundesland dieser Untersuchung ist – wurden zudem Mitte der 2000er Jahre neue Kerncurricula eingeführt, die auch neue Vorgaben zur Behandlung der EU im Politikunterricht mit sich brachten.

Dieses Dissertationsprojekt ist Teil des Kooperationsprojektes „Schulbücher als Vermittler der Europäischen Integration? Eine Studie zum politischen Fachunterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Monika Oberle (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Dr. Eckhardt Fuchs (Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung - GEI). Das Kooperationsprojekt lief von 2013-2016 und wurde durch das Programm Pro*Niedersachsen des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gefördert. Das Kooperationsprojekt hatte zum Ziel, Erkenntnisse über die Darstellung der EU in deutschen Politikschulbüchern sowie deren Nutzung im politischen Fachunterricht zu generieren. Die Annahme bestand, dass aufgrund der Dynamik der Integration und der Komplexität der EU die Lehrkräfte in der Vermittlung des Themas einen besonderen Bedarf an Leitmedien wie dem Schulbuch haben. Daher wurde von Christian Tatje eine Umfragestudie zur Nutzung und Wirkung (im Sinne von Bewertung) von Politikschulbüchern im Allgemeinen und den EU-Kapiteln im Speziellen unter Lehrenden und SchülerInnen an niedersächsischen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen durchgeführt, die unter anderem die Erkenntnis brachte, dass das Politikschulbuch tatsächlich noch als Leitmedium genutzt wird (Tatje 2017). Neben der prozessorientierten Schulbuchuntersuchung wurde ferner eine produktorientierte Studie durchgeführt, deren Ergebnis hier vorliegt. Insgesamt wurden darin EU-Kapitel aus 87 Schulbüchern, die zwischen 2003 und 2012/2013 in Deutschland für den Politikunterricht zugelassen waren, mit einer Kombination aus computerunterstützter qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse untersucht. Der Fokus der Untersuchung lag dabei auf 30 Büchern, die im Untersuchungszeitraum für den Politikunterricht in Niedersachsen zugelassen waren.

Diese Arbeit erörtert, wie das europäischen Mehrebenensystems *sui generis* in dem gesellschaftlich relevanten Medium Schulbuch dargestellt wird. Die Konzepte Demokratie, Partizipation und Legitimität der EU bündeln dabei den analytischen Blick auf den Untersuchungsgegenstand und begründen auch die Auswahl der thematischen Kategorien und Forschungsfragen, die in dieser Studie systematisch untersucht werden. Ausgehend von der Annahme, dass Schulbücher einen Resonanzraum für gesellschaftlich-politische Debatten darstellen und Veränderungen im empirischen Kontext sowie Erkenntnisse aus den relevanten Bezugsdisziplinen zu einem gewissen Grad aufnehmen, wurden folgende Forschungsfragen untersucht: Wie wird der Reform-Prozess (also die gescheiterte Verfassung für Europa und der Vertrag von Lissabon) dargestellt? Wie wird das politische System der EU (Mehrebenensystem) dargestellt? Wie wird das Demokratie-Defizit dargestellt? Wie wird das Europäische Parlament (als einzig direkt gewähltes Organ) dargestellt? Wie werden die Wahlen zum Europäischen Parlament (als konventionelle Beteiligungsform) dargestellt? Wie werden

andere (konventionelle und unkonventionelle) Formen der politischen Beteiligung auf europäischer Ebene dargestellt? Zu den zentralen thematischen Kategorien gehören daher: Der EU-Reformprozess (Verfassung für Europa; Vertrag von Lissabon); Das politische System der EU (Mehrebenensystem; Demokratie-Defizit); Das Europäische Parlament (Aufgaben; Kompetenzen; Machtverhältnis; Legitimierung) und Partizipationsmöglichkeiten (Europawahl; weitere Beteiligungsformen).

Ziel dieser Studie ist es, neben dem konkreten Erkenntnisgewinn über die Darstellung des Themas EU, auch übergreifende Fragen zu beantworten. Etwa wie sich Schulbuchinhalte verändern, die im Kontext gesellschaftlich-politischer Debatten und Transformationsprozesse entstehen. Wie schlägt sich also die Dynamik der europäischen Integration in den Schulbuchtexten nieder? Wie bilden sich Veränderungen ab, wie finden krisenhafte Momente Eingang und ab wann geraten Hürden der Integration wieder in Vergessenheit? Und welche Bedeutung hatte das Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon aus Sicht der politischen Bildung für die Vermittlung der EU? Neben den inhaltlichen Erkenntnissen wird diese Studie auch Einsichten über den Einsatz von QDA-Software für Schulbuchuntersuchungen hervorbringen.

Die Arbeit gliedert sich, neben Einleitung und Fazit, in drei Teile: Im ersten Teil der Arbeit wird das Forschungsdesign der Studie aufgezeigt. Dazu gehören die Erläuterung der Forschungsperspektive (der kontextualisierenden Schulbuchforschung) und die Einordnung des Forschungsgegenstandes Politikschulbuch. Anschließend werden die Forschungsfragen und die Fallauswahl dargelegt. Danach folgen die Beschreibungen der gewählten Methoden, nämlich der inhaltlich-strukturierenden und der wörterbuch-basierten Inhaltsanalyse sowie Erläuterungen zu deren Umsetzung in der vorliegenden Studie mit Hilfe von QDA-Software.

Im zweiten Teil wird auf Forschungsstand und theoretische Annahmen eingegangen. Dazu werden zunächst die Perspektive der Politikwissenschaft und der Ablauf des EU-Reformprozesses erläutert. Anschließend werden die Begriffe Demokratie, Partizipation und Legitimität in Bezug auf die EU eingeordnet. Darauf folgt ein Kapitel, in dem die Ziele und Prinzipien der Politikdidaktik generell sowie curriculare Vorgaben zum Thema EU vorgestellt werden. Ferner werden die Herausforderungen der EU-Vermittlung in der politischen Bildung erläutert. Der zweite Teil der Arbeit schließt mit einer Übersicht über Erkenntnisse aus bisherigen Schulbuchuntersuchungen zur EU und den Annahmen, die sich daraus für die eigene Studie ergeben.

Im dritten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Dafür werden die thematischen Kategorien anhand der Forschungsfragen nacheinander vorgestellt und jeweils die quantitativen und qualitativen Ergebnisse beschrieben und interpretiert. Es wird vorgestellt, wie sich die Darstellung der Themen im Zeitverlauf verändern, wie detailliert die Themen dargestellt werden, ob es Bewertungen bestimmter Aspekte gibt und wie sich die Darstellung zwischen Verlagen und Schulformen unterscheiden. Nach einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse wird ein Resümee zum methodischen Vorgehen gezogen.

1.1) Forschungsperspektive: Kontextualisierende Schulbuchforschung

Zunächst wird die Forschungsperspektive der Schulbuchforschung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, vorgestellt und der Forschungsgegenstand Politikschulbuch definiert. Die Schulbuchrevisionen nach Ende des zweiten Weltkrieges gelten als Anfänge der deutschen Schulbuchforschung (Fuchs et al. 2014). In Anbetracht der Bedeutung der Inhalte von Geschichts- und Geographiebüchern für die internationalen Beziehungen wurden insbesondere Stereotypen, Rassismen und nationalistische Darstellungen aus den Schulbüchern verbannt und die Darstellungen zwischen ehemaligen Feinden neu verhandelt. Die aktuelle Schulbuchforschung hat sich jedoch inhaltlich und methodisch ausdifferenziert (Fuchs 2011, S. 27; vgl. Wiater 2003; Doll et al. 2012).

Das Schulbuch kann als Forschungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. In der internationalen Schulbuchforschung gibt es laut Weinbrenner (1993) drei zentrale Forschungsstränge von denen zur Einordnung dieser Arbeit zunächst ausgegangen wird, nämlich *prozess-*, *produkt-* und *wirkungsorientierte* Schulbuchforschung. Unter erstere Kategorie fallen Studien, die sich mit der Produktion von Schulbüchern befassen, zentrale Akteure sind hier z.B. SchulbuchautorInnen, Verlage oder LehrplanentwicklerInnen. *Prozessorientierte* Studien interessieren sich jedoch auch für den Einsatz des Mediums im schulischen Kontext (etwa Studien zu Einsatz und Nutzung vgl. Tatje 2017). *Produktorientierte* Studien untersuchen das Schulbuch dagegen inhaltsbasiert, etwa nach didaktischen, gestalterischen oder thematischen Kriterien. Die *wirkungsorientierten* Studien untersuchen die Schulbücher im Hinblick auf die Aneignung oder Rezeption von „Schulbuchwissen“ oder der Wirkung und Beurteilung von gestalterischen Merkmalen oder sprachlichen Formulierungen. Die vorliegende Studie ist als produktorientierte Schulbuchanalyse angelegt und die Inhalte stehen im Vordergrund, daher werden Produktions- und Aneignungsprozesse nicht untersucht.

Gleichzeitig versteht sich diese Studie als „kontextualisierende“ Schulbuchuntersuchung, da die Schulbücher als Primärquellen nicht unabhängig vom gesellschaftlich-politischen oder wissenschaftlich-didaktischen Kontext betrachtet werden (Mahamud 2015, S. 35f.). Diese Studie orientiert sich an theoretischen Annahmen, wie sie insbesondere von Apple (2000), Höhne (2003), Macgilchrist (2011) und Mahamud (2015) in die Bildungsmedienforschung eingebracht wurden. Ausgehend von diesen Annahmen wird im Folgenden ein Einblick in die Theorie des Schulbuches gegeben und argumentiert, dass das Schulbuch als Medium im Resonanzraum gesellschaftlich-politischer Debatten einzuordnen ist und diese Schulbuchuntersuchung daher kontextualisierend angelegt ist.

Wenn auch Schulbuchforschung nicht als eigene wissenschaftliche Disziplin mit spezifischen Theorien, Begriffen und Methoden verstanden werden kann, so ist eine Einordnung des Mediums Schulbuch als Untersuchungsgegenstand dennoch notwendig. Höhne (2003) hat einen wichtigen Beitrag für ein diskurs- und medienanalytisches Verständnis des Schulbuches geleistet, an dem sich diese Arbeit orientiert (vgl. Klerides 2010). Daher wird das Schulbuch in dieser Studie nicht nur als pädagogisches Mittel mit spezifischen Lehrfunktionen, sondern auch als politisches und kulturelles Medium verstanden (Fuchs et al. 2014, S. 22f.). Das bedeutet, dass nicht allein die didaktischen Anforderungen an das Bildungsmedium betrachtet werden, sondern auch das Medium selbst. Demnach wird der Gegenstand nicht vornehmlich aus „verwaltungstechnischer" oder „didaktischer", sondern vielmehr aus „wissenssoziologischer Perspektive" definiert (Fuchs et al. 2014, S. 10). Mahamud (2015, S. 44) etwa erläutert Schulbuchtexte folgendermaßen:

> „the textbook is conceptualized as a macro-text composed of micro-texts or textual units with their own identity, through which language (metaphorical, technical, simple), discourse (normative, pedagogical, authoritarian), and narratives (descriptive, prescriptive, argumentative, explicative, literary) may be examined."

Diese Arbeit folgt der Annahme, dass das Schulbuch ein Medium ist, das sich im Resonanzraum gesellschaftlich-politischer Debatten befindet und dessen Inhalte einem kontextabhängigen Wandel unterliegen (vgl. Apple 2000, S. 165). Als „Resonanzraum" wird hier der übergreifende Kontext bezeichnet, in dem sich Akteure artikulieren, Debatten forttragen und sich Diskurse materialisieren (oder wieder „verklingen").[1] Der Begriff des Resonanzraums vereint dabei die (theoretischen) Annahmen über Kontexte, Diskurse und Akteure, die die Schulbuchinhalte beeinflussen. Höhne (2003, S. 34) benutzt die Metapher der *Resonanz* in Bezug auf Schulbücher in Zusammenhang mit der Diskursanalyse, durch deren Anwendung „die Resonanzen, die öffentliche Diskurse in Schulbüchern hervorrufen und die stets einen Gradmesser für den gesellschaftlichen *common sense* als hegemoniales Wissen darstellen, erfasst" werden können. Schulbücher enthalten nach Höhne (2003, S. 61) gewöhnlich Wissen und Diskurse, welche(s) von der Mehrheit der nationalen politischen Elite akzeptiert sind, da sie anderenfalls nicht für die Benutzung im Unterricht zugelassen werden könnten (Stöber 2010, S. 16). Ähnlich ist auch die Annahme von Apple (2000, S. 44, 46), der davon ausgeht,

[1] Eigene Definition.

dass politische Diskurse die Schulbuchinhalte entscheidend beeinflussen – insbesondere, wenn es Zulassungsverfahren gibt.

Die Orientierung an der qualitativen Annahme der „Kontextabhängigkeit des Sinnes“ – also der Hypothese, dass der Kontext entscheidend ist für die Interpretation und das Verständnis einer bestimmten Handlung oder Aussage und sich dieser entsprechend verändern kann – ermöglicht dabei ein Verständnis von Schulbuchtexten als kontextabhängige Inhalte (Flick 2011, S. 87 in Bezug auf Wilson 1982). Mahamud (2015, S. 46) schlägt vor, Schulbücher sowohl in Bezug auf ihre Kontexte als auch in Bezug auf ihre Inhalte zu betrachten, schränkt für die Durchführung der Schulbuchanalysen jedoch ein, dass nicht alle Kontexte gleichermaßen zu analysieren seien, um Schulbuchinhalte angemessen zu untersuchen und zu verstehen, stattdessen sollte eine begründbare Auswahl von „contextual areas and their sources“ getroffen und die Außen- und Innenperspektive des Schulbuches beachtet werden, um eine solide Untersuchung zu gewährleisten. Aus diskurstheoretischer Sicht erfolgt der Einfluss von Diskursen auf die Inhalte von Schulbüchern während ihrer Produktion eher indirekt und sie fungieren laut Macgilchrist (2011, S. 253) als “Selektionshorizonte”. In ihrer ethnografischen Diskursanalyse zur Produktion von fünf deutschen Schulbüchern, kam Macgilchrist (ebd.) zu dem Ergebnis, dass der Produktionsprozess beeinflusst ist durch die “Beobachtungen” der AutorInnen von Kommunikation und Diskursen, die in anderen Kontexten stattfinden, welche aber dennoch relevant für die Produktionsstrategie sind. Zu diesen beobachteten Diskursen gehören die jeweilige Fachdidaktik, politische Parteien (Regierungen der jeweiligen Bundesländer), technologische Entwicklungen, andere Bildungsmedien sowie lokale Lobbygruppen und Interessensvertreter (ebd.).

Innerhalb der Schulbuchkontexte stellen somit verschiedene gesellschaftliche Akteure bzw. Akteursgruppen Ansprüche an Schulbuchinhalte und beeinflussen diese (Höhne 2003, S. 60ff.; vgl. Lässig 2009; Fuchs 2011; Apple 2000). Hier unterscheidet sich die Einflussnahme danach, ob die Akteure in den Produktionsprozess eingebunden sind oder ob sie das Lehrwerk erst nach der Veröffentlichung beurteilen können. Dabei werden unterschiedliche Erwartungen an Schulbücher gestellt, wobei die Ansprüche im Allgemeinen jedoch sehr hoch sind bezogen auf die Gestaltung, den Aufbau, die Inhalte und die Anwendbarkeit im Unterricht (Fuchs et al. 2014, S. 15). Relevante Kontexte und Akteure in diesem Zusammenhang sind (neben den Verlagen) die Wissenschaft und Fachdidaktik, die Öffentlichkeit, die Bildungspolitik, Lehrende, Lernende, und Eltern (Fuchs et al. 2014, S. 15ff.).

1.1.1) Forschungsgegenstand Politikschulbuch

Aus der Perspektive der Politikdidaktik erklärt Detjen (2001, S. 469):

> „Das Schulbuch steht in einem komplexen Beziehungsfeld. Es wird von verschiedenen Seiten beurteilt. Neben dem Staat, der Schulbuchforschung und den Nutzern nimmt auch die Didaktik für sich in Anspruch, das Schulbuch kritisch zu beleuchten."

Das Politikschulbuch ist ein besonderes Medium, da es zwar – wie in der Nutzungsstudie von Tatje (2017) gezeigt – einen zentralen Stellenwert im deutschen Politikunterricht hat, als Forschungsgegenstand in der Politikdidaktik jedoch kaum hervortritt. Aus der politischen Fachdidaktik hat sich hauptsächlich Detjen (2001, S. 461) mit der Bedeutung des Schulbuchs befasst, welches er (in Anlehnung an Stein 1977) als *Informatoricum*, *Pädagogicum* und *Politicum* definiert. Nach Detjen (2001, S. 462) ist das Schulbuch:

> „(…) [Ein] Politicum, denn es gibt Auskunft darüber, was seitens des Staates als lehr- und lernwürdig zugelassen ist und was nicht. Im Schulbuch spiegeln sich mithin die politisch legitimierten Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung. Solange diesbezüglich Konsens besteht, wird das Schulbuch kaum in Frage gestellt. In Zeiten bildungspolitischen Streites gerät es dagegen leicht in die Auseinandersetzungen."

Da in Schulbüchern staatlich genehmigtes Wissen abgebildet und Lehrpläne implementiert werden, ergibt sich seine gesellschaftliche Bedeutung, gleichzeitig besitzt das Schulbuch eine „Filterfunktion" für den Unterricht, da durch seine Verwendung nur bestimmte Themen und Inhalte angesprochen werden (Detjen 2001, S. 472). Diese Annahmen illustrieren die Notwendigkeit, das Schulbuch auch aus didaktischer Perspektive kontextualisierend zu betrachten. Denn im Aushandlungsprozess um Schulbuchinhalte findet eine didaktische Reduktion der gesellschaftlichen Komplexität statt, die sich (aufgrund des Zulassungsverfahrens) an den curricularen Vorgaben orientiert.

Aus fachdidaktischer Sicht weist Pohl (2014b, S. 187) auf die Herausforderung der Aktualität hin („Kein Schulbuch veraltet so schnell wie ein Politikschulbuch") und ist der Meinung, dass sich politische Bildung nicht auf Schulbücher als Leitmedien verlassen könne, wenn sie exemplarisch und problemorientiert sein soll. Auch das Kontroversitätsgebot stellt, laut Grammes (2014, S. 271) „hohe Anforderungen an die ästhetische Gestaltung von Bildungsmedien", da die Auswahl von entkontextualisierten Materialien und knappen Quellenauszügen die Gefahr berge, eindimensionale Narrative zu konstruieren, die wenig perspektivenfördernd seien. Gleichzeitig sollen Schulbücher didaktisch „funktionieren", indem

sie Inhalte und Methoden gewinnbringend miteinander verknüpfen – wobei aber ein gutes Schulbuch kein Garant für guten Unterricht ist (Detjen 2007, S. 167). Detjen (2002, S. 193) sieht das Politikschulbuch im Unterricht in seiner primären Funktion als „Informationslieferant“, die aber immer mit der Eigenschaft des Politicums verknüpft ist, wodurch Schulbuchwissen im jeweiligen Kontext interpretiert und das Schulbuch ggf. selbst zum Gegenstand einer medienkritischen Analyse werden kann. Politikschulbücher könnten theoretisch für das Erlernen der „Fachsprache Politik“, mit der die Lernenden „das politische Tagesgeschehen auf angemessenem Niveau verstehen und selbst verfolgen“ können sollen, einen wichtigen Beitrag leisten (Weißeno 2013, S. 155). In einer Untersuchung von einigen Politikschulbüchern stellte Weißeno (2013, S. 166) allerdings fest, dass die systematische und wiederholte Verwendung von Fachkonzepten nicht gegeben bzw. zu gering zu sei, um einen Wiedererkennungswert und somit einen Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen zu generieren.

Moderne Schulbücher sind als multimodale Medien konzipiert, d.h. sie vereinen Text und Bildelemente, die gleichermaßen relevant sind für die Konstruktion von Narrativen und Diskursen. Insbesondere in Politikschulbüchern werden Inhalte weniger über den „klassischen“ Autorentext transportiert, sondern durch eine Auswahl an Materialien, die aus Zeitungsartikeln, Bildungsmaterialien oder Internetquellen generiert werden – wie auch in dieser Studie dargelegt wird. Laut Höhne (2003, S. 47) wurde der Status des Schulbuches als multimodales Medium lange in den Schulbuchuntersuchungen nicht hinreichend berücksichtigt, aktuelle Studien weisen jedoch auf eine stärkere Implementation der Bildanalyse in die Schulbuchforschung hin (Heinze 2010; Janko und Knecht 2015). Da die Vielfalt an Materialien, wie Schaubildern und Karikaturen, laut Tatje (2017) häufig von den Lehrenden zur Vermittlung im Politikunterricht genutzt wird, ist eine Betrachtung des Schulbuches in seiner Multimodalität für diese Studie ebenfalls notwendig.

Ausgehend von diesen theoretischen Annahmen sieht die vorliegende Arbeit die Einordnung der Schulbuchtexte (verstanden als Text- und Bildmaterialien) in die Kontexte der Politikwissenschaft, des politisch-gesellschaftlichen Diskurses (hier nicht verstanden als analytisches Konzept) und der Politikdidaktik vor. Erwartungen an Veränderungen von Schulbuchtexten und tatsächliche Veränderungen in diesen werden somit vor dem Hintergrund ihrer Kontexte und deren Wandel interpretiert. Das Verständnis dieser Studie als kontextualisierende Schulbuchanalyse ermöglicht somit einen offenen Blick auf Veränderungen in den Schulbuchdarstellungen innerhalb eines (relativ) kurzen Zeitraumes (2003 bis 2013). Da dieser von Stagnation und Krisen geprägt war, welche Debatten in

Wissenschaft und Politik angestoßen haben (siehe Kapitel 2.1), kann von einem Einfluss dieser Selektionshorizonte auf die SchulbuchautorInnen und -texte ausgegangen werden (vgl. Macgilchrist 2011). Daher werden in Kapitel 2) die für die Einordnung der Schulbuchinhalte relevanten Kontexte im Überblick dargestellt, bevor die Ergebnisse der Schulbuchanalyse dargelegt werden. Zu den Kontexten gehören, wie oben erwähnt, der politikwissenschaftliche, der gesellschaftlich-politische und der politikdidaktische Diskurs zur EU.

1.1.2) Forschungsfragen

Um zu ergründen, welcher Art von kontextabhängigen Wandel Schulbuchinhalte (bzw. speziell die EU-Kapitel in Politikschulbüchern 2003-2012/13) unterliegen, wird in der vorliegenden Studie folgenden Fragen nachgegangen, die den Ausgangspunkt für die kategoriengeleitete Inhaltsanalyse(n) darstellen:

1) Wie wird der EU-Reformprozess dargestellt?

Wie wird die Verfassung für Europa und ihr Scheitern dargestellt? Wie werden der Vertrag von Lissabon und die darin enthaltenen Neuerungen dargestellt? Wie wird mit der Offenheit des Integrationsprozesses umgegangen?

2) Wie wird das politische System der EU dargestellt?

Wie werden das Mehrebenensystem und seine Besonderheiten dargestellt? Wie wird das Demokratie-Defizit der EU dargestellt?

3) Wie wird das Europäische Parlament dargestellt?

Wie werden die Aufgaben, Kompetenzen und Legitimierung des Europäischen Parlaments dargestellt? Wandelt sich die Darstellung dieser Aspekte durch den Kompetenzzuwachs im Zuge des Reformprozesses?

4) Wie werden Formen der politischen Partizipation auf europäischer Ebene dargestellt?

Wie werden die Wahlen zum Europäischen Parlament und andere (neue) Partizipationsinstrumente dargestellt?

Diese Forschungsfragen bilden den Ausgangspunkt für die Analyse der Schulbuchkapitel und sie lassen sich teils in qualitative und teils in quantitative Kategorien „übersetzen“, anhand derer das Material untersucht wird.

1.1.3) Fallauswahl

Schulbuchstudien sehen sich insbesondere in Deutschland der Herausforderung ausgesetzt, eine geeignete Strategie für die Fallauswahl zu finden (Biener 2015). Durch die Vielzahl an Verlagen und Einzelausgaben für die verschiedenen Bundesländer, heterogene Fächerzuordnungen, unterschiedlichen Zulassungsverfahren und die nicht-öffentlichen Verkaufszahlen der Bücher scheint es schwierig, geeignete Kriterien anzulegen, um ein aussagekräftiges bzw. repräsentatives Sample für die Analyse zu generieren (Biener 2015, S. 63). **Zwischen 2003 und 2012** wurden in Deutschland ca. 450 Bücher allein für den Politik- und Sozialkundeunterricht neu veröffentlicht. Davon waren in diesem Zeitraum 166 Bücher (Grundgesamtheit) für den Politik- bzw. Sozialkundeunterricht in den verschiedenen Bundesländern der 9./10. Klassen[2] zugelassen, die auch ein Kapitel zu Europa enthielten.[3]

In der vorliegenden Studie wurden für die Untersuchung zunächst alle Schulbücher identifiziert, die zwischen 2003 und 2012 in Niedersachsen zugelassen waren und um neu erschienene und zugelassene Werke aus 2013 ergänzt. Der Grund dafür war der im Forschungsdesign des Kooperationsprojektes angelegte Fokus auf die Schulbücher aus Niedersachsen und die Anschlussfähigkeit an die im selben Projekt durchgeführte Schulbuchnutzungsstudie von Tatje (2017). Es wurden nur Fälle ausgewählt, die für die Verwendung an Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen (Mittelschulen) und Gesamtschulen zugelassen waren und – in einer ersten Sichtung – einen Fokus auf das politische System der EU erkennen ließen.[4] Kapitel in denen Europa allein als geographischer Raum oder aus geschichtlicher Perspektive dargestellt wird, wurden nicht einbezogen. Das *niedersächsische Sample* (NIS) besteht konkret aus allen Schulbüchern für den politischen Unterricht an niedersächsischen Schulen, die zwischen 2003 und 2013[5] neu veröffentlicht wurden und für den Politikunterricht in der 9. und 10. Klasse zugelassen waren (n=30). Von diesen dreißig Büchern waren zwanzig ausschließlich in Niedersachen, die restlichen zehn auch in weiteren Bundesländern zugelassen. Um einen

---

[2] Ausnahme NRW, da hier die EU in der 8. Klasse unterrichtet wird.

[3] Die Identifikation der relevanten Schulbücher war möglich durch eine Sichtung der bundesweiten Curricula (teils über die GEI-Plattform Curricula Workstation), der Listen der zugelassenen Schulbücher (teils über die GEI Homepage edumeres.net) und eine Sichtung der Inhaltsverzeichnisse (als PDF vorhanden im Bibliothekskatalog des GEI). Diese Schritte der Fallauswahl sowie das Anfertigen der Scans für die Untersuchung wurden unterstützt durch eine studentische Hilfskraft.

[4] Bücher für die Berufsschule wurden ausgeschlossen, da davon ausgegangen wurde, dass die BerufsschülerInnen eine diversere Gruppe darstellen und den regulären Unterricht zur EU in ihrer Schullaufbahn bereits absolviert haben.

[5] Das NIS (n=30) enthält auch die neu erschienenen Bücher von 2013, während der Rest des Samples die Ausgaben bis 2012 abdeckt.

deutschlandweiten Vergleich der Themen und Inhalte zur EU zu ermöglichen, wurde aus den anfangs erhobenen Schulbüchern mit EU-Kapiteln (n=166), weitere Fälle ausgewählt, die das NIS ergänzen. Dieses *deutschlandweite Sample* (DEUS) umfasst insgesamt 87 Schulbuchkapitel, die die Verteilungen von Verlagen, Erscheinungsjahr, Schulform (und Bundesländern) der Grundgesamtheit möglichst angemessen repräsentieren sollten. Die Fälle für das DEUS wurden in einem ersten Schritt zufällig ausgewählt und in einem zweiten Schritt gezielt. Welche Strategien bei der Auswahl der Fälle für das DEUS angewendet wurde, und wie sich DEUS und NIS konkret zusammensetzten, wird im Folgenden erläutert.

In der gezielten Auswahl der Fälle anhand der Variable **Erscheinungsjahr** wurden jüngere Ausgaben den älteren Ausgaben derselben Reihe vorgezogen, mit der Begründung, dass in der parallel durchgeführten Nutzungsstudie (Tatje 2017) nach der Nutzung und Bewertung (zum Zeitpunkt der Studie) *aktueller* Schulbücher gefragt wurde. In einigen Jahren gab es mehr Neuerscheinungen als in anderen, was sich ebenfalls in der Fallauswahl wiederspiegelt. Im DEUS stammen daher die meisten Bücher aus den Jahren 2006 (12,6%, n=11) und 2007 (16,1%, n=14), bei den anderen Jahrgängen (2003-2012) liegt die Anzahl zwischen sechs und neun Büchern pro Jahr, mit Ausnahme von 2004 (3,4%, n=3), da es sich hier um ein Jahr mit besonders wenigen Neuausgaben handelt. Betrachten man nur das NIS so gibt es z.B. kein Buch aus dem Jahr 2004, das im Untersuchungszeitraum für dieses Bundesland zugelassen war. Die meisten Bücher im NIS wurden in den Jahren 2007 (23,3%, n=7) und 2010 (20%, n=6) veröffentlicht, in den übrigen Jahren (2003-2013) liegt die Zahl zwischen ein und drei neuerschienenen und in Niedersachsen zugelassenen Politikschulbüchern pro Jahr.

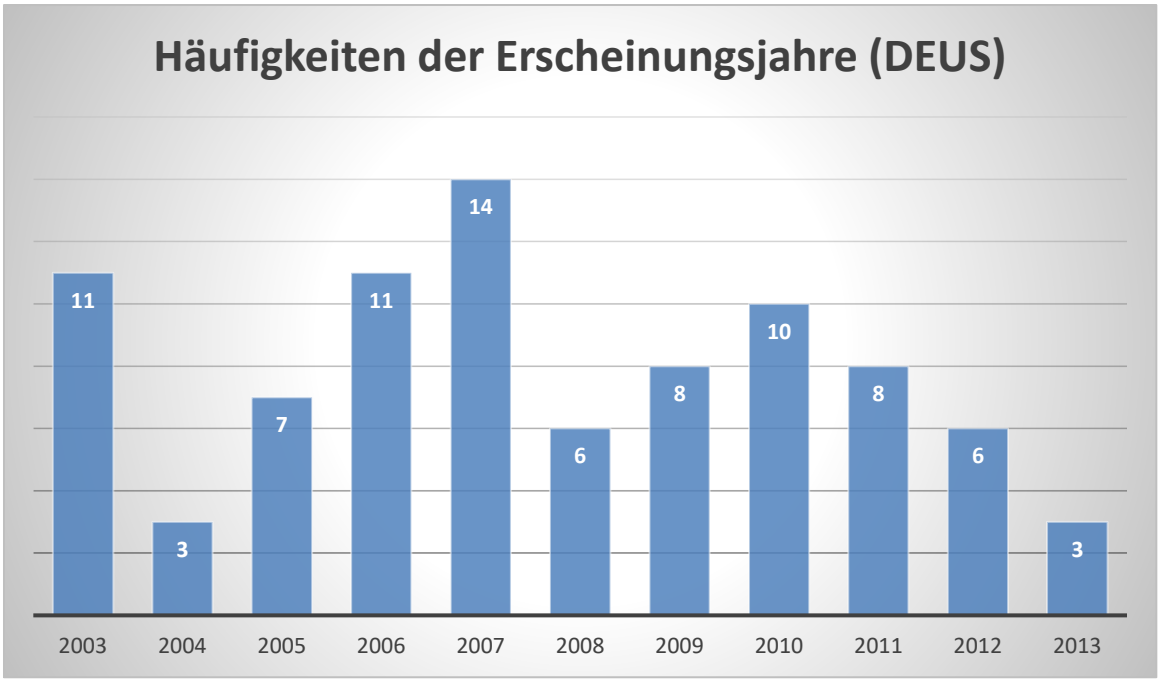


Abbildung 1 Verteilung der Erscheinungsjahre DEUS

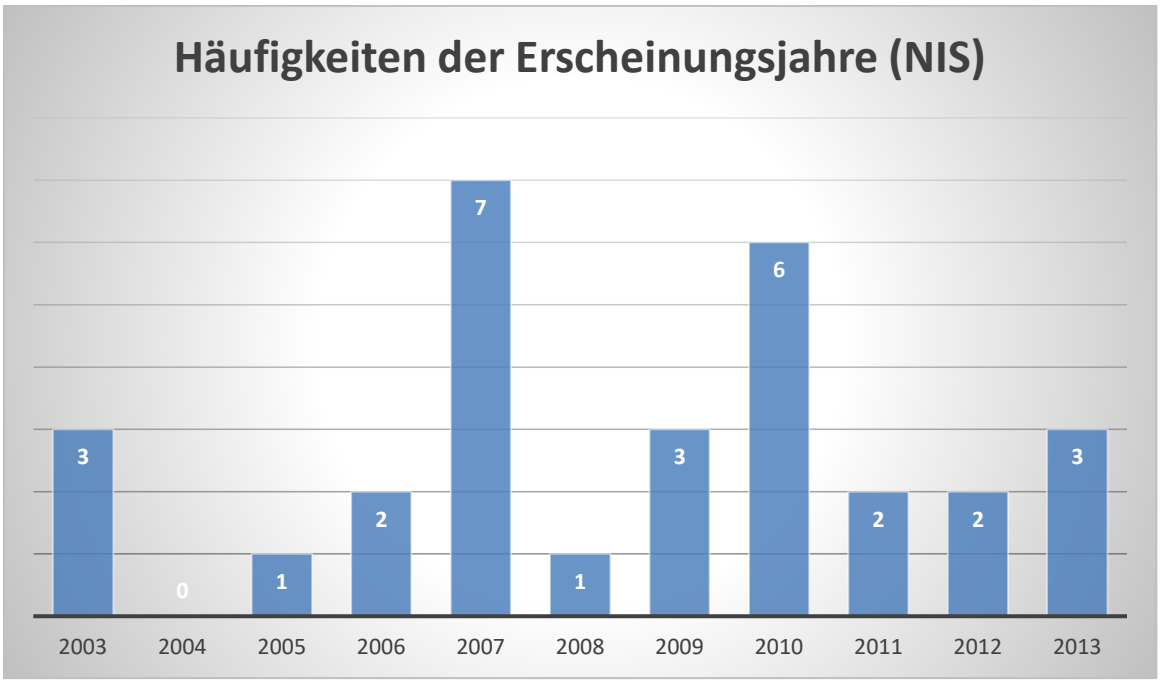


Abbildung 2 Verteilung der Erscheinungsjahre NIS

Die Ausgaben der größeren **Verlage** (C.C. Buchner, Cornelsen, Klett, Schöningh, Schroedel, Westermann) wurden zufällig und ausgehend von deren Anteilen in der Grundgesamtheit ausgewählt. Die Ausgaben der kleineren Verlage wurden dagegen zielgerichtet (teils vollständig) ins DEUS aufgenommen, um eine Bandbreite an (heterogenen) Einzelfällen in die Untersuchung einzuschließen. Zu den kleinen Verlagen, die mit ein bis zwei Büchern (zwischen

1,1% und 2,3%) im DEUS vertreten sind, gehören Auer, Bildungsverlag Eins, Duden-Paetec, Militzke und Oldenbourg. Die größeren Verlage C. C. Buchner, Cornelsen, Klett, Schöningh und Westermann sind mit je neun bis dreizehn Büchern (10,3% bis 14,9%) im DEUS abgebildet. Die weitaus höchste Anzahl an Ausgaben stellt jedoch – entsprechend der hohen Anzahl an Neuausgaben zwischen 2003 und 2012 – Schroedel mit sechsundzwanzig Büchern (29,9%). In Niedersachsen waren, bis auf ein Buch von Duden-Paetec (3,3%) keine Bücher aus den kleineren Verlagen zugelassen. Im NIS stammen die meisten zugelassenen Bücher von Klett, Schroedel und Westermann (je sechs Bücher, 20%), gefolgt von Schöningh, Cornelsen (je vier Bücher, 13,3%), C.C. Buchner (drei, 10%).

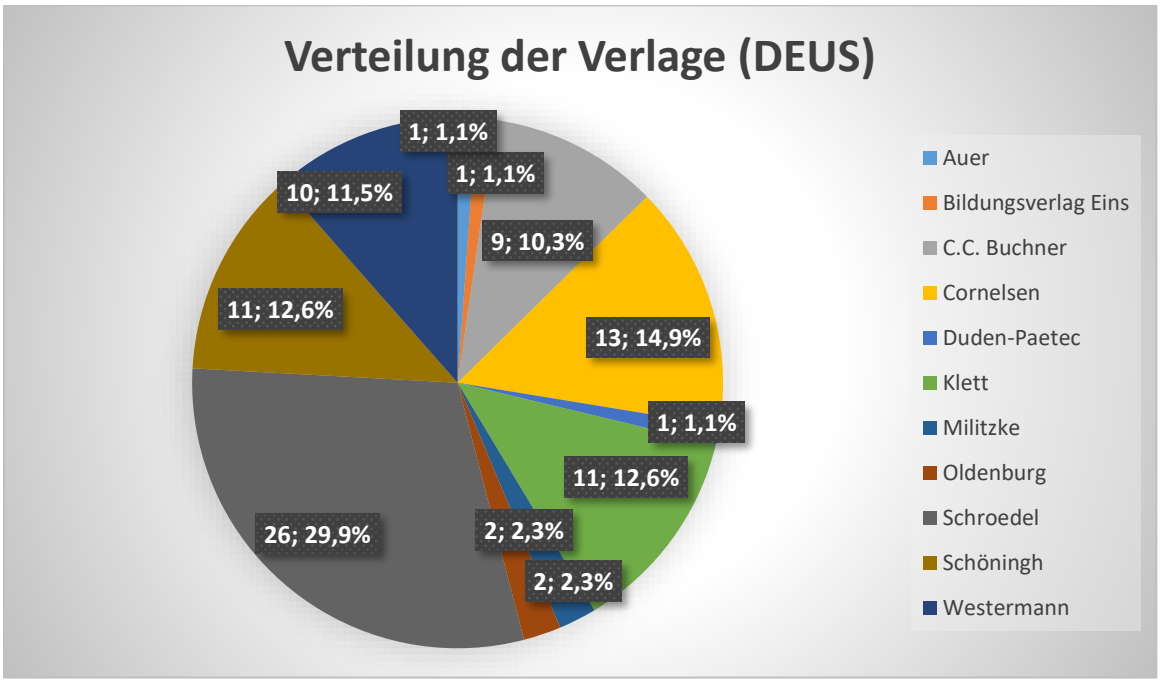


Abbildung 3 Verteilung der Verlage DEUS

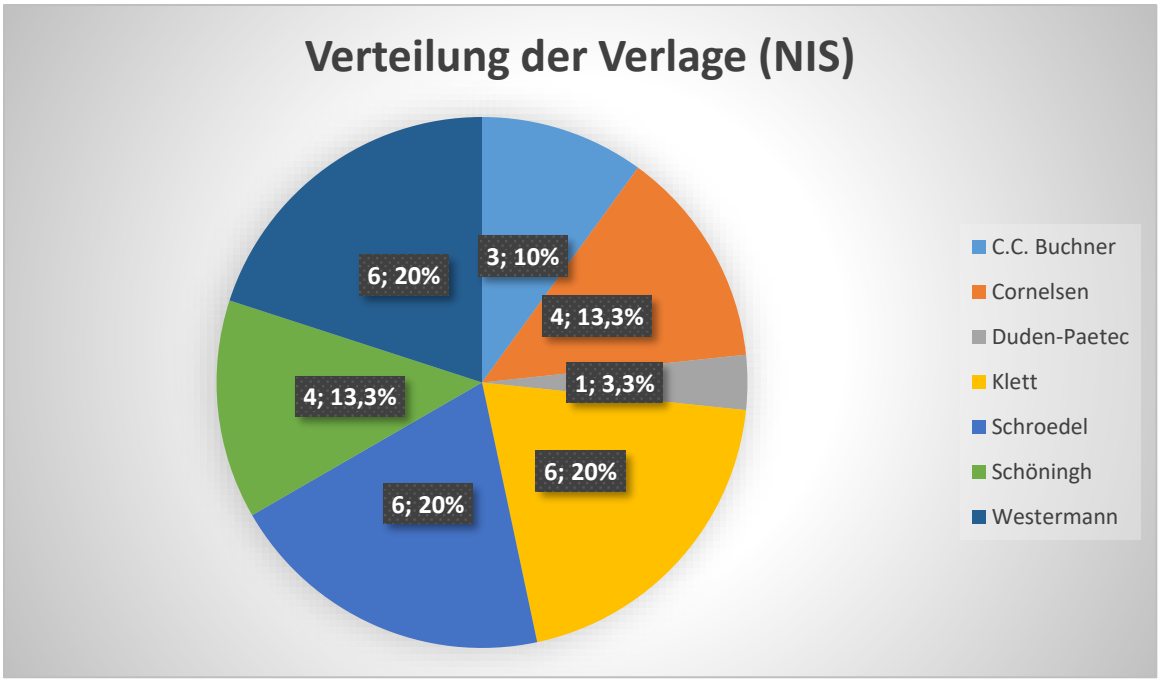


Abbildung 4 Verteilung der Verlage NIS

Während die Variablen Verlag und Erscheinungsjahr eindeutig sind, war die gezielte Auswahl der Fälle anhand der Variablen Schulform und Bundesland herausfordernder, da die Schulbücher teilweise in mehreren Bundesländern und dort in unterschiedlichen Schulformen zugelassen sind, wodurch sich so eine Vielzahl an „Zulassungsgruppen“ ergibt. Die **Schulformen** in den Schulsystemen der einzelnen Bundesländer sind zudem zwar vergleichbar, jedoch nicht identisch. Daher war für die Kategorisierung eine Zusammenfassung „ähnlicher“ Schulformen zu größeren Gruppen notwendig, um eine Vergleichbarkeit in der Untersuchung zu gewährleisten. Folgende Kategorien der Variable „Schulform“ wurden gewählt:

- Hauptschule[6]
- Realschule
- Gymnasium
- Gesamtschule
- Verschiedene Schulformen mit Gymnasium (VSmG)
- Verschiedene Schulformen ohne Gymnasium (VSoG)
- Ohne Angabe

Generell wurden Ausgaben, die nur in einer Schulform zugelassen waren, denen für verschiedene Schulformen in der gezielten Auswahl vorgezogen. Außerdem wurden zwei

[6] Schließt die Mittelschule in Bayern mit ein.

Ausgaben für Berlin ausgewählt, die aufgrund der weggefallenen Zulassungspflicht ohne eine Angabe zur Schulform auskommen. Insbesondere Schulbücher für die Gesamtschule waren oftmals auch für weitere Schulformen zugelassen und gehen im Untersuchungssample in den Gruppen für verschiedene Schulbücher auf. Im DEUS ist der größte Teil der Bücher ausschließlich für das Gymnasium vorgesehen (siebenzwanzig, 31%). 18,4% der Bücher sind für die Realschule konzipiert (sechzehn Bücher) und 12,6% für die Hauptschule (elf Bücher), welche vollständig vor 2009 erschienen sind. Weitere dreißig Bücher sind in verschiedenen Schulformen zugelassen, zehn davon (11,5%) für VSmG. Im NIS sind ebenfalls die meisten Bücher ausschließlich für das Gymnasium geeignet (elf, 36,7%). Sechs Bücher (20%) sind für die Realschule und zwei für die Hauptschule vorgesehen (6,7%). Bücher, die für VSoG zugelassen sind, nehmen im NIS 20% ein (sechs Bücher), weitere 16,7% (fünf Bücher) sind zudem für VSmG zugelassen. Wie der Kreuztabelle zu entnehmen ist, geben einige Verlage eher Reihen für den Politikunterricht an Gymnasium raus (z.B. C.C. Buchner), andere decken eher die anderen Schulformen ab (z.B. Westermann). Dies sollte bei der späteren Auswertung der Schulbuchinhalte und beim Vergleich nach Verlagen und Schulformen bedacht werden.

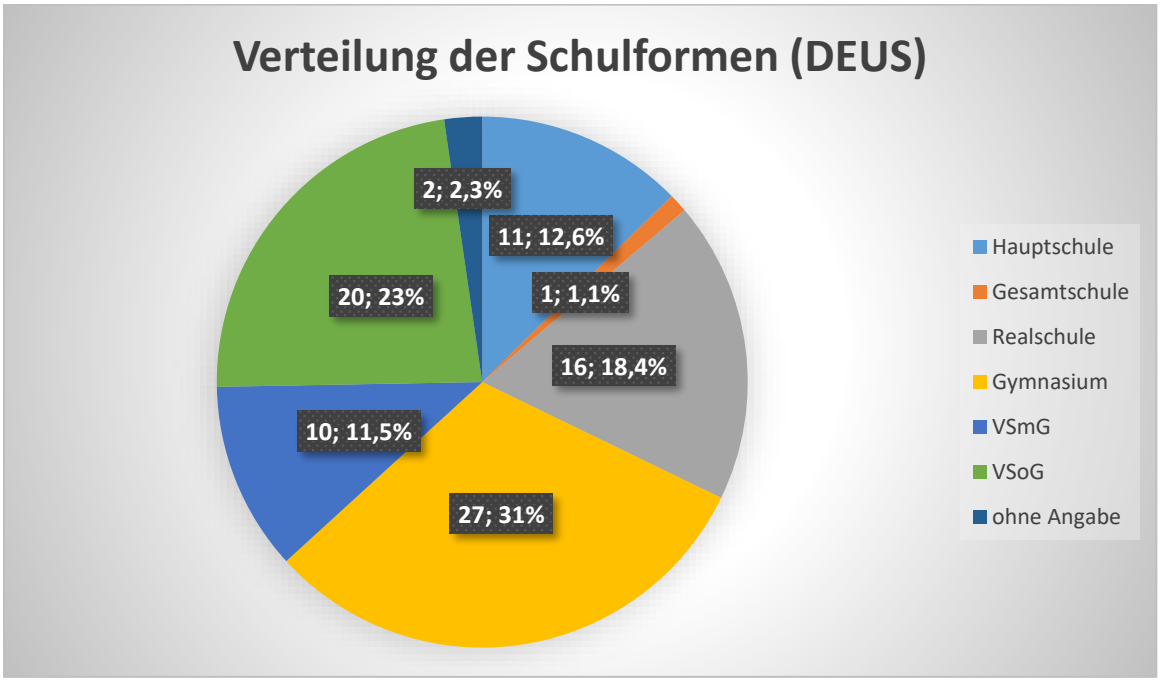


Abbildung 5 Verteilung der Schulformen DEUS

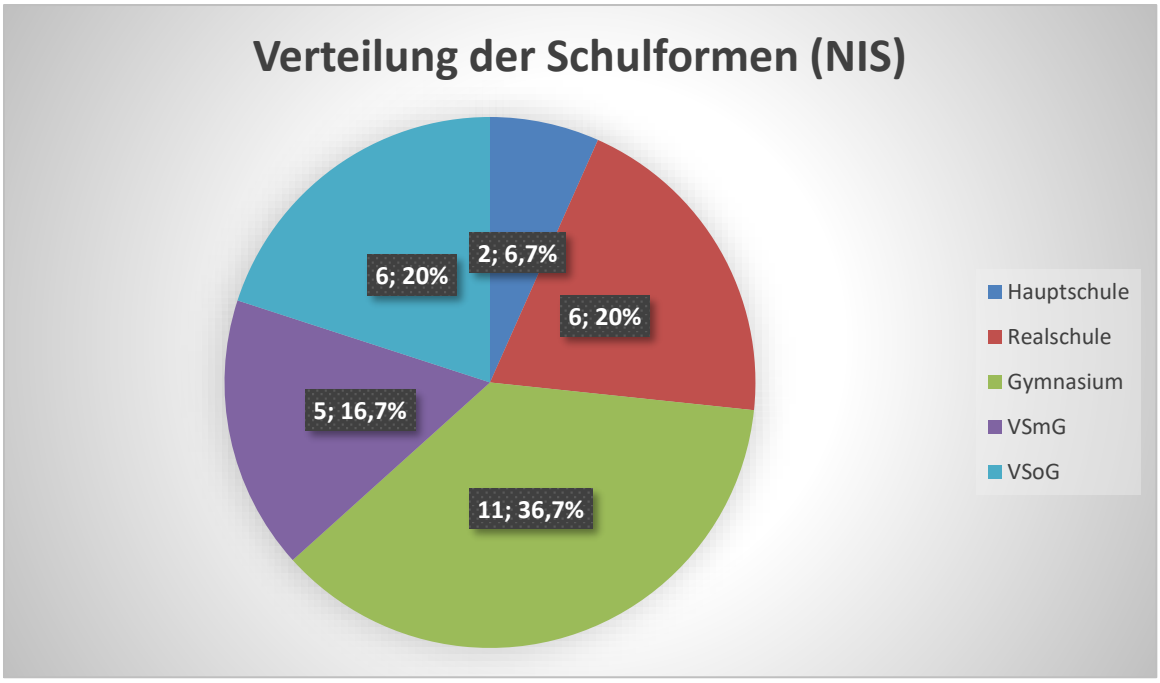


Abbildung 6 Verteilung der Schulformen NIS

Verlag * Schulform Kreuztabelle

		Schulform							Gesamt
		Haupt-schule	Gesamt-schule	Real-schule	Gymnasium	VSmG	VSoG	o. A.	
Verlag	Auer	0	0	0	1	0	0	0	1
	Bildungsverlag Eins	0	0	0	0	0	1	0	1
	C.C. Buchner	0	0	1	7	0	1	0	9
	Cornelsen	2	0	3	3	2	2	1	13
	Duden Paetec	0	0	0	1	0	0	0	1
	Klett	2	1	1	0	4	3	0	11
	Militzke	1	0	0	1	0	0	0	2
	Oldenbourg	0	0	2	0	0	0	0	2
	Schroedel	5	0	4	5	3	8	1	26
	Schöningh	0	0	3	7	1	0	0	11
	Westermann	1	0	2	2	0	5	0	10
Gesamt		11	1	16	27	10	20	2	87

Abbildung 7 Häufigkeiten der Verlage und Schulformen (DEUS)

Da der Fokus der Studie auf der Untersuchung der niedersächsischen Schulbücher lag, welche sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert wurden, sind die weiteren **Bundesländer** im DEUS weniger stark repräsentiert. Bei der gezielten Auswahl wurde, sofern es innerhalb einer Schulbuchreihe eine Länderausgabe für Niedersachsen gab, auf weitere Länderausgaben desselben Erscheinungsjahres verzichtet. Ähnlich wie bei den Schulformen war hier für die quantitative Untersuchung ebenfalls eine Gruppierung der Bundesländer notwendig, da insbesondere kleinere Bundesländer oftmals keine eigenen Länderausgaben haben. Einige Bundesländer ließen sich zu eindeutigen und wiederkehrenden „Zulassungsgruppen" zusammenfassen, andere wurden unter der Ausprägung „verschiedene Bundesländer" gesammelt. In der Auswahl wurden dabei Ausgaben mit einer Zulassung in nur einem Bundesland, den Ausgaben, die in mehreren Bundesländern zugelassen waren, vorgezogen. Die Verteilungen der Häufigkeiten der Bundesländer im DEUS zeigen, dass einige Bundesländer nur mit einer geringen Anzahl an Titeln vertreten sind (oder nur in Kombinationen mit anderen Bundesländern vorkommen), was einen Vergleich allein auf Basis der Bundesländer in der Untersuchung aufgrund der geringen Gruppengröße wenig aussagekräftig und somit eher zweitrangig macht. Wie erwähnt sind zehn der dreißig in Niedersachsen zugelassenen Schulbücher auch in anderen Bundesländern (z.B. Hamburg oder Bremen) zur Nutzung im Politikunterricht zugelassen. Abgesehen von der Verzerrung zu Gunsten von Niedersachsen, sind Nordrheinwestfalen (elf, 12,6%), Bayern und Baden-Württemberg (mit Saarland) (je sieben, 8%) sowie Hessen und Rheinland-Pfalz (mit Saarland) (je sechs, 6,9%) mit den meisten Länderausgaben im Sample vertreten. Die übrigen Bundesländer (mit Zulassungsverfahren) sind mit je ein bis vier Büchern im Sample abgedeckt. Zwei Ausgaben für Berlin wurden aufgenommen, auch wenn der Stadtstaat seit 2004 keine Zulassungspflicht mehr vorsieht und so keine Angaben zur Schulform gemacht werden können.

1.2) Methode

In diesem Teil wird das methodische Vorgehen erläutert, dass zur Durchführung der Schulbuchanalyse gewählt wurde. Dazu wird das Vorgehen bei der (qualitativen) inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse sowie der wörterbuchbasierten quantitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Dabei werden jeweils sowohl das Vorgehen bei der Analyse als auch der Auswertung des codierten Materials erläutert. Die Beschreibung und Interpretation der auf diese Weise erhobenen Ergebnisse erfolgt in Kapitel 3).

Bevor die beiden Methoden im Einzelnen betrachtet werden, wird das gemischt-methodische Vorgehen[7] zusammengefasst: Alle 87 Fälle (DEUS) wurden mit der Methode der automatisieren wörterbuchbasierten quantitativen Inhaltsanalyse zum Zwecke der Breitenanalyse untersucht. Die 30 niedersächsischen Schulbücher (NIS) wurden zudem mit der Methode der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014b) in der Tiefenanalyse erforscht. Somit wird die Möglichkeit genutzt, „qualitative und quantitative Analysestrategien bei der Analyse qualitativer Daten zu mixen“ (Kuckartz 2014a, S. 148). Die Analyse des Materials erfolgte jeweils computerunterstützt (Software MAXQDA11), eine Vorgehensweise, die in der Schulbuchforschung bisher nicht stark vertreten ist, obwohl sie die Vorteile der besseren Nachvollziehbarkeit der (qualitativen) Forschung und der leichten Überprüfbarkeit quantitativer Ergebnisse bietet (Slopinski und Selck 2014, S. 130). Während qualitative, inhaltsanalytische Verfahren[8] in der Schulbuchforschung etabliert sind, sind quantitative Inhaltsanalysen, in der Art wie sie in dieser Studie zur Anwendung kommt, seltener vertreten (Schmit 2015, S. 53). Dennoch haben vorherige Schulbuchstudien gezeigt, dass eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Formen der Textanalyse gewinnbringend sein kann, um ein umfassendes Bild über die Darstellung eines Themas zu erhalten (Natterer 2001; Weinbrenner 1998). Generell zeichnet sich die Methode der Inhaltsanalyse dadurch aus, dass sie sich von „der freien und spontanen Deutung“ von Kommunikationsinhalten, wie sie um Alltag vorkommt, abgrenzt, „durch die Interpretation, die eben systematisch, regelgeleitet und theoriebasiert erfolgt“ (Lamnek 2000, S. 323). Die Kombination von qualitativer und

[7] Kuckartz (2014a) würde die Vorgehensweise als „Mixed-Model-Analyse“ einordnen, „da hier zwei verschiedene Analysemodelle, eines aus dem Spektrum qualitativer Methoden und eines aus dem Spektrum quantitativer Methoden, auf die gleichen Daten angewendet werden“.

[8] Neben der qualitativen Inhaltsanalyse z.B. hermeneutische oder diskursanalytische Verfahren vgl. Schmit (2015).

quantitativer Inhaltsanalyse bietet den Vorteil, dass sie sich gegenseitig ergänzen (Baros und Wilke 2015, S. 316):

> „Quantitative Inhaltsanalysen reißen erfasste Textmerkmale zunächst aus ihrem Zusammenhang, um sie anschließend mittels Datenaggregation wieder zu rekontextualisieren. (…) Während quantitative Inhaltsanalysen zwangsläufig an der Textoberfläche bleiben (müssen), da sie sich hauptsächlich auf den propositionalen Gehalt des Textes beziehen, sind qualitative Analysen in der Lage, latente Kommunikationsinhalte zu erhellen."

Im vorliegenden Projekt stellte die *qualitative* Inhaltsanalyse des Materials (NIS) den Startpunkt dar. Bei der gewählten inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse stehen thematische Kategorien im Mittelpunkt, mit denen für die Forschungsfragen relevanten Themen und Inhalte im Material erfasst und anschließend interpretiert werden. Zur Durchführung wurde in der MAXQDA-Projektdatei ein Kategorien- bzw. Codesystem angelegt, ein Codierleitfaden erstellt und das Material entsprechend analysiert (Mayring 2002, S. 119f.). Dabei wurden Codierungen am Material manuell durch ein bis zwei Codierer[9] vorgenommen (Handcodierung). Ausgehend von den thematischen Kategorien der qualitativen Analyse, wurde ein Schlagwortraster (Diktionär) für die wörterbuch-basierte *quantitative* Inhaltsanalyse entworfen, mit dem das gesamte Material (DEUS) analysiert und automatisch codiert wurde. Aufgrund des Aufbaus lässt sich das Vorgehen als „halbautomatische Inhaltsanalyse" klassifizieren, in der „parallel zur manuellen Inhaltsanalyse, welche sich auf die inhaltliche Bedeutung von Texten beschränkt, eine automatische Analyse (…), welche computerlesbare Eigenschaften derselben Texte (z.B. Länge der Texte oder das Vorkommen bestimmter Begriffe) erhebt" durchgeführt wurde (Wettstein 2014, S. 18).

Da nur bestimmte Kapitel des Schulbuches betrachtet werden, nämlich die Kapitel zur Europäischen Union handelt es sich nach Schmit (2015, S. 52f.) bei der vorliegenden Form der Schulbuchanalyse zudem um eine *Partialanalyse*. Die Kapitel werden durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse in kleinere Analyseabschnitte aufgeteilt, die *horizontal* untersucht werden, d.h. die Analyseeinheiten aus den Schulbüchern des Untersuchungszeitraums werden vergleichend betrachtet (Schmit 2015, S. 53).

---

[9] Die Codierungen im Team erfolgten unter ständigen Absprachen und diente der Schärfung der Codierregeln und deren intersubjektiven Verständlichkeit.

1.2.1) Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltanalyse zeichnet sich generell durch eine systematische, schrittweise Analyse des Materials aus, die regelgeleitet erfolgt und dabei den Anspruch hat, auch die Aspekte des Textes einzubeziehen, die nicht *offensichtlich* dastehen, wie den Kontext des Textes, markante Einzelfälle oder latente Sinnstrukturen (Mayring 2002, S. 114, siehe auch Lamnek 2000, S. 334). Allen Inhaltsanalysen ist gemeinsam, dass sie von einer kategorienbasierten Auswertung des Textmaterials ausgehen (Kuckartz 2014b, S. 75). In der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse werden dabei die Textstellen nach festgelegten Codierregeln (also Kriterien, die festlegen, wann eine Code angewendet wird) mit Codes belegt, die sich auf die Kategorien beziehen, die man untersuchen möchte (Mayring 2002, S. 119f.). In der computerunterstützen Inhaltsanalyse kann ein Code als digitale Operationalisierung einer (thematischen, theoretischen oder evaluierenden) Kategorie begriffen werden.[10] Nach Mayring (ebd.) sind zur Ausarbeitung eines Codierleitfadens bzw. Codebuchs drei Schritte zu beachten: Erstens müssen die Kategorien definiert werden, indem festgelegt wird, „welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen"; Zweitens werden „Ankerbeispiele" angeführt, die als prototypisches Beispiel einer Kategorie aus dem Material entnommen werden; Drittens müssen Codierregeln festgelegt werden, die eine eindeutige Zuordnung der Kategorien ermöglichen, indem sie etwa „Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien" berücksichtigen. Ein computergestütztes Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse vereinfacht dabei einen direkten Rückgriff auf das Material und die codierten Textsegmente sowie die in „*Memos*"[11] festgehaltenen Codierregeln und Ankerbeispiele und macht den Forschungsprozess somit nachvollziehbar.

Für die Analyse der 30 Schulbücher aus Niedersachsen wurde die Methode der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt, da sie besonders geeignet ist, wenn mit *thematischen* Kategorien gearbeitet wird (Kuckartz 2014b, S. 77). Dabei wurde in der Durchführung nach dem Modell der Materialauswertung vorgegangen, welches bei Kuckartz (2014b, S. 78) vorgestellt wird. Einige der bei Kuckartz (ebd.) definierten Phasen können parallel ablaufen und sind nicht als abgeschlossene, aufeinander folgende Schritte zu verstehen. Zusammengefasst lauten die Phasen der Inhaltsanalyse bei Kuckartz (2014b, S. 78):

---

[10] Eigene Definition.

[11] Dabei handelt es sich um virtuelle „Merkzettel" in der MAXQDA Projektdatei, die auf Ebene der Dokumente (Fälle), Codes oder einzelner Codierungen angelegt werden können.

1) Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos
2) Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3) Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4) Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen
5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6) Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7) Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Im Forschungsprozess nimmt die *Bildung der relevanten Kategorien und Codes* einen wichtigen Teil ein und ist – je nach Herangehensweise – recht zeitaufwendig. Dabei geht Kuckartz (ebd. S. 50) von einer Zentralität der Forschungsfragen für den Untersuchungsprozess aus, sodass sich für einzelne Forschungsprojekte individuelle Kategorien- und Codesysteme ergeben (müssen). Für die vorliegende Studie war somit eine Übertragung bereits vorhandener Analyseraster aus der Schulbuchforschung (wie etwa das *Bielefelder Raster* von Weinbrenner (1993)) kaum möglich, da sie entweder zu allgemein gehalten (etwa bei Fritzsche (1992), der allgemeine Gütekriterien für Schulbücher formuliert, dabei aber keine inhaltsanalytischen Kategorien entwirft) oder im Gegenteil sehr spezifisch sind (etwa bei Schreiber et al. (2013)). Einzelne Aspekte aus vorhandenen Analyserastern (hier zum Beispiel aus der Studie von Natterer (2001)) können jedoch deduktiv in der Entwicklung der eigenen Kategorien herangezogen werden, sofern sie zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

Kategorien stellen nach Bilandzic, Koschel und Scheufele (2001, S. 102) „Abstraktionen vom Material“ dar, zu deren Bildung „eine Verdichtung der Informationen“ vorgenommen werden muss. Dabei kann deduktiv, induktiv, theorie- oder empiriegeleitet vorgegangen werden. Wenn auch die theoriegeleitete, deduktive Kategorienbildung in der Literatur als „Idealfall“ dargestellt wird, so ergibt sich in der Forschungspraxis oftmals eine Mischform, abhängig von der Forschungsfrage und dem zu untersuchenden Gegenstand (Bilandzic et al. 2001, S. 112):

> „Die empiriegeleitete Kategorienbildung (…) kommt unter zwei Voraussetzungen zum Einsatz: (1) Existiert zu einem Gegenstandsbereich sozialer Realität (noch) keine adäquate Theorie, muß auf das vorliegende Datenmaterial als zentrale Quelle der Kategorienbildung zurückgegriffen werden. (2) Auch bei einer vorwiegend theoriegeleiteten Kategorienbildung wird in der Regel ein Teil des Kategoriensystems anhand des empirischen Materials gebildet.“

Da es zum Untersuchungszeitpunkt kaum Studien zu den Inhalten zur EU in Politikschulbüchern gab, so wie in den Forschungsfragen dieser Arbeit fokussiert, wurde für die Kategorienbildung ein deduktiv-induktives (also vorwiegend empiriegeleitetes) Vorgehen gewählt. Die thematischen Kategorien wurden also zum Großteil am Material selber entwickelt.

Für (Kuckartz 2014b, S. 60) ist eine „Mischform“ der Kategorienbildung mit induktiven und deduktiven Elementen denkbar, in der einige deduktive Hauptkategorien als Ausgangspunkt der Untersuchung genommen werden, das Material anhand dieser in einer ersten Phase grob codiert wird und im Folgenden am empirischen Material induktiv neue Subkategorien entwickelt werden (Kuckartz 2014b, S. 69). Dieses Vorgehen wurde auch in der vorliegenden Arbeit angewendet. Das deduktiv-induktive Vorgehen bei der Kategorienentwicklung bietet den Vorteil, dass auch Inhalte abgedeckt werden, die rein deduktiv nicht abgedeckt worden wären. Deduktive Kategorien verweisen wiederum auf mögliche Leerstellen im Material.

Bis zu einer „Fixierung“ eines Kategoriensystems, werden üblicherweise mehrere Überarbeitungsphasen durchlaufen – so auch in dieser Studie (Kuckartz 2014b, S. 63). Wie bei Kuckartz (2014b, S. 77) vorgeschlagen, wurden die Schulbuchtexte (bzw. eine kleine Auswahl der aktuellsten Schulbücher für Niedersachsen) zunächst anhand der Hauptkategorien codiert. In dieser Phase der „Pilotierung“ des Kategoriensystems, wurden induktiv weitere Kategorien und (Sub-)Codes am Material entwickelt, welche in einem weiteren Materialdurchlauf hinzugefügt wurden. Bei der Entwicklung und Überarbeitung des Kategorienrasters war es notwendig, bei Veränderung, also dem Hinzufügen oder Umdefinieren von Codes, das komplette Material erneut durchzugehen und die Veränderungen zu ergänzen. Wurden Codes in der MAXQDA Projektdatei neu organisiert, also etwa in der logischen Anordnung verschoben oder durch Sub-Codes ergänzt, wurde stets auf die händische Neu-Codierung geachtet, sofern diese nicht automatisiert erfolgte.[12] Das vollständige Kategoriensystem dieser Studie umfasst 32 Hauptkategorien (Codes) und 312 Unterkategorien (Sub-Codes).[13] Dabei wurden *inhaltlich-thematische* Aspekte wie z.B. Politikbereiche, Institutionen und Verträge der EU, der historische Integrationsprozess und Gesetzgebungsprozesse, aber auch Alltags-, Regionalbezug und Schülerorientierung sowie *strukturelle und didaktische Elemente* wie Bilder (Fotos, Karten, Karikaturen, schematische Darstellungen etc.), Überschriften, Aufgaben und Methoden erfasst. Am Ende dieses Kapitels findet sich eine Übersicht über die thematischen

[12] Es kann, insbesondere bei der Arbeit mit PDFs statt Word oder RTF-Dateien, zum Beispiel vorkommen, dass codierte Textstellen, welche sich teilweise überschneiden (da sie zuvor verschiedenen Codes zugeordnet waren) in der automatisierten Zusammenführen zweier Codes teilweise gelöscht werden, da das Programm entscheidet, in diesem Fall nur eine der Codierung zu behalten. Das nun fehlende Textsegment muss daher identifiziert und händisch nachcodiert werden.

[13] Der Umfang des Kategoriensystems hängt mit der explorativen Fragestellung zusammen, die am Anfang des Kooperationsprojektes stand, nämlich: „Welche Themen und Inhalte zur EU kommen in niedersächsischen Politikschulbüchern überhaupt vor?“.

Kategorien, die im Zentrum dieser Arbeit stehen und zur Beantwortung der Forschungsfragen im Analysekapitel 3) im Detail besprochen werden. Der Codierleitfaden (bzw. das Codebuch) für das gesamte Kategoriensystem kann auf Anfrage bei der Autorin eingesehen werden.

In der Inhaltsanalyse werden dem entwickelten Kategorienraster Textstellen zugeordnet, das vorliegende Material wird also *codiert*, ein Prozess, der nach Wirth[14] als „gelenkte Rezeption" bezeichnet werden kann, in dem spezifische kognitive Aufgabenklassen beachtet werden müssen (Wirth 2001, S. 176). Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und die Codierung größerer Textmengen zu bewältigen, ist idealerweise ein Team von mehreren Codierern für die Materialbearbeitung einzusetzen. Wenn nicht nur die „Form" der Mitteilung (also Text- und Satzlänge oder Wortfrequenzen) erfasst werden soll, sondern auch *Kommunikationsinhalte*, ist eine vorangehende explizite *Definition* der einzelnen Fälle und eine Codierererschulung der Mitarbeiter notwendig (Früh 2011, S. 46f.):

> „Dabei entscheidet er [der/die ForscherIn] in der Regel selbst aufgrund seiner eigenen Erfahrung, bzw. seines eigenen Sprachverständnisses und dem seiner Codierer intuitiv, welche sprachliche Äußerungen einen bestimmten Sachverhalt bezeichnen. (…) De facto geht das Forscher/Codierer-Team also bei der Untersuchung von Textbedeutungen zunächst von *seiner eigenen Interpretation* aus, macht sein Verständnis der Mitteilung per Definition obligatorisch für die Analyse."

In der vorliegenden Studie erfolgte der Prozess des Codierens phasenweise durch zwei Personen.[15] Die entwickelten Codierregeln und zugewiesenen Ankerbeispiele der thematischen Codes waren dabei zentral, um das gemeinsame Codieren des Materials zu ermöglichen und zu überprüfen. Im Prozess des Codierens wurden die Codierregeln im Sinne einer *konsensuellen Validierung* überarbeitet, angepasst und geschärft (Mruck und Mey 2000).[16] Es wurde somit

---

[14] Wirth (2001) beklagt, dass dem Codierprozess in der Methodenliteratur bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde, obgleich das regelgeleitete Codieren des Materials einen zentralen Teil des Forschungsprozesses darstellt. Auch in dem zweiten Sammelband derselben Autorengruppe zur Inhaltsanalyse gibt es dazu kaum Hinweise (Sommer et al.2014).

[15] Es muss angemerkt werden, dass das Material nicht im klassischen Sinne der Inhaltsanalyse zwischen den Mitarbeiterinnen „aufgeteilt" wurde, sondern von einer studentischen Hilfskraft eine „Vorcodierung" des Materials anhand bestimmter Codes durchgeführt wurde, die durch die Forscherin überprüft und jeweils durch die restlichen (relevanten) Codes ergänzt wurde. So wurde mit dem gesamten Material der 30 niedersächsischen Schulbücher verfahren. Zusätzlich wurden die codierten Segmente der einzelnen thematischen Codes durch die zweite Person wieder überprüft und kommentiert (z.B. als passend oder unpassend). Bei unterschiedlichen Einschätzungen wurden die betreffenden Textstellen überprüft, diskutiert und entweder ausgeschlossen, oder – durch eine Anpassung bzw. Schärfung der Codierregeln – eingeschlossen.

[16] Die Überprüfung der Übereinstimmung der Codierungen der beiden Codierer im selben Material mithilfe des dafür vorgesehenen Tools in MAXQDA zeigte, dass eine hohe prozentuelle Übereinstimmung in der Verwendung

ein „prozedurales Vorgehen“ gewählt, „das Nicht-Übereinstimmung durch Diskussion und Entscheidung im Forschungsteam zu minimieren sucht“ (Kuckartz 2014b, S. 49). Um ein vollständiges Erfassen aller relevanten Textstellen mit den thematischen Kategorien zu sichern, wurde das Material nicht nur intensiv gelesen, sondern zusätzlich mittels der „*lexikalischen Suche*“[17] nach bestimmten Schlagworten durchsucht. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass relevante oder selten verwendete Begriffe, wie „Europawahl“ oder „Supranationalität“ in der händischen Codierung auch dann erfasst werden, wenn sie z.B. nur in einem Schaubild und nicht im Fließtext bzw. einem größeren Sinnzusammenhang auftauchten. Kurz gesagt diente die Phase der Codierung der Systematisierung und der Organisation des vorhandenen Materials. Anschließend erfolgte die Phase der Auswertung und Interpretation.

1.2.2) Auswertung und Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse

Nach Abschluss der Phase des Codierens, folgte die systematische Auswertung und Interpretation der codierten Segmente – wobei das Entwickeln der Sub-Codes am Material strenggenommen bereits einen ersten Schritt der inhaltlichen Auswertung darstellte. In der vorliegenden Studie wurde die Auswertung dabei in Form einer „Kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen“ vorgenommen, für welche Kuckartz (2014b, S. 94) die Leitfrage „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ sowie die weitere Frage „Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?“ vorschlägt. Kuckartz (ebd.) ist der Ansicht, dass die Häufigkeit der verschiedenen Themen in der Darstellung der Ergebnisse durchaus relevant sein kann, die qualitativen Besonderheiten der Darstellungen mitunter jedoch relevanter für die Interpretation sind. Wichtig bei dieser Form der Auswertung ist die Arbeit mit prototypischen Beispielen, die in der Ergebnisdarstellung aus dem empirischen Material zitiert werden (ebd.). Bei Schulbüchern schließt dies selbstverständlich Text als auch Bildmaterial mit ein.

Ein Aspekt der kategorialen Auswertung ist die *Dimensionierung* der thematischen Codes. Dabei geht es darum zu erfassen, welche Dimensionen von Inhalten in den codierten Segmenten

---

der thematischen Codes in der MAXQDA-Projektdatei erzielt wurde. Eine exakte Berechnung der Übereinstimmung in MAXQDA11 war jedoch aufgrund des PDF-Formats der Schulbücher nicht zu gewährleisten. Der Grund dafür ist, dass die Auswahl der Text- und Bildsegmente innerhalb eines PDF-Dokuments zwar eine inhaltliche Übereinstimmung der Codierungen bescheinigen kann, es bei geringfügigen Abweichungen der konkreten Auswahl (etwa bei der Codierung einer Karikatur, bei der der Rand der Codierung unterschiedlich gewählt wird) jedoch zu Abweichungen kommt, die sich auf das Ergebnis der Übereinstimmungsberechnung auswirken.

[17] Ein Analysemodul in MAXQDA11, welches zur Identifizierung bestimmter Schlagworte im Material genutzt wird. Es unterscheidet sich vom Diktionär (s.u.) dadurch, dass es eine Suchfunktion für einzelne Schlagworte ist und keine Kategorien angelegt werden.

der thematischen Codes (im Material) vorhanden sind. Diese Dimensionen könnten bei Bedarf als neue induktive Sub-Codes definiert und das Material entsprechend umcodiert werden. Auf diese Weise wird die Bandbreite von Aussagen und Darstellungsweisen, die zu einem Thema getätigt werden, systematisch am Material identifiziert und erfasst. Die Dimensionierung und Identifizierung der zentralen Aussagen im Material erfolgten in der vorliegenden Studie für die einzelnen Codes anhand folgender Fragen: Wie abstrakt oder detailliert ist die Darstellung? Wird das Thema (oder ein Aspekt davon) wertend eingeordnet?[18] Kommt es zu Veränderungen der Darstellungsweisen im Zeitverlauf? Und: Gibt es ungewöhnliche oder „überraschende" Darstellungsweisen in einzelnen Fällen? Fallübergreifend wurde ergründet, ob sich die Darstellungsweise eines Themas nach *Verlag* bzw. der Schulbuchreihe unterscheidet und/oder ob sich Unterschiede zwischen den Ausgaben für verschiedene *Schulformen* festmachen lassen.

In der Auswertung der thematischen Kategorien wurden – als Grundlage für die Ergebnisdarstellung – Fallanalysen und Vergleiche der Darstellungsweisen in Bezug auf Verlage, Schulformen und den Zeitpunkt der Veröffentlichung (vor oder nach dem Vertrag von Lissabon 2009) erstellt. In diesem Auswertungsschritt wurde weiterhin nach Kuckartz (2014b, S. 89) vorgegangen und die entsprechenden Funktionen in MAXQDA11 für die Auswertung genutzt. Daher wurden mit Hilfe der „*Summary*"-Funktion zunächst fallbezogene thematische Zusammenfassungen geschrieben. Die Übersicht der codierten Textsegmente, die sogenannte „Themenmatrix", diente dabei als Ausgangspunkt und wurde durch die Forscherin in „mit analytischem Blick angefertigte Zusammenfassungen eben dieser Originalstellen" transformiert (Kuckartz 2014b, S. 89). Dieser Schritt des Paraphrasierens der Originalzitate und Zusammenfassung in Hinblick auf die Forschungsfragen war relevant, um Aussagen bzgl. der Darstellung eines Themas innerhalb eines Dokumentes zu generieren. Abschließend wurden diese Fallzusammenfassungen in „Fallübersichten" in tabellarischer Form zusammengestellt, in der nicht mehr Originalzitate aus dem Material „sondern deren komprimierte analytische Bearbeitung miteinander verglichen werden", wobei die Fallübersichten Grundlage für vertiefende Einzelfallanalysen oder vergleichend-übergreifende Auswertungen bieten (Kuckartz 2014b, S. 93). Diese Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse und deren

[18] Textstellen, in denen ein Thema wertend dargestellt wird, wurden anschließend durch eine Intercoder-Übereinstimmung auf ihre Einordnung überprüft. Zu diesem Zweck wurden bereits codierte Textstellen aus verschiedenen thematischen Kategorien ausgewählt, aus MAXQDA exportiert und von zwei Personen nach festgelegten Codierregeln zusätzlich als positiv, negativ, neutral (also wertfrei) oder ambivalent eingeordnet (siehe Anhang). So wurde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen der Forscherin überprüft.

Umsetzung in MAXQDA11 hat sichergestellt, dass alle Analyseeinheiten gleichermaßen in die Auswertung einfließen und die Zusammenfassungen „*in den empirischen Daten begründet sind*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Generell ist aber zu beachten, dass fallbezogene thematische Zusammenfassungen „nicht zwingend für alle Themen und Subthemen erstellt werden [müssen], sondern es ist durchaus legitim sich auf solche Themen zu beschränken, die man für besonders relevant hält“ (Kuckartz 2014b, S. 92). In der vorliegenden Studie wurden thematische Fallzusammenfassungen für die Codes erstellt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von zentraler Bedeutung sind (also die Europäische Verfassung, der Vertrag von Lissabon, das Europäische Parlament, Europawahl, Bürgerpartizipation, Demokratie-Defizit und Mehrebenensystem etc.).

1.2.3) Die wörterbuchbasierte quantitative Inhaltsanalyse

Die quantitative Inhaltsanalyse ist eine Methode der Textanalyse, die – zum Beispiel bei der systematischen Auswertung von Massenmedien, wofür sie anfänglich hauptsächlich eingesetzt wurde – Aufschluss darüber geben kann, wie häufig bestimmte Motive im Untersuchungsmaterial vorkommen und wie Textelemente in Beziehung stehen (Mayring 2002, S. 114). In der Annahme, dass der Raum dem ein bestimmtes Thema oder einer bestimmten Textart beigemessen wird oder die Häufigkeit, in der bestimmte Textelemente auftauchen, etwas über deren Relevanz im Gesamtzusammenhang aussagt, werden auch in der Schulbuchforschung quantifizierende Verfahren genutzt. Um festzustellen, welchen Anteil bestimmte Themen und Inhalte im Schulbuchkapitel einnehmen, werden in der Schulbuchforschung somit üblicherweise Raumanalysen (Bestimmung der formalen Analyseeinheit in Zeilenzentimetern, Seitenzentimetern oder Seitenanteilen) oder Frequenzanalysen (Bestimmung der Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Aspekte) durchgeführt (Laubig et al. 1986, S. 62; Schmit 2015, S. 53).

Nach der klassischen Definition von Berelson handelt es sich bei der quantitativen Inhaltsanalyse um eine Forschungstechnik zur *objektiven*, *systematisch* und *quantitativen Deskription* von manifesten Kommunikationsinhalten (Berelson 1952, S. 18, zitiert nach Früh 2011, S. 27). Dabei kann die Quantifizierung entweder durch die systematische Analyse einer größeren Menge an Untersuchungsmaterial durch eine Gruppe von geschulten Codierern erfolgen, die die Quellen anhand eines Codierleitfadens untersuchen, (Begriffe) auszählen und/oder (Darstellungsweisen) einordnen. Oder die quantitative Untersuchung erfolgt computerbasiert anhand von in speziellen Programmen angelegten Algorithmen oder Schlagwortlisten (Diktionären), die das Vorkommen einer bestimmten Kategorie auszählen.

Das computergestützte Vorgehen bei der quantitativen Inhaltsanalyse macht diese reproduzierbar und ermöglicht die Analyse großer Textmengen mit „perfekter Reliabilität“ ohne auf ein Team an Codierern angewiesen zu sein (Kuckartz 2014a, S. 150).[19] Durch die Verwendung der QDA-Software MAXQDA11 war in dieser Studie eine automatisierte Inhaltsanalyse im Sinne einer Wortzählung durch das Modul MAXDictio möglich, sodass das Vorkommen einzelner Begriffe anhand einer Wortliste (Diktionär) im Gesamttext untersucht wurde (vgl. ebd. 2014a, 149ff.). Die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse wurden anschließend exportiert und mit einem Softwareprogramm zur statistischen Analyse (SPSS) ausgewertet.

Da in der vorliegenden Studie eine *diktionärsbasierte* (wörterbuchbasierte) quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt wurde, soll der Begriff zunächst definiert werden (Geis 2001, S. 323):

> „Das Diktionär stellt die Definition und Operationalisierung der Kategorien dar, und zwar in Form einer Listendefinition und Aufzählung sogenannter harter Indikatoren, d.h., immer wenn der aufgeführte Begriff auftaucht, trifft die Kategorie zu. Eine Kategorie ist durch die vollständige Aufzählung der möglichen Beispiele definiert: alle Wörterbucheinträge mit dem gleichen Code beschreiben die jeweilige Kategorie.“

Das bedeutet, dass das Wörterbuch aus Kategorien besteht, denen bestimmte Wörter oder Wortkombinationen, „die als Indikatoren für eine Kategorie gelten“, zugeordnet sind (Kuckartz 2014a, S. 149). Bei der Ausarbeitung des Diktionärs müssen verschiedene Aspekte beachtet werden und Züll und Alexa (2001, S. 213) fassen die Entwicklung eines Diktionärs folgendermaßen zusammen:

> „Der Aufbau eines Diktionärs für die computerunterstützte Inhaltsanalyse ist eine komplexe und zeitaufwendige Arbeit, denn der Forscher muß
>
> - geeignete Kategorien für seine Fragestellung und seinen Texttyp definieren;
> - Wortlisten erstellen und den Kategorien zuordnen;

[19] Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass auch Softwareprogramme nicht „unfehlbar“ sind und stetig weiterentwickelt werden. Die von Kuckartz erwähnte „perfekte Reliabilität“ kann daher nur dann erzielt werden, wenn das Diktionär in einer identischen Version derselben Software erneut angewendet wird. Im vorliegenden Projekt erfolgte die Analyse daher ausschließlich mit der Version MAXQDA11, da in der aktuelleren Version MAXQDA12 eine andere PDF-Engine verwendet wird „die Wörter zum Teil anders erkennt“ und somit zum Teil andere Zählergebnisse generiert als die Version MAXQDA11 (Quelle: Email-Korrespondenz der Autorin mit dem MAXQDA Support-Team vom 15.02.2017).

- falls erforderlich Codierregeln[20] entwickeln und
- das Diktionär validieren."

Die Gestalt des Diktionärs ist abhängig von der Theorie, Forschungsfrage und Texttyp, daher ist es notwendig, das Diktionär jeweils projektabhängig neu zu entwickeln – wenn auch „die Nachfrage nach bereits fertigentwickelten und getesteten Diktionären" vorhanden ist (Züll und Alexa 2001, S. 213). Im vorliegenden Projekt konnte somit nicht auf ein bereits vorhandenes Diktionär zurückgegriffen werden, sondern das Diktionär wurde eigens für die Untersuchung entwickelt. Die Kategorien wurden deduktiv-induktiv gebildet und zwar in Anlehnung an das bereits entwickelte Kategorienraster für die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Wettstein 2014, S. 23). Einer thematischen Kategorie (z.B. Bürgerpartizipation) wurden dabei bestimmte Begriffe/Schlagworte zugeordnet, die dieser Kategorie entsprechen (z.B. Demonstration oder Protest) und die aus den manuellen Codierungen ermittelt wurden. Die Schlagworte wurden im Text durch die Software erkannt und gezählt (dieser Vorgang wird ebenfalls als Codierung bezeichnet), sodass jedes untersuchte Dokument für jede angelegte Kategorie einen Zahlenwert erhielt, entsprechend der Anzahl der gefundenen Schlagworte. Bei der Auswahl der Schlagworte für die Kategorien wurden teilweise Worthäufigkeitslisten, generiert aus manuell codierten Segmenten bestimmter Codes, herangezogen und so typische, oder häufig vorkommende Wörter im Vorfeld identifiziert (vgl. Kuckartz 2014a, S. 150). Somit wurde eine Vielzahl der Schlagworte aus dem Material heraus entwickelt. Dies hatte zum Vorteil, dass die vergebenen Schlagworte pro Kategorie dem Vokabular in den Schulbuchkapiteln zur EU angepasst waren.[21] Denn es gibt zu bestimmten Themen (zum Beispiel aus dem Politikbereich Energie und Innovation) eine Reihe an Schlagworten, die zwar theoretisch vergeben werden könnten, jedoch in den Schulbuchtexten keine Treffer generierten.

Generell ist die Entwicklung der Kategorien des Diktionärs auf diejenigen thematischen Kategorien beschränkt, die durch eine Wortliste operationalisierbar sind (vgl. Geis 2001, S. 323). Wie in einer Studie von Geis (2001, S. 323) geschildert, können „Argumentationen oder Aussagen, die nicht durch Nennung von Stichworten wiederzugeben sind, sondern nur in

[20] Diese Codierregeln können, je nach verwendeter Software, unterschiedlich komplex ausfallen. In dieser Studie wurde in der Software MAXQDA die zur Verfügung stehenden Eingrenzungen des Tools MAXDictio bei Bedarf angewendet, wie „nur ganzes Wort" oder „Groß- und Kleinschreibung beachten".

[21] Auch Slopinski und Selck (2014) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich vorhandene Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse (zum Zwecke des Identifizierens von Wertaussagen in politischen Texten) nur bedingt auf Schulbücher übertragen lassen, u.a. aufgrund des unterschiedlichen Wortschatzes.

zusammenhängenden Sätzen oder die auf einem sinnvollen Zusammenwirken der Worte basieren und Sprachverständnis erfordern“, nicht einbezogen werden. Eine Beschränkung auf „kontextfreie Einwort-Codierung“ in der diktionärsbasierten Inhaltsanalyse wird auch bei Züll und Alexa (2001, S. 308) als Nachteil bewertet, da ein Begriff verschiedene Bedeutungen haben kann, die aber erst im Kontext korrekt zugeordnet werden können. Auch Wettstein (2014, S. 24) gibt zu bedenken, dass Kontext und Satzbau bei dieser Vorgehensweise unberücksichtigt bleiben und dass „diese Verfahren alleine aufgrund des Vorkommens einzelner Begriffe entscheiden, wie ein Text zu klassifizieren ist“. Somit sind die im Diktionär sinnvoll anzulegenden Begriffe durchaus beschränkt.

Dennoch befindet Wettstein (2014, S. 24) für die Erstellung eines Diktionärs auch, dass diese besonders gut funktionieren „bei der Codierung von Politikfeldern und anderen Kategorien, für welche auch der menschliche Codierer einzelne Begriffe als Entscheidungshilfe heranzieht.“ Zudem bietet die automatisierte computerunterstützte Inhaltsanalyse laut Geis (Geis 2001, S. 320),

> „eine Reihe weiterer Vorteile: das Kategorienschema läßt sich (experimentell) variieren und korrigieren – die eigentliche Codierung ist nur noch Sekundensache; Reliabilität ist immer gegeben, nur noch die Validität muss überprüft werden; ein Defizit vieler Inhaltsanalysen, das der fehlenden Dokumentation und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, kann mit geringem Aufwand überwunden werden, weil jeder Vorgang protokollierbar ist“.

Letzteres gilt natürlich auch für die qualitative Inhaltsanalyse, sofern der Forschungsprozess nachvollziehbar und transparent gestaltet ist – was durch den Einsatz von Software zur qualitativen Datenanalyse durchaus erleichtert wird.

In der Entwicklung des Diktionärs sollten bei der Zuordnung der Schlagworte weitere Aspekte beachtet werden, um eine korrekte Auszählung der Worthäufigkeiten zu gewährleisten. Bevor mit den Werten der einzelnen Kategorien gerechnet werden kann, sollte eine (wiederholte) Kontrolle und ggf. manuelle Korrektur des Diktionärs erfolgen. Dies war auch in der vorliegenden Studie notwendig, da es sich beim verwendeten Tool MAXDictio um ein nicht-statistisches Tool handelt, welches somit nicht fähig ist, „anhand menschlicher Entscheidungen zu lernen“, wie bei anderen Programmen bei der halbautomatischen Inhaltsanalyse üblich (Wettstein 2014, S. 23). So sollte stets darauf geachtet werden, dass Begriffe mit mehreren Bedeutungen zu Fehlcodierungen führen können, sofern in der Software keine Algorithmen zur „Disambiguierung“ im Kontext vorhanden sind, die die korrekte Bedeutung des Wortes im

Zusammenhang feststellen können (Züll und Alexa 2001, S. 205). Da das Tool MAXDictio nicht über derartige Disambiguierungsroutinen verfügt, wurden händisch diejenigen Begriffe ausgeschlossen, die zu einer fälschlich hohen Anzahl an Codierungen einer Kategorie führen würden (vgl. Kuckartz 2014a, S. 151). Ein Beispiel dafür ist das Wort „Parlament“, denn mit diesem Begriff kann in den EU-Kapiteln sowohl das Europäische Parlament, als auch ein nationales Parlament gemeint sein. Daher wurde im Diktionär festgelegt, dass nur zusammenhängende Worte wie „EU-Parlament“ oder „Europäisches Parlament“ gezählt und der Kategorie „Europäisches Parlament“ zugeordnet wurden. Um das Diktionär zu validieren, wurde eine Übersicht der codierten Einheiten erstellt und die Fundstellen überprüft. Dadurch ließ sich feststellen, ob bestimmte Begriffe entweder kaum oder nie oder übermäßig häufig zu Codierungen (hier im Sinne von Treffern) führten, woraufhin sowohl „nicht genutzte Beispiele“ als auch die Begriffe mit Mehrfachbedeutung, zur besseren Übersichtlichkeit des Diktionärs, entfernt wurden (Züll und Mohler 2001, S. 9). Mit einer solchen Übersicht über die Fundstellen kann somit überprüft werden, ob „eine Kategorie zu eng definiert (kaum Codierungen) oder eine andere zu breit (fast alle Textstellen gehören dazu)“ definiert wurde (Züll und Mohler 2001, S. 9).

Ebenfalls zu beachten bei der quantitativen Inhaltsanalyse sind die „Wortstammreduzierung oder Lemmatisierung“ zur automatischen Codierung (Züll und Alexa 2001, S. 304). Ein Wortstamm bezeichnet dabei den „gleichen Wortanfang von Wörtern (hoffentlich) derselben Bedeutung mit verschiedenen Endungen“, unter Lemmatisieren versteht man „das Zurückführen der Wörter auf die Grundform“ (üblicherweise bei Verben). Im vorliegenden Diktionär mussten die Lemmata bestimmter Begriffe händisch gebildet werden, um zu gewährleisten, dass sowohl z.B. „Europäischer Rat“ und „Europäischen Rates“ codiert werden. Die Wortstammreduzierung wurde z.B. eingesetzt, um die verschiedenen Politikbereiche zu codieren: „umweltpolit“ ist dabei der Wortstamm von „Umweltpolitik“ und „umweltpolitisch“ (nur den Stamm „Umwelt“ zu wählen hätte zu viele Fehltreffer generiert). Insgesamt wurden für die quantitative Inhaltsanalyse acht Hauptkategorien mit je unterschiedlicher Zahl an Unterkategorien und individuellen Schlagworten entwickelt. Das Kategoriensystem im Diktionär umfasst die Organe der EU, die Politikbereiche der EU, Verfahren und Gesetzgebung, Verträge der EU (Fokus auf Verfassung und Vertrag von Lissabon), Bürgerpartizipation, europäisches Mehrebenensystem und Arbeitsaufträge (zur Identifizierung von didaktischen Operatoren in der Aufgabenstellung).

1.2.4) Auswertung und Interpretation der quantitativen Inhaltsanalyse

Bei der Anwendung eines Diktionärs handelt es sich, laut Kuckartz (2014a, S. 151) um einen „Quantifizierungsschritt“ für qualitative Daten, durch den multivariate statistische Analysen ermöglicht werden. Nach dem Durchlauf des Diktionärs wird daher entschieden, wie mit den Kategorienhäufigkeiten umgegangen wird, ob etwa mit den absoluten Zahlen oder relativen Häufigkeiten (im Verhältnis zur Gesamttextlänge) gerechnet werden soll oder ob es um eine dichotome Unterscheidung „kommt vor/kommt nicht vor“ geht (vgl. Züll und Mohler 2001, S. 10). Da in der vorliegenden Studie ein längerer Zeitraum betrachtet wurde, in der die Häufigkeit bestimmter Themen und Inhalte und deren Wandel untersucht wird, war eine rein dichotome Betrachtung nicht sinnvoll. Zudem sind die untersuchten Kapitel zur EU von unterschiedlicher Textlänge und enthalten insbesondere in den älteren Ausgaben insgesamt deutlich weniger Wörter als in den jüngeren Ausgaben. Daher war es für die Vergleichbarkeit der Fälle notwendig, die absolute Kategorienhäufigkeit jeweils in Relation zur Gesamtwörterzahl des Einzelfalles zu setzten, um zu ergründen, ob sich nicht nur die absolute Häufigkeit bestimmter Begriffe, sondern auch die relative Häufigkeit bestimmter Themen verändert hat. Die weitere Auswertung der generierten Daten erfolgte in SPSS. Dabei wurden jeweils die Kennzahlen der deskriptiven Statistik einer Kategorie und die Verteilungen der relativen und absoluten Häufigkeiten untersucht und im Zeitverlauf (visualisiert durch Liniendiagramme) nach Verlag, Bundesland oder Schulform (visualisiert durch Balkendiagramme und Boxplots) sowie gruppiert nach Zeitabschnitten (2003-2008 und 2009-12/13) betrachtet und verglichen.

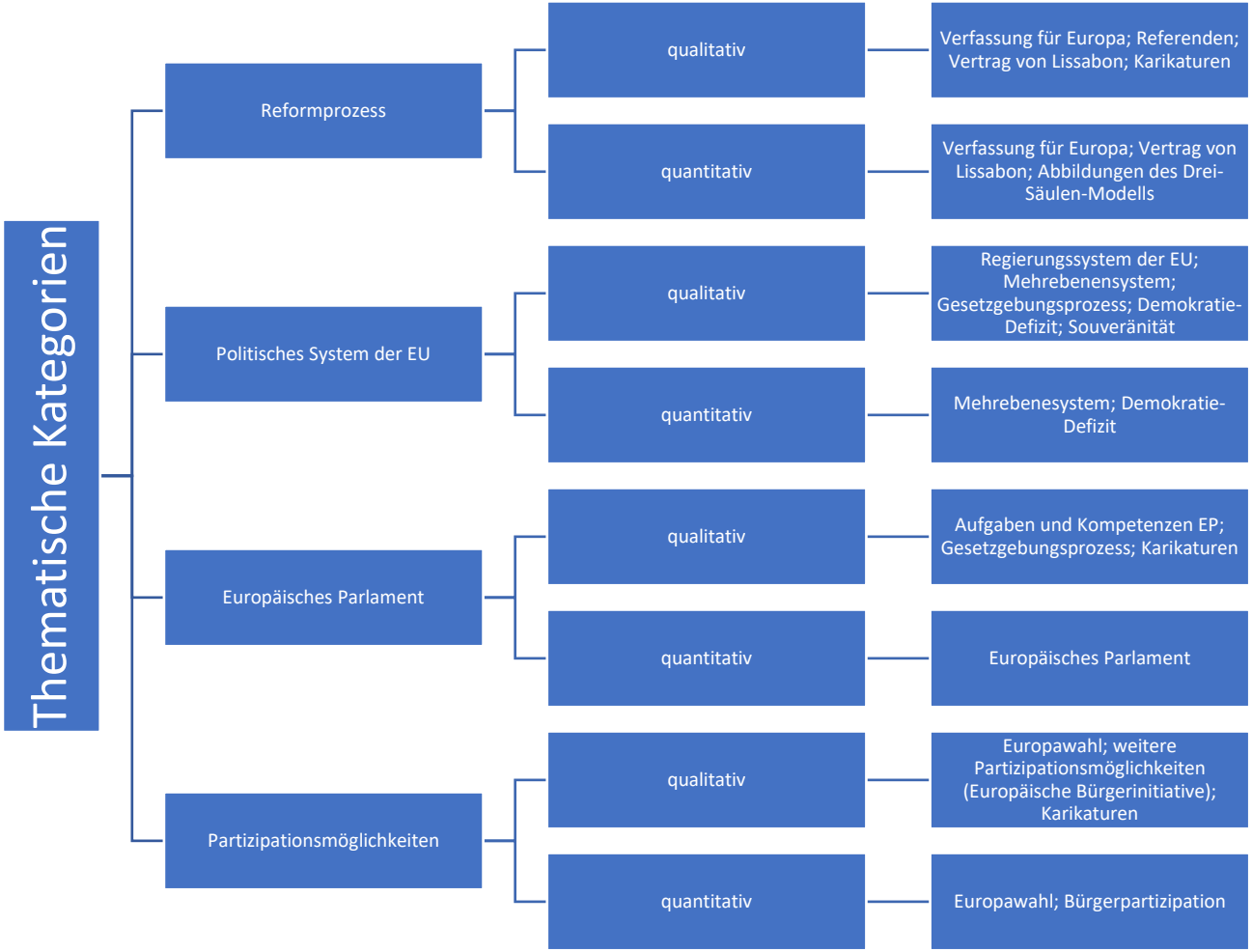


Abbildung 8 Die zentralen thematischen Kategorien im Überblick

2) Forschungsstand und Kontexte

In den folgenden Kapiteln werden die für die vorliegende Studie relevanten theoretischen Annahmen und Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand und empirischen Kontext aus Politikwissenschaft, Politikdidaktik und Schulbuchforschung vorgestellt.

2.1) Politikwissenschaftliche Perspektive

Die EU hat sich in den vergangenen Jahrzehnten durch Erweiterungsrunden und Vertragsrevisionen dynamisch weiterentwickelt. In diesem Kapitel wird der Reformprozess der EU während der 2000er Jahre beleuchtet, der den politisch-institutionellen Kontext darstellt, in dem die untersuchten Schulbücher entstanden sind. Es werden die politischen Ideen und Zielen des Reformprozesses dargelegt und auf die politikwissenschaftliche Reflektion dazu eingegangen. Zum Einstieg werden politiktheoretische Ansätze zum europäischen Demokratie-Defizit, demokratischer Legitimität und Beteiligungsmöglichkeiten der EU-BürgerInnen erläutert.

Bevor die politikwissenschaftliche Perspektive zur EU und insbesondere die relevanten Ideen und Konzepte der politischen Theorie vorgestellt werden, soll folgende Feststellung von Börzel und Risse (2017, S. 1) bedacht werden:

> „Even the most enthusiastic supporter of European integration cannot deny that the European Union (EU) has been going through a series of crises during the past 10 years, which culminated in the 'Brexit' referendum in the summer of 2016. Many argue that these crises pose an existential threat to the future of the EU. This begs the question for students of the EU whether existing theories of European integration, which have mostly been used to account for progress in integration, are also suited to explain backlash and the diverse responses of the EU and its member states to the various crises."

Dieses Zitat macht deutlich, dass die vergangenen Krisen der EU (Verfassungskrise, Schulden/Eurokrise, Schengenkrise) diese nicht nur vor politische Herausforderungen stellte, sondern auch die Politikwissenschaft und insbesondere die Politische Theorie herausforderten. Aus politikwissenschaftlicher Sicht handelt es sich, laut Sissenich (2008, S. 143) bei der EU um ein „laboratory for new forms of governance beyond or alongside the nation-state" und die Frage, inwiefern supranationales Regieren demokratisch gestaltet werden kann, wird seit Jahren erforscht (z.B. Hurrelmann et al. 2008; Pelinka 2011; Eriksen und Fossum 2012).

In der Politikwissenschaft ist die Europaforschung (die jedoch keine klar abgegrenzte Disziplin darstellt) aus den Teildisziplinen Internationale Beziehungen und Vergleichenden

Politikwissenschaft hervorgegangen, in denen anfänglich Fragen nach den Gründen, dem Fortgang und den Grenzen internationaler Integration sowie des Funktionierens der neu entstandenen Institutionen zentral waren (Thiel 2015, S. 103f.). Seit den Anfängen der europäischen Integration haben sich verschiedene Theorieschulen der Beschreibung und Erklärung des Phänomens regionaler Integration angenommen, die unterschiedliche Erklärungen für die Zusammenarbeit (vormals verfeindeter) Staaten auf internationaler und supranationaler Ebene anbieten. Daher gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen, Strömungen und Konzepten (siehe z.B. Schmitter und Morayta 2010, S. 724f.). Zu den klassischen Ansätzen der Integrationstheorien gehören der (Neo-) Funktionalismus, der (liberale) Intergouvernementalismus und der (Neo-)Föderalismus (Weidenfeld und Wessels 2011, S. 336; Wiener und Diez 2009). Da es sich bei der EU zwar um ein Gebilde mit mehreren Entscheidungsebenen, nicht jedoch um ein rein föderalistisches System handelt, haben sich weitere Ansätze ausgebildet, die sich explizit mit den Grenzen der staatlichen Steuerung, den verlagerten Hierarchien in der Entscheidungsfindung und dem Einfluss nichtstaatlicher Akteure im europäischen Politikprozess befassen. Diese betrachten die EU als dynamisches Mehrebenensystem und bezeichnen diese neue Art des Regierens als „multi-level-governance“ (Hooghe und Marks 2003; 2009, 2010). Dieser Ansatz ist auch als postfunctionalism bekannt und gehört neben dem (Neo-) Funktionalismus und dem liberalen Intergouvernementalismus heute zu den „mainstream integration theories“ (Börzel und Risse 2017, S. 3). Daneben gibt es noch zahlreiche weitere theoretische Zugriffe wie Sozialkonstruktivismus, Netzwerk-, Gender oder Diskurstheorie.

2.1.1) Demokratie, Legitimität und Partizipation in der EU

Seit den frühen 1990er Jahren wurden Fragen der demokratischen Legitimität der EU verstärkt diskutiert (Schmidt 2013, S. 2). Somit wuchs der Bedarf und auch die Einbindung normativ-demokratietheoretischer Ansätze und deren Vokabular in der Europaforschung (Thiel 2015, S. 105f.).[22] Tatsächlich wurde seither eine Vielzahl an Publikationen mit sehr heterogenen Positionen zur demokratischen Legitimation und den Demokratie-Defiziten der EU veröffentlicht. Dabei stellten sich Fragen etwa nach der Bedeutung von Repräsentation,

[22] Thiel (2015) argumentiert allerdings, dass der Austausch der Europaforschung mit der Politischen Theorie noch nicht intensiv genug erfolgt und der Europaforschung ein „schematische[s] Demokratieverständnis“ zu Grunde liegt. Tatsächlich stellt für ihn „die Krise der Demokratie in Europa auch eine Krise der Erforschung dieser Krise“ dar (ebd., S. 102).

Verantwortlichkeit, Partizipation und Deliberation in der EU. Zum Verständnis erscheint es notwendig, (den Versuch zu unternehmen) die Debatten kurz zusammenzufassen – dazu orientiere ich mich u.a. an Systematisierungen von Jensen (2009), Thiel (2015), M. G. Schmidt (2010) und V. A. Schmidt (2015, 2013).

Grundsätzlich sind die Konzepte der demokratischen Legitimität und des Demokratie-Defizits eng miteinander verbunden, denn beide prüfen den Status-Quo eines demokratischen Systems beziehungsweise stellen diesen in Frage. Legitimität wird üblicherweise nach *Input*- und *Output*-Legitimität unterschieden, aktuellere Ansätze fügen dieser Unterscheidung aber in Bezug auf die EU (und deren multi-level Charakter) noch die Dimension der *Throughput* Legitimität hinzu (Schmidt 2013, S. 7):

> „Output legitimacy requires policies to work effectively while resonating with citizens' values, and identity. Input legitimacy depends on citizens expressing demands institutionally and deliberatively through representative politics while providing constructive support via their sense of identity and community. Throughput legitimacy demands institutional and constructive governance processes that work with efficacy, accountability, transparency, inclusiveness, and openness (…)"

Dabei sind die Output- und Throughput-Legitimität im EU-System auf supranationaler Ebene, die Input-Legitimität auf der Nationalstaatsebene angesiedelt (Schmidt 2013, S. 3). Der Ausgangspunkt der Bewertung der Legitimität oder des Vorhandenseins eines Defizits ist stets das Verständnis von Demokratie, welches dieser normativen Bewertung zu Grunde liegt (Jensen 2009, S. 2). Dieses demokratische Ideal wird herangezogen, um die Legitimität eines politischen Systems dagegen abzuwägen – ein besonders schwieriges Unterfangen, wenn man es mit einem System wie der EU zu tun hat, das sich zwischen demokratisch legitimierten Mitgliedsstaaten und supranationalen Politikprozessen bewegt und somit als „laboratory for testing the possibility of a democratic process at the supranational level" gesehen werden kann (Jensen 2009, S. 2).

Dass die angelegten Standards an Demokratie sich in der Realität dabei selten erfüllen gilt jedoch für Nationalstaaten ebenso wie für die EU (siehe z.B. Zweifel 2002). Doch es ist eben der *sui generis* Charakter der EU, der besonders viele Fragen aufwirft und so die wissenschaftliche Gemeinschaft schon an der Frage scheidet, ob es überhaupt ein Demokratie-Defizit in einem politischen System wie der EU geben kann, oder ob das Demokratie-Defizit weniger ein Problem des Systems als das der Demokratietheorie darstellt (Goodhart 2007, S. 567). Thiel (2015, S. 108) schlägt zur Systematisierung der Demokratieverständnisse in der

Europaforschung ein analytisches Raster vor, das er nach zwei grundsätzlichen Unterscheidungen sortiert: Zum einen der Unterscheidung zwischen Ansätzen „die normative Erwägungen zum Ausgangspunkt nehmen, und solchen, die mit einer möglichst dichten empirischen Beschreibung europäischen Regierens starten.“ Die zweite Unterscheidung bildet „jene zwischen Ansätzen, in denen Demokratie als Kontrolle von Eliten konzipiert wird, und Ansätzen, die die Ermächtigung der Bürger zu politischem Handeln als zentrales demokratisches Gut setzen“ (ebd., S. 109). Für Thiel lassen sich die demokratietheoretischen Ansätze der Europaforschung somit folgendermaßen aufteilen:

	Normativer Ausgangspunkt	Empirischer Ausgangspunkt
Kontrolle	Institutionen-basierte Theorien • Liberale Grundannahmen • Demokratiedefizit	EU als Zweckverband • Legitimation auch losgelöst von Demokratie möglich
Ermächtigung	Demos-basierte Theorien • Bürgerschaftliche Aktivität • Gemeinwohl/Öffentlichkeit	Europäische Governance • Deliberative Verhandlungsdemokratie

Abbildung 9 Tabelle übernommen aus Thiel (2015, S. 110).

Für V.A. Schmidt (2013, S. 2) unterscheiden sich die Antworten der DemokratietheoretikerInnen auf die Frage, ob die EU ein demokratisches Defizit besitzt, nicht nur durch deren Zustimmung oder Ablehnung, sondern auch durch deren normativen Zugriff, mit der sie die Qualität der Legitimität beurteilen; so fokussieren einige die Abläufe innerhalb der EU („questions of authorization, representation, and accountability“), andere die Ergebnisse der EU Politik, wiederrum andere betonen aktive Bürgerbeteiligung und Deliberation. Daneben unterscheidet Schmidt (ebd., S. 3) zwischen Ansätzen, die sich mit dem institutionellen Aufbau und den Praktiken der EU befassen und denen die sich mit ideeller und diskursiver Konstruktion demokratischer Legitimität auseinandersetzen. Allein diese Differenziertheit der Zugriffe macht deutlich, dass es passender wäre nicht vom Demokratie-Defizit der EU, sondern von ihren Demokratie-Defiziten zu sprechen, die sich in den verschiedenen Ebenen befinden. Schmidt (2013) kommt ebenso wie Jensen (2009, S. 7) zu dem Schluss, dass es für ein einzigartiges Gebilde wie der EU auch neue Modelle demokratischer Legitimität geben sollte, in denen der Ausgangspunkt des Demokratieverständnisses nicht im Nationalstaat liegt, sondern in den verschiedenen Quellen der Legitimierung innerhalb des institutionellen Aufbaus der EU.

Ausgehend von M.G. Schmidt (2010, S. 399ff.) gibt es dennoch grundsätzlich zwei Perspektiven zur demokratischen Legitimität der EU: Auf der einen Seite stehen die VertreterInnen der „Demokratie-These“, die davon ausgehen, dass die EU durch die „Legitimationskette“ und die demokratischen Wahlen der VertreterInnen der Mitgliedstaaten ausreichend legitimiert sei. So bezweifelt etwa Moravcsik (2002) die Existenz eines ernstzunehmenden Demokratie-Defizits in der EU. Er vergleicht die EU mit staatlichen Demokratien und kritisiert unter anderem, dass partizipatorische Ansätze oftmals auf der Annahme beruhen, dass mehr politische Partizipation zu einem verstärktem Gemeinschaftsgefühl oder zumindest Unterstützung für die EU führen würden – was er jedoch bezweifelt (ebd. 2002, S. 615). Auch gibt es VertreterInnen der These, dass die EU über hinreichende Mechanismen der Output-Legitimierung verfüge. Dies wird aber zum Beispiel durch Abromeit (2002, S. 14) kritisiert, die argumentiert, dass Output-Legitimierung nicht ohne Input-Legitimierung auskomme.

Auf der anderen Seite befinden sich die VertreterInnen, die sich mit dem *strukturellen* oder *konjunkturellen* Demokratie-Defizit befassen und die „Demokratie-These“ nicht unterstützen (Schmidt 2010, S. 402f.). Zu dem strukturellen Demokratiemangel der EU gehört die Hypothese, dass die EU keinen echten *Demos* besitzt und es an einer europäischen „Wir-Gemeinschaft“ mangelt, wodurch sich die Herausbildung einer europäischen Öffentlichkeit als schwierig erweist, was wiederum hinderlich für die Entwicklung der europäischen Demokratie sei (Thiel 2015, S. 111; Schmidt 2010, S. 402). So steht etwa für Habermas (Habermas 1998, S. 134f.) die bürgerschaftliche Ermächtigung im Zentrum seines Verständnisses europäischer Demokratie und er betont, dass zu den „Bedingungen für eine demokratische Politik jenseits des Nationalstaates“ im Rahmen der EU eine europaweite politische Öffentlichkeit gehöre, die auf einer „europäischen Bürgergesellschaft“ (mit Interessenverbänden, NGOs und Bürgerbewegungen) beruhe, die für den deliberativen Legitimationsprozess der EU unverzichtbar sei.

Während das *strukturelle* Demokratie-Defizit schwer zu beheben scheint, erscheinen Lösungen für das *konjunkturelle* Demokratie-Defizit der EU zumindest etwas greifbarer, da sie sich auf den institutionellen Aufbau und insbesondere Repräsentations- und Partizipationsmängel der EU beziehen, die sich grundsätzlich verändern ließen (Schmidt 2010, S. 402). Hier bezieht sich die Kritik auf den institutionellen Demokratiemangel, also z.B. die schwache Position des Europäischen Parlaments bzw. seine unzureichende Ausstattung mit Kompetenzen. Hurrelmann und DeBardeleben (2009, S. 230) setzen sich sehr anschaulich mit den drei Input-

Kanälen der Europäischen Union auseinander und untersuchten diese auf ihren Beitrag zur demokratischen Qualität des Mehrebenensystems, nämlich,

> „(a) the European Parliament (EP), (b) democratic processes at the member state level that influence decisionmaking in the Council of Ministers, and (c) the inclusion of organized civil society in EU policy-making, especially through the consultation procedures of the European Commission."

Durch den supranationalen Beteiligungskanal über das Europäische Parlament können die europäischen Bürgerinnen die Politik theoretisch direkt beeinflussen. Dennoch gibt es auch nach dem Vertrag von Lissabon weiterhin Kritik an der Ausstattung des Parlaments, da es in seinen Kompetenzen mit denen nationaler Parlamente nicht gleichgestellt ist (ebd. 2009, S. 231). Zwar ist es in den meisten Politikfeldern mit dem Rat der EU in der Gesetzgebung gleichberechtigt, allerdings kann es in einigen Bereichen noch durch den Rat überstimmt werden (z.B. bei der Steuerharmonisierung oder Außen- und Sicherheitspolitik). Auch verbleibt das Initiativmonopol weiterhin bei der Europäischen Kommission – das Europäische Parlament kann also keine eigenen Gesetzesvorschläge einbringen. Des Weiteren sind die Einflussmöglichkeiten des Europäischen Parlaments auf die Europäische Kommission begrenzt. Zwar gibt es Kontrollmöglichkeiten, wie etwa die Zustimmung zum Einsatz der Kommission, aber das Parlament kann die Nominierung der einzelnen KommissarInnen nicht beeinflussen und zur Abwahl der Kommission wird eine Zwei-Drittel-Mehrheit benötigt (ebd.). Neben diesem Mangel an Kompetenzen werden die Wahlen zum Europäischen Parlament selbst auch kritisch betrachtet. Hier vermischen sich Elemente des strukturellen und konjunkturellen Demokratiemangels; so ist die Wahlbeteiligung bei Europawahlen seit Beginn (1979) abnehmend und meist geringer als bei nationalen Wahlen. Gleichzeitig fehlt es oft an einem tatsächlich „europäischen" Wahlkampf, da nationale Parteien zur Wahl in die europäischen Fraktionen antreten und keine „echten" europäischen Parteien gebildet werden. Daher spielen im Vorfeld der Europawahlen weniger europäische als nationale Themen eine Rolle, was den Wahlen den Ruf als „second order elections" einbrachte (vgl. ebd.2009, S. 231).

Der zweite Input-Kanal ist von intergouvernementaler Natur, denn er besteht aus der bereits oben genannten „Legitimationskette" von nationalen Wahlen zu nationalen Parlamenten und Regierungen zum Ministerrat (ebd.). Doch diese Art der Repräsentation kann die Defizite des Europäischen Parlaments nicht vollständig ausgleichen. Denn EU-bezogene Themen werden in nationalen Wahlen kaum thematisiert, daher gehen Hurrelmann und DeBardeleben (2009, S. 232) davon aus, dass die nationalen demokratischen Prozesse nicht ausreichend sind, um eine Richtlinie für die Position einer Regierung im Rat zu geben. Des Weiteren können im

europäischen Politikprozess die Präferenzen der Bürgerinnen über diesen Repräsentationskanal nicht unter Garantie berücksichtigt werden (ebd.) – nicht selten werden daher unliebsame Ergebnisse auf die EU „geschoben“, was die Komplexität der Entscheidungsfindung verschleiert.

Der letzte Kanal der Input-Legitimierung ist von transnationalem Charakter, denn er betrifft die Einbeziehung der europaweiten Zivilgesellschaft in Entscheidungsprozesse. Dies wird besonders durch die Europäische Kommission vorangetrieben. Da die direkte Einflussnahme auf europäische Politik – abgesehen von den Wahlen zum Europäischen Parlament – gering ist, werden hier neue Formen der Bürgerbeteiligung ausgetestet. Dabei haben internetgestützte Beteiligungsverfahren auf europäischer Ebene eine besondere Resonanz, wie etwa regelmäßige Chats mit der Europäischen Kommission auf deren Internetseite oder insbesondere das Einreichen von Online- oder E-Petitionen im EU eigenen Petitions- und Konsultationsportal „Your voice in Europe“ (Nanz und Fritsche 2012, S. 92). Nach dem Scheitern der Verfassung wurden zwischen 2007 und 2009 außerdem europaweit sogenannte „Europäische Bürgerforen“ durch die Europäische Kommission, das Europäische Parlament und den Regierungen der Mitgliedstaaten einberufen, die Teil der übergreifenden *European Citizens´ Consultation* (ECC) waren (Nanz und Fritsche 2012, S. 105). Ziel war es, einen Meinungsaustausch zum abstrakten Thema Europa über nationale Grenzen hinaus anzuregen und eine möglichst repräsentative Auswahl der europäischen Bevölkerung in diesen Konsultationsprozess mit einzubeziehen (ebd. S. 107). Es bestehen allerdings Zweifel, ob diese non-formalen und nicht bindenden Partizipationsmöglichkeiten einen tatsächlichen Einfluss zum einen auf Politikergebnisse, zum anderen auf die demokratische Qualität der EU haben können und werden daher lediglich als Zusatz zu den beiden ersten Kanälen bewertet (Hurrelmann und DeBardeleben 2009, S. 232) Außerdem wird der Aufschwung von neuen Formen der Bürgerbeteiligung nicht unkritisch gesehen, so betont Klatt (2012), dass die unkonventionellen Partizipationsformen der Zivilgesellschaft – die sich aus dem Eindruck der BürgerInnen entwickeln, sich über konventionelle (Parteien-)Partizipation nicht angemessen einbringen zu können – oftmals einer gewissen Bildungselite vorbehalten seien.

2.1.2) Der EU-Reformprozesses: Politische Ziele und politikwissenschaftliche Reflektion

Die 2000er Jahre stellten eine wichtige Dekade bezüglich der institutionellen Reform der EU dar, da in diesem Zeitraum die seit Jahren kritisierten Unzulänglichkeiten der EU, wie die Bürgerferne, Intransparenz der Entscheidungsfindung und das Demokratie-Defizit angegangen

werden sollten. Diese Phase der europäischen Integration wurde von den politischen Eliten[23] der EU vorangetrieben, jedoch erwiesen sich die geplante Verfassung der EU und der folgende „Reformvertrag“ von Lissabon als überraschend kontrovers debattierte Angelegenheiten. In Volksabstimmungen wurde der Verfassungsvertrag im Zuge des Ratifizierungsprozesses in Frankreich (Mai 2005) und den Niederlanden (Juni 2005) abgelehnt; der Lissabon-Vertrag erhielt zunächst eine Ablehnung durch die irische Bevölkerung im Juni 2008, bevor er 2009 – nach einem zweiten Referendum – in Kraft treten konnte.

Doch welche Ziele hatte der Reformprozess? Mit dem Vertrag von Nizza (2000-2002) wurde die Reform-Dekade der EU eingeleitet. Der Hauptgrund für die Entwicklung und die Ratifizierung des Vertrages war die ab 2004 geplante Erweiterungsrunde der EU auf 25 bzw. 27 Mitglieder. Mit der erwarteten Erweiterung der EU wurden Reformen der Institutionen als notwendig empfunden, welche die Handlungsfähigkeit der EU weiterhin gewährleisten sollten. Der Vertrag von Nizza löste den Vertrag von Maastricht (1993) ab (Europäische Union 2001). Er führte unter anderem eine Neugewichtung der Stimmen im Rat der EU ein, um ein angemesseneres Verhältnis zwischen der Stimmengewichtung und der Bevölkerungsgröße zu gewährleisten und die demokratische Legitimation der Ratsbeschlüsse zu erhöhen. Außerdem gab es eine neue Sitzverteilung im Europäischen Parlament, die ebenfalls die Bevölkerungsgröße besser widerspiegelte. Geplant war zudem eine Verkleinerung der Europäischen Kommission ab 2005, wonach fortan jedes Mitgliedsland nur noch eine/n KommissarIn stellen sollte. Des Weiteren wurde der Übergang von Konsensentscheidungen zu den Entscheidungen mit qualifizierter Mehrheit in verschiedenen Bereichen (Personalentscheidungen und bestimmte Politikbereiche) eingeleitet, um die Handlungsfähigkeit der EU zu steigern. Der Vertrag von Nizza ermöglichte es, dass sich eine Gruppe von mindestens acht Mitgliedsländern für eine verstärkte Zusammenarbeit in bestimmten Bereichen entscheiden könnten – unabhängig von der Zustimmung der anderen Mitgliedsländer. Somit schaffte dieser Vertrag die Möglichkeit der Integration der unterschiedlichen Geschwindigkeiten. 2004 erfolgte die Erweiterung der EU auf insgesamt 25 Mitgliedstaaten, die als „EU-Osterweiterung“ bekannt wurde.

---

[23] Haller (2009) zufolge gehören zur politischen Elite diejenigen Personen, die zentrale Machtpositionen innehaben, zumeist Mitglieder von Regierungen und Parlamenten. Als europäischen politischen Eliten werden alle Mitglieder der nationalen Regierungen (im Europäischen Rat und Rat der EU), die Abgeordneten des EU-Parlaments und die EU-Kommissare gezählt.

Da wichtige institutionelle Reformen noch ausstanden und die Zukunftsfähigkeit der EU durch den Vertrag von Nizza nicht gewährleistet werden konnte, wurde dieser Vertrag bereits in seiner Entwicklung als „Übergangsvertrag“ gesehen. Entsprechend gingen die Reformbemühungen bereits ein Jahr nach dessen Unterzeichnung weiter. Mit dem Rat von Laeken (2001) wurden die Reformschritte eingeleitet, welche Europa demokratischer, transparenter, effizienter und somit zukunftsfähig machen sollten. Um dem Demokratie-Defizit der EU zu begegnen, wurde in der „Erklärung von Laeken“ durch den Rat bekundet, dass die Entscheidungsabläufe in der EU transparenter gemacht und die Kommunikation der politischen Elite mit den europäischen BürgerInnen verbessert werden sollten (Europäischer Rat 2001). Außerdem wurde durch den Europäischen Rat der „Konvent zur Zukunft Europas“ einberufen, der – da er den „Vertrag über die Verfassung für Europa“ erarbeitete, welcher den (als ersten Schritt zur Reform, aber dennoch als unzureichend empfundenen) Vertrag von Nizza erweitern und die vorangegangenen Verträge ersetzten sollte – schon bald als „Verfassungskonvent“ der EU bekannt wurde (für eine Übersicht über die Entwicklungen siehe z.B. Areilza Carvajal, José M. de 2001, 2003; Papí 2004; Decker und Höreth 2009). In diesem Konvent sollten verschiedene Fragen bearbeitet werden, die die Zukunft der EU betrafen, wie etwa die Gestaltung der Institutionen und deren demokratische Legitimierung, die Einbeziehung der BürgerInnen, die Verbesserung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit europäischer Entscheidungen, die Zuständigkeiten und Reichweite der EU und die Rolle der nationalen Parlamente. Das Besondere an der angewandten Konvent-Methode war deren Offenheit, da zum ersten Mal die Diskussionen und Überlegungen nicht „hinter verschlossenen Türen“ stattfinden sollten, sondern – ganz im Sinne der Förderung der Bürgernähe – offen gestaltet wurden (Risse und Kleine 2007). Die Methode des Konvents brachte zudem eine Reihe verschiedener Akteure zusammen, wodurch sie für Risse und Kleine (2007, S. 77f.) das Potential besaß, europäische Entscheidungsfindung demokratischer und transparenter zu gestalten und so die „throughput“ Legitimierung (also die Legitimität von Prozessen) zu erhöhen. Im Falle des Verfassungskonvents handelte es sich aber, laut Bailey (2008, S. 37), letztlich wieder um eine „typically elitist and hierarchical organization“, die die Verfassung zu einem Eliten-Projekt machte und so ihre Ablehnung provozierte.

Der Verfassungsentwurf wurde im Jahre 2004 erstmals vorgelegt. Während die europäische politische Elite den Verfassungsvertrag mehrheitlich begrüßte und unterstützte, wuchs die Skepsis in der Bevölkerung (Haller 2009). Bereits in der Erarbeitungsphase durch den Konvent entwickelten sich europaweite Kampagnen, die forderten, den fertigen Verfassungsvertrag durch Volksabstimmungen in allen Mitgliedsländern abstimmen zu lassen, um so den

BürgerInnen die Möglichkeit zu geben, auf diesen wichtigen Schritt im europäischen Integrationsprozess Einfluss zu nehmen (Nijeboer 2005, S. 395). Zwar kam es nicht zu europaweiten Referenden, doch in einigen Ländern wurden sogenannte „beratende Referenden“ durchgeführt – so auch in Frankreich und den Niederlanden. Die jeweils von den Oppositionen geforderten nationalen Referenden wurden durchgeführt, da die politischen Eliten in beiden Ländern von einem positiven Votum der Bevölkerung ausgingen, welches ihre Entscheidung zusätzlich legitimieren würde (vgl. Nijeboer 2005; Hobolt 2006, S. 157). Doch die französischen und niederländischen WählerInnen stimmten 2005 unerwartet gegen den Verfassungsvertrag, sorgten somit für einen Kurswechsel und ließen die gemeinsame Verfassung scheitern (Hobolt und Brouard 2011; Zowislo-Grünewald 2008). Das Scheitern der Verfassung löste nicht nur eine politische Krise und „Phase der Reflektion“ der EU aus, sondern beförderte auch kontroverse Debatten in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft, in denen die Gründe für die Ablehnung der Verfassung diskutiert wurden (Hobolt 2006, S. 153):

> „The rejection of the Constitutional Treaty in referendums in France and the Netherlands has brought about a political crisis in the European Union (EU). Instead of establishing a Constitution for Europe, this public consultation has resulted in a year-long “period of reflection” to interpret the referendum outcomes and find a way to move forward. Paradoxically the constitution process that has set out to “bring the Union closer to its citizens” may thus ultimately have fallen at the hands of the people.”

Letztlich wurde das Scheitern der Verfassung zum Anlass genommen, erneut die Qualität der europäischen Demokratie, die europäische Identität und die Legitimität der EU zu hinterfragen. So blieb die institutionelle Reform der EU, die etwa eine Stärkung des EU-Parlaments vorsah und so das institutionelle Demokratie-Defizit verringern und die demokratische Legitimation der EU stärken sollte, auch nach der Ablehnung der gemeinsamen Verfassung ein zentrales Motiv der EU.

Welche Erklärungen gab es für die Probleme bei der Durchsetzung der Reformbemühungen? Scheinbar waren die Pläne der europäischen Eliten, die EU in eine demokratischere Institution zu verwandeln, dem EU-Parlament mehr Kompetenzen zu verleihen und die europäischen Entscheidungsprozesse transparenter zu gestalten, der Öffentlichkeit gegenüber nicht überzeugend genug kommuniziert worden (Zowislo-Grünewald 2008). Eine ähnliche Annahme, nämlich dass es einen politischen Graben zwischen einer traditionell „europafreundlichen“ politischen Elite in den Parlamenten und Regierungen und einer eher „euroskeptischen“ breiten Öffentlichkeit gäbe, formuliert auch Schimmelfennig (2005, S. 340).

Die Verfassungsdebatte sei ein wichtiges Beispiel für die Aushandlungsprozesse zwischen intergouvernementalen und supranationalen Ansprüchen auf europäischer Ebene und der geringen Akzeptanz und Legitimation durch die Gesellschaft, so Sissenich (2008, S. 144):

> „The failure of the Union´s constitution in two national referenda, and the Union´s subsequent recourse to intergovernmental treaty making with minimal citizen input, indicate the difficulty of creating accountability mechanisms outside the existing political communities."

Die Gründe der Ablehnung der Verfassung und die Reformbemühungen wurden zum Gegenstand verschiedener Studien. Neben großen Umfragen, wie dem Eurobarometer, entstanden eine Reihe an Veröffentlichungen, die sich explizit mit den Argumenten der Zustimmung und Ablehnung der verschiedenen Kampagnen auseinandersetzten (Bailey 2008; Bruter 2008; Hobolt und Brouard 2011; O´Brennan 2008; Stefanova 2006; Zowislo-Grünewald 2008). In ihren Untersuchungen haben sich sowohl Bailey (2008) als auch Bruter (2008) zunächst kritisch mit den Erhebungsinstrumenten und Ergebnissen der größeren Umfragestudien zur Ablehnung der Verfassung auseinandergesetzt. Bailey (2008) verglich dabei die Antworten der befragten BürgerInnen im Eurobarometer mit den Antworten einiger Mitglieder der europäischen politischen Elite in einer Umfrage, die speziell an diese gerichtet gewesen war. Dabei beobachtete er deutliche Unterschiede in den Einschätzungen der politischen Elite zu den Gründen für die Ablehnung der Verfassung (oder der EU Politik im Allgemeinen) und den Gründen der Ablehnung, die tatsächlich von den BürgerInnen formuliert wurden (Bailey 2008). Beispielsweise *überschätzte* die politische Elite, in Bezug auf die niederländischen Nein-Stimmen, die Aspekte der Erweiterung der EU sowie das Unvermögen der Bevölkerung, die Verfassung überhaupt zu verstehen, während andere Gründe, wie eine generelle Kritik an der neoliberalen Auslegung der EU, völlig *unterschätzt* wurden (Bailey 2008, S. 47).

In ihrer länderübergreifenden, vergleichenden Studie zeigten Gattig und Blings (2013, S. 77), dass unterschiedliche Gründe dennoch zu gleichem Wahlverhalten führen können – ebenso wie ähnliche Gründe zu unterschiedlichem Wahlverhalten in verschiedenen Ländern führen können. Ziel ihrer Studie war es, die länderspezifischen Faktoren der Zustimmung und Ablehnung des Verfassungsvertrages, ebenso wie transnational „shared underlying patterns of satisfaction and dissatisfaction" in Europa, zu identifizieren (Gattig und Blings 2013, S. 62). Während in den Niederlanden etwa die fehlende Information zum Verfassungsvertrag sowie die Sorge vor dem Verlust nationaler Souveränität zu den meist genannten Gründen gehörten, spielten diese in Frankreich kaum eine Rolle (Gattig und Blings 2013, S. 73). Anders als die

WählerInnen in Frankreich machten sich die niederländischen WählerInnen dagegen weniger Sorgen darüber, dass der Verfassungsvertrag zu liberal sei oder nicht genug „social Europe“ enthalte (Gattig und Blings 2013, S. 76).

In Bezug auf das französische Referendum erläutert Bruter (2008, S. 276), dass die französische Kampagne zur Ablehnung der Verfassung den WählerInnen vermittelt habe, dass das Vertragswerk nach Ablehnung erneut verhandelt werden würde. Das hätte die Möglichkeit eröffnet, die sozialen Aspekte Europas und die politische Integration zu stärken, im Gegensatz zu einer (neoliberalen) ökonomischen Integration – um eine generelle Ablehnung der europäischen Integration sei es der Kampagne dagegen nicht gegangen (ebd.). Daher kommt Bruter (2008, S. 276) zu dem Schluss, dass das mutmaßlich hohe Maß an „Euroskeptizismus“ in der Bevölkerung weniger mit dem Fehlen einer europäischen Identität zusammenhänge, sondern eher für eine wachsende europäische Identität spräche und einen

> „switch from an ‘outside’ Euroscepticism that targets the principles of integration to an ‘inside’ Euroscepticism that takes the principle of durable, continuing integration for granted but targets specific policies and reforms. This would explain some paradoxical evolution in European opinion.“

Auch Hobolt und Brouard (2011, S. 309) kommen zu dem Schluss, dass die Ergebnisse der Referenden ein Signal der WählerInnen seien, dass sie nicht *weniger*, sondern vielmehr ein anderes Europa wollten.

Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass es auf Länderebene zu spezifischen Gründen der Ablehnung der EU-Verfassung kam und dass es dabei durchaus Missverständnisse zwischen den BürgerInnen und der politischen Elite gab. Außerdem vermischten sich in der Öffentlichkeit die Argumente für die Ablehnung der Verfassung mit anderen Gründen, die nicht unbedingt mit der Verfassung in Verbindung standen, was einige politische Akteure zu dem Schluss brachte, dass es sich auch bei dem Votum zur Verfassung um „second-order national elections“ handelte (Hobolt und Brouard 2011, S. 310). Die Referenden zur Verfassung machten auch deutlich, wie hoch der Einfluss nationaler Volksabstimmung auf europäische Politik sein kann. Schimmelfennig (2005, S. 340) war daher der Ansicht, dass zukünftig mehr europäische BürgerInnen von ihren demokratischen Rechten Gebrauch machen und nationale Referenden zu Themen die die EU betreffen einfordern würden.

Nach der Phase der Reflektion wurde 2007 der sogenannte Reformvertrag von Lissabon unterzeichnet, der zwar die Grundelemente der Verfassung beibehielt, aber um einige strittige Aspekte (insbesondere den Namen „Verfassung“) gekürzt wurde (vgl. Europäische Union

2010). Der Ratifizierungsprozess verlief abermals nicht reibungslos, da die irischen BürgerInnen in einem ersten Referendum (Juni 2008) gegen den Vertrag stimmten. Die erfolgreiche irische Kampagne zur Ablehnung des Vertrages hatte als einen der wichtigsten Gründe vorgebracht, dass der Vertrag viel zu kompliziert sei und die BürgerInnen nicht etwas zustimmen sollten, was sie nicht verstünden. Später wurde ein zweites Referendum in Irland abgehalten, bei dem die WählerInnen dem Vertragswerk letztlich doch zustimmten[24], sodass im Dezember 2009 der Vertrag von Lissabon in Kraft trat (vgl. Legge 2008). Im selben Jahr fanden zuvor die Wahlen zum Europäischen Parlament statt, in der die Reformbemühungen der EU kritisch thematisiert wurden.

Zu den wichtigsten Punkten des Vertrages von Lissabon gehörte, dass, anders als in der Verfassung geplant, auf die Nennung von „staatsähnlichen" Symbolen, wie Hymne oder Flagge verzichtet wurde. Auch wurde die Grundrechtecharta (die die Werte und Ziele der EU sowie die Rechte der UnionsbürgerInnen enthält) nicht offiziell Teil des Reformvertrages (Europäische Union 2010). Allerdings ist sie, mit Ausnahmen für Großbritannien und Polen, durch einen Verweis dennoch rechtsverbindlich. Die in der Europäischen Verfassung geplante Position eines EU-Außenministers wurde abgewandelt eingeführt, durch die neue Position des „Hohen Vertreters der Europäischen Union für Außen- und Sicherheitspolitik", der die Funktionen des EU-Außenbeauftragten und des EU-Außenkommissars in einer Person bündelt. Durch den Vertrag von Lissabon entfiel die Unterscheidung zwischen Europäischer Union und Europäischer Gemeinschaft. Fortan gibt es nur noch die EU, wodurch auch die durch den Vertrag von Maastricht etablierte „Drei-Säulen-Struktur" aufgelöst wurde. Die EU erhält mit dem Vertrag Rechtspersönlichkeit und darf somit zum Beispiel internationale Verträge abschließen.

Die Institutionen betreffend wurde die Anzahl der Sitze im Europäischen Parlament auf 750 beschränkt. Das Europäische Parlament wurde außerdem zum gleichberechtigtem Mitgesetzgeber, da das Mitentscheidungsverfahren (jetzt: Ordentliches Gesetzgebungsverfahren) zur Regel wurde. Allerdings werden EU-Verordnungen und Richtlinien weiterhin nicht, wie in der Verfassung geplant, als EU-Gesetze bezeichnet. Der Europäische Rat wurde offizielles Organ der EU und die Ratspräsidentschaft wird fortan für 2,5 Jahre besetzt, anstatt wie vorher nur halbjährig rotierend. Auch war geplant, die Europäische

[24] Auch beim Vertrag von Nizza wurden in Irland zwei Referenden abgehalten.

Kommission ab 2014 zu verkleinern, sodass nur noch zwei von drei Mitgliedstaaten eine/n KommissarIn stellen – jedoch ließ sich dieser Vorsatz nicht durchsetzen. Im Rat der EU wird in einem großen Teil der Politikbereiche nun mit qualifizierter Mehrheit abgestimmt. Dabei wurde das alte System der Stimmengewichtung abgeschafft und 2014 durch die „doppelte Mehrheit“ ersetzt, die vorsieht, dass mindestens 55% des Rates für einen Vorschlag stimmen und deren Stimmen gleichzeitig mindestens 65% der EU-Bevölkerung repräsentieren müssen.

Eine weitere Veränderung war der Einsatz eines Überprüfungsmechanismus, durch den nationale Parlamente die Möglichkeit erhielten, bei der EU-Gesetzgebung die Einhaltung des Subsidiaritätsgrundsatzes zu wachen. Durch deren frühzeitige Benachrichtigung soll verhindert werden, dass die EU tätig wird, wenn ein Gegenstand ebenso gut auf nationaler, Bundes- oder regionaler Ebene bearbeitet werden könnte. Außerdem wurden die Zuständigkeiten der EU nach Politikbereichen in *ausschließliche*, *geteilte* und unterstützende bzw. *koordinierende* Tätigkeitsbereiche eingeordnet (Europäische Union 2010). Zu den ausschließlichen Zuständigkeiten der EU gehören die Zollunion, die Wettbewerbsregeln im Binnenmarkt, die Währungspolitik für die Euro-Zone sowie Meeresschutz und die gemeinsame Handelspolitik.

Für die europäischen BürgerInnen wurde mit der „Europäischen Bürgerinitiative“ ein neues Partizipationsinstrument geschaffen, um die europäische Politik unmittelbar beeinflussen zu können (Europäische Union 2010, Artikel 11 (4)). Dieses EU-weite Bürgerbegehren sieht vor, dass europäische BürgerInnen die Kommission auffordern können, einen Gesetzesvorschlag zu einem bestimmten Thema auszuarbeiten. Zu den Vorgaben gehört, dass es sich um mindestens eine Million Bürger aus "einer erheblichen Anzahl von Mitgliedstaaten" (ebd.) handeln muss, damit die Initiative erfolgreich ist. Mit dem Vertrag von Lissabon erhalten die Mitgliedsstaaten zudem die Möglichkeit, die EU zu verlassen (Austrittsklausel). Eine Neuerung, die den Austritt eines Mitgliedlandes vertraglich regelt und knapp zehn Jahre nach der Ratifizierung des Vertrages, mit dem Austritt von Großbritannien, zum ersten Mal zum Einsatz kommt.

Doch wie hat sich das Verständnis von der europäischen Legitimität in der Öffentlichkeit durch den Reformprozess tatsächlich verändert? Dieser Frage sind Hurrelmann, Gora und Wagner (2012, S. 529) nachgegangen. Sie untersuchten den Zeitraum des Reformprozesses (2000-2009), der auch als Phase der „Politisierung“ der EU (vgl. Wendler 2012) charakterisiert wurde und daher für Hurrelmann et al. (2012) die Frage aufwarf, inwiefern sich Legitimationsdebatten in dieser Zeit veränderten. Sie untersuchten dafür Zeitungsberichte aus vier verschiedenen Ländern (Deutschland, Irland, Österreich und Großbritannien) auf die Darstellung von Legitimität um die Ereignisse des Vertrages von Nizza, dem Europäischen

Verfassungsvertrages und dem Vertrag von Lissabon. Dabei kamen sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Intensität der Legitimationsdebatten, gemessen an deren Häufigkeit in Beiträgen, vom Vertrag von Nizza bis zum Verfassungsvertrag anstieg, mit dem Vertrag von Lissabon aber hinter das ursprüngliche Niveau zurückfiel – allein in Irland zeigte sich ein umgekehrtes Muster (Hurrelmann et al. 2012, S. 529):

> „The fact that the constitutional project brought about an intensification of legitimation debates is in line with the politicization hypothesis. However, the attention that the constitutional project had generated for the EU's legitimacy was not sustained after the project's failure."

Insgesamt kommen Hurrelmann et al. (ebd., S. 531f.) daher zu dem Schluss, dass sich die „Politisierung"[25] der Debatten um europäische Legitimität, die die Europäische Verfassung hervorgebracht hatte, im Mediendiskurs um den Vertrag von Lissabon nicht fortführte. Auch Thiel (2015, S. 114) kommt zu dem Ergebnis, dass der als „einschneidend" eingeschätzte Vertrag von Lissabon letztlich nicht zu den „inspirierenden demokratietheoretischen Debatten" führte, wie erwartet. Diese Ergebnisse sind für die Untersuchung des Demokratie-Defizits in den deutschen Politikschulbüchern von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, den Wandel der Darstellung im Zeitverlauf zu beschreiben (siehe Kapitel 3).

2.2) Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht

In diesem Kapitel wird die Perspektive der politischen Bildung bzw. Politikdidaktik vorgestellt und die Ansätze zur Vermittlung der EU (auch vor dem Hintergrund des EU-Reformprozesses) betrachtet.[26] Zunächst wird erläutert, welche allgemeinen Ziele und Prinzipien es in der deutschen politischen Bildung gibt. Dann wird zusammengefasst, wie es zu einer Verankerung des Themas Europa in den deutschen Lehrplänen kam und welche curricularen Vorgaben es (in Niedersachsen) zur Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht in der Zeit von 2003-2013 gibt. Anschließend wird erörtert, welche Herausforderungen sich bei der Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht ergeben.

---

[25] Hurrelmann et al. (2012, S. 531) verstehen darunter eine verstärkte Legitimationsdebatte, kritische Beurteilung von Legitimität und die geringere diskursive Rolle von Politikern in der Debatte.

[26] In Anbetracht der Debatten und Kontroversen, die die Didaktik der politischen Bildung in den vergangenen Jahrzehnten hervorgebracht hat, wäre es wohl angemessener von Perspektiven zu sprechen.

2.2.1) Ziele und Prinzipien der politischen Bildung in Deutschland

Politische Bildung in Deutschland verstand sich insbesondere nach Ende des zweiten Weltkrieges als „Demokratieerziehung“, da das neu geschaffene, demokratische System nicht als „natürlich“ verstanden werden konnte, sondern stets der „verständigen Mitwirkung seiner Bürger“ bedurfte (Reinhardt 2012, S. 16; vgl. Weißeno 2005b, S. 10). Mit der Entwicklung der politischen Mündigkeit sollte auch eine Sozialisierung in das bestehende politische System (also der Demokratie) einhergehen. Allerdings waren insbesondere die 1970er Jahre geprägt durch einen Theoriestreit in der politischen Bildung in dem sich marxistisch inspirierte, gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansätze (z.B. vertreten durch Schmiederer) und (konservative) praktisch-normative Ansätze politischer Rationalität, die die bestehende politische Ordnung verteidigten (z.B. vertreten durch Sutor), gegenüberstanden (zu den Personen Schmiederer und Sutor siehe Detjen 2014; Pohl 2014a). Demokratieerziehung und insbesondere die Erziehung zur „politischen Mündigkeit“ sind bis heute zentrale Leitvorstellungen der politischen Bildung im Rahmen schulischen Unterrichts (Reinhardt 2012, S. 18). Laut normativem Anspruch soll politische Bildung „junge Menschen befähigen, gesellschaftliche Realität und sich selbst in ihr zu erkennen, um sie zu beurteilen und im Bedarfsfall zu verändern“ (Massing 2005, S. 26).

Um diese Leitvorstellungen umzusetzen, gehört zu den zentralen Zielen der politischen Bildung heute, über die *Vermittlung von Grundwissen*, das *Verständnis für das politische System und dessen Zusammenhänge* und die selbstständige *Urteilsfähigkeit* der Lernenden zu fördern. *Handlungskompetenz* gehört ebenfalls zu den formulierten Zielen (vgl. Müller 2006). Welche Rolle Partizipation in der politischen Bildung haben sollte und ob aufgrund der Zielvorgabe *Handlungskompetenz* auch „Partizipation als Bildungsziel“ (Widmaier und Nonnenmacher 2011b) verstanden werden sollte, bleibt jedoch umstritten (Sander 2011, S. 151). Widmaier (2011, S. 60) verweist etwa darauf, dass die Diskussion um das „eigentlich klar definierte Ziel der politischen Bildung“ nicht abgeschlossen sei und bei einigen VertreterInnen der politischen Bildung eine zu starke Betonung von Partizipation „als Verstoß gegen das so genannte Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens bewertet“ werde, da Partizipation mit der individuellen Entscheidungsfreiheit der BürgerInnen zusammenhänge.[27] Daher gibt es auch

[27] Widmaier verweist an dieser Stelle auf ein Kapitel zur „Philosophie des Faches Politische Bildung“ in dem von Weißeno et al. (2010) veröffentlichten Band zu Konzepten der Politik.

unterschiedlich „enthusiastische“ Leitbilder, nach denen die schulische politische Bildung BürgerInnen hervorbringen sollte, die mindestens zur reflektierten Beobachtung bis hin zur politischen Intervention befähigt sein sollten (Detjen 2013, S. 215ff.). Für Engartner et al. (2015, S. 191) sollten drei zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu den Zielen in der politischen Bildung gehören:

> „erstens die Entwicklung von *Partizipationsfähigkeiten*, zweitens die Förderung von *Partizipationsbereitschaft* sowie drittens die Kenntnis von *Partizipationsmöglichkeiten*. Diese *Partizipationstrias* (…) zu befördern, sollte zum Zielsetzungskatalog politischer Bildung zählen.“

Dieser Arbeit liegt ebenfalls die Annahme zu Grunde, dass wer um seine Beteiligungsmöglichkeiten weiß, (sie sich etwa über Schulbuchinhalte aneignet) eher befähigt wird, diese auch wahrzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Partizipation auf europäischer Ebene, bei der die Einflussmöglichkeiten auf den ersten Blick auf die Wahl zum Europäischen Parlament beschränkt zu sein scheinen (vgl. Stratenschulte 2015, S. 220f.). In dieser Schulbuchanalyse soll daher ergründet werden, welche Inhalte den Lehrenden und Lernenden zur Vermittlung und Aneignung überhaupt *angeboten* werden.

Neben den Zielen der politischen Bildung gibt es auch einige Prinzipien, an denen die Vermittlungspraxis orientiert ist. So gilt für die pädagogische Praxis seit etwa Anfang der 1980er Jahre der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“, ein Minimalkonsens, der im Nachgang einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg im Jahr 1976 festgehalten wurde und sich darauffolgend zu einem zentralen Leitbild der deutschen politischen Bildung entwickelte (Sutor 2002, S. 24; Mambour 2014; Widmaier und Zorn 2016). Der Beutelsbacher Konsens hatte nicht zum Ziel die damals konkurrierenden (konservativen und emanzipatorischen) Ansätze der politischen Bildung zu harmonisieren, sorgte aber dennoch dafür, dass der Theoriestreit und die parteipolitische Polarisierung der vorangegangenen Dekaden in der praktizierten politischen Bildung allmählich an Bedeutung verloren (vgl. Sutor 2002, S. 24; vgl. Widmaier und Zorn 2016, S. 11; Mambour 2014).

Laut dem Beutelsbacher Konsens gehören zu den Grundprinzipien des Politikunterrichts das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Befähigung zum politischen Handeln im Sinne der eigenen Interessen (Mambour 2014, S. 99). Das bedeutet, dass die Meinung der SchülerInnen nicht durch die Meinung der Lehrpersonen oder durch den Einsatz bestimmter Medien manipuliert werden darf. Ebenso sollen Themen, die in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden. Die beiden

ersten Forderungen sollen die Indoktrination der SchülerInnen verhindern und stattdessen die Mündigkeit der SchülerInnen fördern. Zuletzt sollen die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, die eigene Interessenslage zu erkennen und entsprechend politisch handeln zu können (Schülerinteressenorientierung). Die Vorstellung, dass im (politischen) Bildungsprozess Schülerinteressen von zentraler Bedeutung seien, wurde insbesondere durch Schmiederer (1977) geprägt. Neben dem Beutelsbacher Konsens wurde im Nachgang auch die Orientierung am Grundgesetz in der politischen Bildung etabliert, denn, so (Sutor 2002, S. 25), „[d]ie Orientierung politischer Bildung an dem normativen Kern der Verfassung ist Bedingung des Minimalkonsenses, und ist zugleich Voraussetzung für zustimmende wie kritische Urteile zur jeweiligen Politik."

Somit gehört nicht nur das Wissen um Demokratie und demokratische Systeme, sondern auch der Erhalt der eigenen demokratischen Ordnung zu den Zielen der politischen Bildung (Henkenborg 2016, S. 217):

> „Demokratie-Lernen durch politische Bildung ist erstens eine Bedingung der Demokratie. In der Schule liegt der Bildungssinn der Politischen Bildung darin, die Entwicklung der politischen Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern durch die Förderung ihrer politischen Analyse-. Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz zu unterstützen (…).
>
> Politische Bildung als Demokratie-Lernen ist zweitens Hermeneutik der Demokratie. In der politischen Bildung sollen Lernende Funktion, Inhalt und Wert der Demokratie aus eigener Einsicht und aus eigenem Erleben erkennen und unterstützen.
>
> Politische Bildung als Demokratie-Lernen ist drittens Kritik der Demokratie. Politische Bildung als Kritik der Demokratie muss die kritischen Fragen an die Demokratie, ihre Probleme, Krisen und Widersprüche im Unterricht thematisieren und Fragen nach Alternativen stellen."

Politische Bildung muss es somit aushalten, dass durch die SchülerInnen auch Kritik am demokratischen System geübt wird, ohne dass das System grundsätzlich in Frage gestellt wird (Juchler 2016).

Für die aktuelle Politikdidaktik prägend (und auch für den Kontext dieser Studie relevant) waren die Diskussionen über Anforderungsprofile der politischen Bildung in den 2000er Jahren, angeregt durch die Entwicklung von Bildungsstandards im Rahmen der Bildungsreformen, die in Deutschland als Reaktion auf die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien (z.B. PISA 2001) durchgeführt wurden. Lange (2014) stellt als

wesentliche Themen, die den „Reformdiskurs“ prägten, die Outcome-Orientierung, (Fach-) Kompetenzen und (Fach-) Konzepte heraus. Outcome-Orientierung meint die Betonung von Lernergebnissen (und dem Erlangen von domänenspezifischen Kompetenzen), gegenüber dem reinen Fokus auf Lerninhalte. Die Kompetenzorientierung steht einer Defizitorientierung im Politikunterricht gegenüber. Statt einem „Austausch“ von Fehlkonzepten mit „richtigem“ Wissen, sollen politisches Wissen und Fähigkeiten erlernt werden, „die in Anwendungssituationen des politischen Alltags aktiviert werden“ (2014, S. 113). Laut dem ersten Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im Jahr 2004, gehören zu den Kompetenzbereichen der politischen Bildung methodische Fähigkeiten, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und konzeptuelles Deutungswissen, welches die Entwicklung der genannten Fähigkeiten einrahmt (GPJE 2004, S. 13f.). Kompetenzen werden dabei nach Weinert (2002, S. 27f.) definiert als,

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Dabei sind methodische Fähigkeiten eher als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz einzuordnen und fachspezifisches Wissen zwar für den Einsatz von Kompetenzen erforderlich, jedoch selbst nicht als Kompetenz zu verstehen (GPJE 2004, S. 17f.; vgl. Detjen 2005, S. 83, S. 92). Detjen et al. legten 2012 ein überarbeitetes Kompetenzmodell vor, welches neben Fachwissen, politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit auch Motivation und Einstellung beinhaltet. Aufgrund der Überlegungen zur Outcome-Orientierung und den möglichen Kompetenzmodellen in der politischen Bildung war im Verlauf des Reformdiskurses die Dimension des Fachwissens kontrovers diskutiert worden. In diesem Zusammenhang wurde z.B. die Verwendung und Bedeutung von Fach- und Basiskonzepten kritisch erörtert, wobei sich zwei unterschiedliche Ansätze herausbildeten, die in den Publikationen „Konzepte der Politik“ (Weißeno et al. 2010) und „Konzepte der Politischen Bildung“ (Besand et al. 2011) festgehalten wurden.

2.2.2) Europa und die EU als Themen im politischen Fachunterricht

Das „Lernfeld Europa“ gewann seit Beginn der europäischen Einigung zunehmend an Bedeutung im deutschen Schulalltag und wurde insbesondere im Geschichts-, Geografie- und Politikunterricht aufgegriffen (Mickel 1991). Da es sich bei dem Projekt der Europäischen

Gemeinschaft um ein Friedensprojekt für den europäischen Kontinent handelte, wurde das Thema – vor allem im Geschichtsunterricht – anfänglich unter der Prämisse einer gemeinsamen Geschichtsschreibung betrachtet. Seit den 1960er Jahren wurde die „Notwendigkeit der Europakunde“ in den Schulen thematisiert, die als Teil der politischen Bildung zur „Überwindung der Nationalstaatsidee nach dem Zweiten Weltkrieg“ dienen und das Verständnis für die friedenssichernde europäische Integration fördern sollte (Mickel 2002, S. 27, S. 29). Aus Sicht der politischen Bildung lautete das Ziel der „Erziehung zu Europa“, die Herausbildung des „mündige[n] Bürger[s] in Europa – der in der Tradition der Aufklärung stehend – partizipativ an den Entscheidungsvorgängen teilnehmen kann und die europäische Einigung politisch unterstützen wird“ (Mickel 2002, S. 159).

Nach dem ersten Beschluss der gesamtdeutschen Kultusministerkonferenz (KMK) über „Europa im Unterricht“ im Jahr 1978 und der KMK-„Entschließung zur Europapolitik“ von 1983 erfolgte 1990 ein neuer und ausführlicherer KMK Beschluss, durch den es das Thema „Europäische Integration“ bzw. die „Europäische Dimension“ bundesweit in den Lehrplänen bzw. Richtlinien des Politik- und Sozialkundeunterrichts und dadurch in den Schulbüchern verankert wurde (Mickel 2002, Kapitel 1.5. und 1.6). Dieser Beschluss forderte die Behandlung, Erarbeitung und Einbeziehung des Themas durch UnterrichtspraktikerInnen, LehrplanexpertInnen SchulbuchautorInnen, WissenschaftlerInnen, LehrerbildnerInnen und SchülerInnen ein (Mickel 2002, S. 63). Der KMK Beschluss von 1990 stand dabei auch im Lichte des vorausgegangenen europa- und weltpolitischen Geschehens, wie dem Zusammenbruch der UdSSR und der resultierenden vergrößerten Bundesrepublik und dem Zielprojekt der Europäischen Union (mit dem Vertrag von Maastricht 1992) (Mickel 2002, S. 54). Der KMK Beschluss von 1990 sah verschiedene Schwerpunkte und Themenfelder für die einzelnen Fächer vor, so sollte es in „Sozialkunde/Politik um die bestehenden und sich verändernden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Abläufe und Ordnungssysteme, [und] ihre Werte, Normen und Realitäten (…) [gehen und der Unterricht sollte] zur Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Geschehen in Europa“ befähigen (Mickel 1991, S. 238). Abgeleitet aus den KMK Beschlüssen, wurde dem Politikunterricht aufgegeben, inhaltliche „Kenntnisse und Einsichten über die Aufgaben und die Arbeitsweise der europäischen Institutionen sowie über die bestehenden und sich verändernden politischen Abläufe und Ordnungssysteme Europas zu vermitteln“ (Detjen 2004, S. 127).

2.2.3) Curriculare Vorgaben in Niedersachsen zum Gegenstand EU

Nun wird im Speziellen die Verankerung des Themas Europa in den Rahmenrichtlinien bzw. Kerncurricula für den niedersächsischen Politikunterricht[28] der 9. und 10. Klassen betrachtet. Mitte der 2000er Jahre wurden für Niedersachsen – im Zuge der Bildungsreform – neue Kerncurricula erlassen, die die bisherigen Rahmenrichtlinien der Fächer ablösten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005). Daher sind für den Untersuchungszeitraum (2003-2013) dieser Studie je zwei Lehrpläne pro Schulform relevant, an denen die Inhalte der untersuchten Schulbücher ausgerichtet sind. Ein Wandel in der Darstellung bestimmter Inhalte in den untersuchten Schulbüchern kann in der Analyse daher ggf. auf diese Vorgaben zurückgeführt werden.

Eine deutschlandweite Studie, in der die Europäische Dimension in den deutschen Lehrplänen untersucht wurde, deckte unter anderem die Problematik auf, dass potentiell besonders wenige Inhalte zur Europa vermittelt werden, je eher ein/e SchülerIn die Schule verlässt (Geyr et al. 2007, S. 335). In Deutschland sehen die Lehrpläne für die Hauptschule demnach nur „[w]enige und einfache Informationen zur EU“ vor, bei der Realschule wird ein „[e]infacher Überblick über die Europäische Union“ gegeben und allein auf dem Gymnasium sei eine „[a]usführliche und problemorientierte Einführung in verschiedene Politikbereiche der EU“ zu erwarten (ebd.). Für die seit Anfang der 1990er Jahre gültigen Lehrpläne in Niedersachsen bescheinigt die Studie insgesamt: „Wenig Europa im Plan“ (ebd. S. 112) und auch die für die Umsetzung der europäischen Dimension in bestimmten Fächern in der Studie vergebenen „Europanoten“ bewegen sich im unteren Mittelfeld (ebd.).

Die Anfang der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre gültigen Rahmenrichtlinien für Niedersachsen bieten für die Real- Haupt- und Gesamtschule je eigene „Tableaus“ an, die das Thema kurz beschreiben, die Themenschwerpunkte definieren und Anregungen für die methodische Umsetzung geben. Dabei wird bei allen drei Schulformen großer Wert auf den Lebensweltbezug und die Schülerorientierung gelegt, indem der Einstieg in das Thema etwa über den Einfluss der EU auf den Alltag erfolgt. Zu den methodischen Anregungen gehören dabei beispielsweise die Nutzung der Schul- und Städtepartnerschaften, die Einladung eines

[28] „Politikunterricht“ fasst die unterschiedlichen Bezeichnungen in den einzelnen Schulformen zusammen. In Niedersachsen werden im Untersuchungszeitraum folgende Fächerbezeichnungen genutzt (1990er/2000er): Hauptschule: Geschichtlich-soziale Weltkunde/Politik; Realschule: Geschichtlich-soziale Weltkunde/Politik; IGS: Gesellschaftslehre/Gesellschaftslehre; Gymnasium: Politik/Politik-Wirtschaft.

Europa-Abgeordneten oder die Teilnahme an europäischen Wettbewerben. Interessanterweise zeigt sich in den alten Plänen eine eher kritische Haltung in Bezug auf die EG bzw. EU und ihren Entwicklungsprozess, die auch in der Studie von Geyr et al. (2007) identifiziert wurde. So wird das Thema Europa in der Real- und Hauptschule insgesamt unter dem Gesichtspunkt der sozialen und regionalen Ungleichheiten in Europa und deren Konfliktpotential betrachtet (Niedersächsisches Kultusministerium 1995b, S. 7). Auch eine mögliche Öffnung nach Osteuropa und die verbundenen Herausforderungen sollen diskutiert werden (ebd.). In den Rahmenrichtlinien für Niedersachsen ist außerdem eine Art europäische Identitätsbildung vorgesehen, indem die Schülerinnen die kulturellen Unterschiede zwischen den Ländern als Herausforderung und Chance erkennen sollen und durch Begegnungen mit Menschen aus den Nachbarländern Vorurteile abbauen sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 1993ohne Seitenangabe). Insgesamt laden die Themenvorschläge in den vorgesehenen Unterrichtseinheiten zu einer eher kritischen Betrachtung Europas ein, etwa mit der Frage „Es geht um die Wurst! Muß Europa alles regeln?“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1995b)[29] oder „Festung Europa - Die EG: Wirtschaftsriese ohne Demokratie?“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1993). Inhaltlich besonders relevant für diese Studie ist die Tatsache, dass die Behandlung (demokratischer) Defizite auf EU-Ebene in diesem Zeitraum in allen Schulformen – außer dem Gymnasium – vorgesehen ist. Die RealschülerInnen sollen demnach befähigt werden „politische und gesellschaftliche Strukturen, Vorteile, Risiken und noch aufzuarbeitende Defizite des europäischen Einigungsprozesses zu erkennen“, die HauptschülerInnen „beschreiben wichtige Institutionen der Europäischen Union, untersuchen deren Aufgaben und erkennen demokratische Defizite“ und die Gesamtschülerinnen befragen – unter dem Themenschwerpunkt „Organisation der EG unter Einschluß der ungenügenden demokratischen Kontrolle seiner Machtorgane“ – „die Institutionen der EG im Hinblick auf Mitbestimmung und demokratische Kontrolle durch die EG-Bürger“ (ebd. 1993; 1995b; 1995a).

Die Rahmenrichtlinien für das Gymnasium aus dem Jahr 1997 unterscheiden sich von denen für die anderen Schulformen insbesondere dadurch, dass der Lebensweltbezug nicht im Vordergrund steht. So findet sich der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen nicht in den verpflichtenden Vorgaben, sondern nur als ein Vorschlag für mögliche Themen im

[29] In diesem Teil der Rahmenrichtlinien gibt es keine Seitenzahlen; Anmerkung der Autorin.

Wahlpflichtunterricht, in dem die Lebens-, Schul-, Ausbildungs- und Arbeitssituationen von Jugendlichen in anderen europäischen Staaten verglichen werden sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 1997, S. 33). Thematisch soll das „Lernfeld 4: Europa“ unter dem Aspekt der Friedenssicherung betrachtet werden (Niedersächsisches Kultusministerium 1997, S. 24). Die Vereinigung Europas soll den SchülerInnen „als historische Chance“ vermittelt werden, durch die „die sozialen Unterschiede bei Wahrung kultureller Unterschiede ausgeglichen werden“ (ebd.). Auch in diesen Richtlinien von 1997 steht eine eher kritische Perspektive im Vordergrund und zwar in dem Sinne, dass das Projekt Europa noch nicht vollendet werden konnte, da nationale Egoismen und „vielfältige Widerstände“ dies verhindern (Niedersächsisches Kultusministerium 1997, S. 24f.). Interessant ist, dass eine nationale Perspektive auf den europäischen Einigungsprozess begrüßt wird und die Erörterung der Stellung Deutschlands im Unterricht als möglicher Schwerpunkt vorgeschlagen wird (ebd., S. 25). Anders als in den anderen Rahmenrichtlinien gibt es in denen für das Gymnasium einen Hinweis auf die Behandlung der EU als politisches System mit verschiedenen Ebenen, durch die Auswahl des thematischen Aspekts „Region – Nation – internationaler Zusammenschluss“ (ebd.).

Der Blick in die seit Mitte der 2000er Jahre gültigen niedersächsischen Kerncurricula zeigt, dass die Vorgaben für die Inhalte zur EU nun weniger umfangreich und dabei für die Hauptschule und Realschule identisch sind. Im Kerncurriculum für die Hauptschule und die Realschule in Niedersachsen (je 2008) beschränken sich die Vorgaben nun auf eine Aufzählung der zu behandelnden Fachbegriffe sowie einiger Themenfelder (Niedersächsisches Kultusministerium 2008b, S. 17, Hervorhebung im Original):

> „V. Europäische Union (Schuljahrgang 9/10)
>
> **Fachbegriffe:** Nationalstaaten, gemeinsame Außen-, Innen- und Sicherheitspolitik, Binnenmarkt, EU-Kommission, Europarat, Europaparlament, Wirtschafts- und Währungsunion, Ministerrat, Europäischer Rat, Europäisches Parlament, Europäischer Gerichtshof, Europäische/r Verfassung/ Vertrag, EZB
>
> **Aufgaben, Ziele und Institutionen:** Gemeinsame Außen-, Innen- und Sicherheitspolitik, Binnenmarkt, Wirtschafts- und Währungsunion, EU-Kommission und Rat, Europäisches Parlament und Europäischer Gerichtshof, Europäische Verfassung
>
> **Herausforderungen:** Interessen der Mitgliedsstaaten, Migration, Neuaufnahme von Staaten“

Die Behandlung der Europäischen Verfassung ist im Kerncurriculum für die Haupt- und Realschule vorgesehen, aber die demokratische Legitimation der EU-Institutionen gehört – anders als in den Rahmenrichtlinien – nicht mehr zu den zu behandelnden Aspekten. Das Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule (IGS) ist etwas ausführlicher, demnach sollen „zusätzlich am Ende von Schuljahr 10“ neben verschiedenen anderen Themen die Punkte „die **Umbrüche** nach **1945** und **1989/ 1990** in **Deutschland** und **Europa** hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Politik und Gesellschaft“ und „am Beispiel der **Europäischen Einigung** die zunehmende Internationalisierung politischer Entscheidungen“ behandelt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2008a, S. 17, Hervorhebung im Original). Ebenso sollen der „Einfluss der **Europäischen Union** auf die eigene Lebenswirklichkeit“ und „Motive der europäischen Einigung und ihrer Entwicklung zur **Europäischen Union**“ benannt, „zur Bedeutung der europäischen Einigung für die **Friedenssicherung**“ Stellung genommen und das „wirtschaftliche Interessen beim europäischen Einigungsprozess“ beschrieben werden können (Niedersächsisches Kultusministerium 2008a, S. 18-20, S. 23, Hervorhebung im Original).

Im Kerncurriculum für das Gymnasium gibt es dagegen nur wenig inhaltliche Vorgaben und die SchulbuchautorInnen und LehrerInnen haben somit relativ großen Spielraum in der Umsetzung des Themas. Ähnlich wie für die Haupt- und Realschule, wird das Thema nur noch stichpunktartig skizziert (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 18, Hervorhebung im Original):

> **„10/2: Politik und Wirtschaft in der Europäischen Union**
>
> - Stationen des politischen und ökonomischen Integrationsprozesses (politische und wirtschaftliche Motive, Integrationsstufen, Entwicklungsperspektiven)
>
> - Politisches Institutionensystem und politischer Prozess (Gesetzgebung, nationale und europäische Zuständigkeiten)
>
> - Migration und nationale Integrationspolitik“

Vergleicht man diese Kerncurricula der 2000er Jahre mit den Rahmenrichtlinien, die seit Anfang der 1990er Jahre gültig waren, zeigt sich deutlich, dass die inhaltlichen Vorgaben weniger ausführlich gestaltet sind. Auch der in den Tableaus der Rahmenrichtlinien für Real- Haupt- und Gesamtschule ausgeprägte Lebensweltbezug ist in den Kerncurricula der 2000er Jahre nicht mehr zu erkennen. Besonders relevant im Rahmen dieser Arbeit ist das Wegfallen des Demokratie-Defizits als zu behandelnden Aspekt. Zudem sind Partizipationsformen auf

europäischer Ebene und insbesondere die Wahl zum Europäischen Parlament im gesamten Zeitraum nicht als Themen festgelegt, und allein in den Rahmenrichtlinien der IGS (1993) findet sich ein Hinweis auf die demokratische Kontrolle der Institutionen durch die BürgerInnen. Auch wird das politische Institutionensystem laut den Vorgaben nicht explizit als Mehrebenensystem mit supranationalen und intergouvernementalen Elementen definiert. Die „Unübersichtlichkeiten der EU“, die mit ihrer Komplexität und Dynamik zusammenhängen, werden, so auch das Resümee einer Lehrplanuntersuchung durch Detjen (2004, S.137), somit nicht als „didaktisch relevantes Problem empfunden“ und daher in den Lehrplänen nicht explizit adressiert, wenngleich die Organe und Entscheidungsverfahren der EU allgemein als verpflichtendes Thema behandelt werden.

2.2.4) Ziele und Herausforderungen der EU-Vermittlung im politischen Fachunterricht

Sieht man von den bestehenden Debatten und offenen Fragen der Politikdidaktik ab und nimmt die Ziele *Grundwissen, Urteils- und Handlungsfähigkeit* als Basis, ergibt sich für die Vermittlung der EU, dass im schulischen Fachunterricht (idealerweise) das Grundwissen über die politischen Zusammenhänge in der EU vermittelt werden sollte. Kenntnisse etwa der zentralen Institutionen und deren Funktionen im Mehrebenensystem sowie der Auswirkungen der EU-Politik auf den Alltag der BürgerInnen sind Voraussetzung dafür, dass Zusammenhänge auf europäischer Ebene verstanden werden können. Auch die Urteilsfähigkeit für gesellschaftlich-politische Fragen kann sich nicht mehr allein auf eine nationalstaatliche Perspektive beschränken, sondern sollte die europäische Ebene miteinbeziehen (Oberle und Forstmann 2015a). Dies ist notwendig, da die Entscheidungen auf europäischer Ebene das Leben der europäischen BürgerInnen beeinflussen und ein Verständnis nationaler Politik ohne den Einbezug der europäische Perspektive kaum noch möglich ist (Detjen 2004; Oberle 2012). Letztlich könnte die Bereitstellung von Wissen (z.B. in den Schulbüchern) über politische Inhalte und Einflussmöglichkeiten auf europäischer Ebene, nach erfolgreicher Vermittlung im Unterricht, die Partizipationsbereitschaft beeinflussen (vgl. Oberle und Forstmann 2015a). Für Massing (2004, S. 153) sind die Bürgerleitbilder der politischen Bildung dabei auf die europäische Ebene übertragbar:

> „Der kritische und urteilsfähige Zuschauer, der Interventionsbürger und der Aktivbürger mit ihren jeweiligen Kompetenzen gelten politikdidaktisch in gleicher Weise auf der Ebene des Nationalstaates wie auf der Ebene der Europäischen Union.“

Der Erhalt der demokratischen Ordnung ist auch in der Vermittlung des Themas EU bedeutsam, da mit zunehmender Europäisierung und Globalisierung eine Ent-Demokratisierung einhergehe, vor der, laut Engartner (2016, S. 501), politische Bildung die Aufgabe habe, „Hüterinnen der Demokratie“ hervorzubringen. Neben dem Erlernen von Begriffen und dem Verstehen von Funktionsweisen von demokratischen Systemen sollten somit auch Fragen nach den Defiziten des Systems und das Hinterfragen von Legitimität Teil der Vermittlung (der EU) sein. Die SchülerInnen sollten im Unterricht zu einer kritischen Urteilsfähigkeit gelangen, die unter anderem dadurch gefördert wird, kontroverse Themen im Unterricht auch kontrovers zu diskutieren und verschiedene Perspektiven anzubieten und zuzulassen. Dies gilt auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene. In einer Diskussion über demokratische Defizite des europäischen Systems kann sich somit Fragen der politischen Legitimität genähert werden, ansonsten (Eis 2015, S. 138, Hervorhebung im Original),

> „käme [es] einer politischen Instrumentalisierung gleich, beschränke sich europapolitische Bildung auf eine Erziehung zur Identifikation mit der europäischen Integrationsidee im Sinne eines affirmativen Patriotismus für Europa, ohne gleichzeitig die *Gefahren des Verlustes demokratischer Legitimität* und eine wachsende Distanz zwischen den Bürger/-innen und politischen Institutionen auf allen Ebenen (von der Kommune bis zur EU) zu thematisieren.“

Dabei ist zu bedenken, dass bei der Politikgestaltung im Rahmen der EU die demokratische Legitimation nicht allein auf parlamentarischem Weg hergestellt werden kann, sondern „*Assoziative und deliberative Demokratiemodelle*“ mehr an Bedeutung gewinnen (Eis 2011, S. 85, Hervorhebung im Original).

Wie unter anderem von Eis (2011, S. 89) formuliert, ist eine „Europäische Bewusstseinsbildung (…) im Sinne einer „Werbung“ für die (vermeintliche) Notwendigkeit einer fortschreitenden Integrationspolitik“ somit nicht erstrebenswert, stattdessen sollte die offene Finalität mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven vermittelt werden. Für die Untersuchung der Schulbuchkapitel zur EU bedeutet dies etwa, zu analysieren wie die EU als politisches System dargestellt wird, also ob die Kritik an der unzureichenden Demokratie und Legitimität der Organe und die offene Finalität in den Schulbuchtexten aufgegriffen wird und dadurch leicht als Thema in den Unterricht integriert werden kann.

Die (europa-)politische Bildung steht gerade in Zeiten der „Identitätskrise(n)“ (wie Verfassungs-, Banken-/Schulden-, Schengenkrise oder Brexit) vor der Herausforderung, Lernenden die domänenspezifischen Kompetenzen ebenso wie das nötige Fachwissen zu

vermitteln, um die komplizierten und kontroversen Debatten verstehen, sich eine Meinung bilden und letztlich handeln zu können. Denn, so Weißeno (2005a, S. 11), „Ein demokratisches System kann nur weiter existieren, wenn die Bürger/innen es verstehen, anerkennen und weiterentwickeln.“ Und diese Erkenntnis gilt für den Nationalstaat ebenso wie für ein demokratisch legitimiertes System der EU. Außerdem wandelt sich die EU mit dem Vertrag von Lissabon und mit der Etablierung der Europäischen Grundrechtecharta immer mehr zu einer politischen, statt einer vorwiegend wirtschaftlichen Union, wodurch auch die Relevanz der politischen Bildung zu diesem Thema steigt. Auch Stratenschulte (2015, S. 213) versteht europapolitische Bildung in den Ländern der EU nicht als Selbstzweck, sondern als „eine politische Notwendigkeit und eine grundlegende Voraussetzung zum Erhalt der Demokratie“.

Die Kompetenzen der politischen Bildung gelten auch für den Gegenstand EU. Zu den „Dimensionen der Europakompetenz“ gehören z.B. das *Erlernen* von Europa als unverzichtbares kognitives Element, das *Erfahren* von Europa im eigenen Lebens- und Erfahrungsraum, das *Handeln* in und für Europa sowie das *Erkennen* von Europa als Lebens- und Zukunftsperspektive (Dürr 2011, S. 24). Auch der Lebensweltbezug ist ein bedeutender Faktor in der europapolitischen Bildung, die mit Analysen der Auswirkungen der EU-Politiken vor Ort ansetzten sollte, um aufzuzeigen, „dass zahlreiche nationale, regionale und nichtstaatliche Akteure in der EU-Politik und deren Umsetzung vor Ort mitwirken“ (Eis 2011, S. 85). Die Vermittlung von EU-bezogenen Kenntnissen im politischen Unterricht ist somit essentiell, um die „Rolle als politisch mündige Europabürger“ wahrnehmen zu können (ebd. S. 90). In diesem Zusammenhang fasst Eis (2011, S. 92) fünf Europapolitische Kompetenzbereiche (EPK) zusammen, die er definiert als:

EPK I	Lokal und regional verortetes europapolitisches Problembewusstsein (Responsivität)
EPK II	Europabezogene Wirtschaftskompetenz
EPK III	Europäisch-föderales Deutungswissen/ transnationale Analyse- und Urteilsfähigkeit
EPK IV	Mehrstufige transnationale Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit
EPK V	Europapolitisches Erinnerungs- und Zukunftswissen / föderale Identitätsbalance

Abbildung 10 Tabelle Europapolitische Kompetenzbereiche nach Eis (2011, S. 92)

Tatsächlich ergeben sich in der Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht jedoch einige Herausforderungen, auf die in diesem Abschnitt eingegangen werden soll. Zur Vermittlung der

EU als Thema im politischen Fachunterricht und der außerschulischen politischen Bildung gibt verschiedene Ideen und Ansätze. Seit Beginn der 2000er Jahre wurden diese in verschiedenen Sammelwerken besprochen, wie etwa in „Europa verstehen lernen – eine Aufgabe des Politikunterrichts“ (Weißeno 2004a), „Active citizenship education. Internationale Anstöße für die politische Bildung“ (Widmaier und Nonnenmacher 2011a), „Europa in der Schule – Perspektiven eines modernen Europaunterrichts“ (Frech et al. 2014) und „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln – Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“ (Oberle 2015). Allen Publikationen gemein ist, dass sie die Vermittlung des Themas als zentral erachten, es aber Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Vermittlung gibt, denen auf verschiedene Art begegnet werden kann.

Müller (2006) fasst in seiner Online-Dissertation die in der Literatur besprochenen „Grundprobleme der EU-Vermittlung“ zusammen als 1) die Nationalstaats-Fixierung 2) die Distanz, 3) die Dynamik, 4) die Legenden, 5) die Komplexität und 6) die fehlende Referenzebene. Mit diesen Herausforderungen muss im Unterricht zur Vermittlung der EU Thematik umgegangen werden. Die *Nationalstaats-Fixierung* der politischen Bildung sei problematisch, da sie eine nationale Perspektive auf europäische Probleme beinhalte. Die *Distanz* zum Thema EU ergibt sich aus der im Alltag vorherrschenden Meinung, als BürgerInnen keinen direkten Bezug zu der in Brüssel gemachten Politik zu haben und einem daraus resultierenden (postulierten) Desinteresse[30], wodurch ein Lebensweltbezug im Unterricht schwer herzustellen sei. Hinzu kommt die *Dynamik* der EU, deren nicht abgeschlossener Integrationsprozess von Länderbeitritten und zahlreichen Vertragsänderungen geprägt ist, die sich insbesondere in den vergangenen zwei Jahrzehnten häuften und so Unterrichtsmaterialien und Wissen schnell veralten lassen (Detjen 2004, S. 130f.). Mit den bei Müller (2006) genannten *Legenden* sind vorherrschende Vorurteile (und Fehlkonzepte) gemeint, die im Unterricht für eine erfolgreiche Vermittlung aufgegriffen und dekonstruiert werden müssten. Der „Schnabeltier“-Charakter der EU, die weder Internationale Organisation noch Staat ist, sorge wiederrum dafür, dass in der Vermittlung der EU letztlich die *Referenzebene* fehle (Müller 2006). In der Vermittlung wird daher auf die Kategorien des

[30] Dieses Desinteresse lässt sich jedoch nicht verallgemeinern, wenn man die zahlreichen Bürgerproteste in Folge etwa der Finanzkrise in Betracht zieht, auf deren Wege EU-BürgerInnen mehr inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten einfordern Eis (2015). Auch die aktuelle „Fridays for Future“ Bewegung, die mit regelmäßigen Streiks von SchülerInnen einhergeht, zeigt, dass es sehr wohl Interesse an transnationalen bzw. globalen politischen Herausforderungen wie dem Klimawandelt gibt.

Nationalstaates zurückgegriffen, die aber nicht auf die EU zugeschnitten sind und daher das Verständnis erschweren (Müller 2006). Was die *Komplexität* des Themas betrifft, stellte bereits Detjen (2004, S. 127) fest,

> „nicht nur die europapolitische Terminologie ist verwirrend, auch der rechtliche Status der Europäischen Union und ihre begriffliche Erfassung ist keineswegs klar. Die Verfahrensweisen sind kompliziert, die Zuständigkeiten sind verästelt, und das Zusammenwirken der Institutionen verschlungen".

Komplexität, Dynamik und Bürgerferne sorgen offenbar auch für eine gewisse Unsicherheit bei der Aneignung von Wissen über den Gegenstand: Eine Untersuchung von (Oberle 2012) zeigte unter anderem auf, dass es bei Jugendlichen Defizite beim objektiven Wissen zur EU gibt – und auch die Selbsteinschätzung der Jugendlichen (subjektives Wissen) besagt, dass sie sich nicht ausreichend über das Thema informiert fühlen. Eine weitere Studie von Oberle und Forstmann (2015a, S. 93) konnte jedoch zeigen, dass es einen deutlichen Wissenszuwachs zur EU gibt, nachdem das Thema im Unterricht behandelt wurde. Das durchschnittliche Interesse am EU-Thema ist dabei nicht – wie oft angenommen – geringer als das generelle Interesse an Politik, sondern ebenso moderat (Oberle und Forstmann 2015a, S. 90). Auch scheint es eine generelle Partizipationsbereitschaft bei den Jugendlichen zu geben, also etwa zur Europawahl zu gehen, für aufwändigere EU-bezogene Partizipationsformen oder gar illegale Partizipationsformen zeigen sie jedoch weniger Bereitschaft (ebd.) Dabei spielen die im Unterricht erworbenen EU-Kenntnisse eine wichtige Rolle, da ein positiver Zusammenhang zwischen dem subjektiven Wissen über die EU und der „basalen Partizipationsbereitschaft" festgestellt werden konnte (ebd. S. 94f.). Trotzdem kommen Studien immer wieder zu dem Ergebnis, dass der Kenntnisstand über die EU in der Bevölkerung insgesamt gering ist und dies obwohl das Thema in den Curricula der Schulen verankert ist (Schöne und Immerfall 2014, S. 54f.). Auch Westle (2015, S. 62) stellte fest, dass das Wissen um die Direktwahl des Europäischen Parlaments in Deutschland defizitär ist und hier Fehlvorstellungen dominieren. Trotz der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, der Verankerung der Thematik im Schulbuch und der Fülle an weiteren Bildungsmaterialien zur EU besteht also ein Wissensdefizit, welches möglicherweise durch die Schwierigkeiten in der Vermittlung zustande kommt (Immerfall und Schöne 2015; 2014, S. 62). Das komplexe Zusammenwirken regionaler, nationaler und supranationaler Entscheidungsebenen im europäischen Mehrebenensystem ist tatsächlich schwer zu vermitteln, so empfinden es zumindest die Lehrenden laut einer Befragung von Oberle und Forstmann (2015b, S. 201f.).

Um den Herausforderungen der EU-Vermittlung zu begegnen soll Politikunterricht daher „europazentrierter Unterricht“ sein, das Thema also nicht als eines neben vielen anderen behandelt, sondern Ebenen übergreifende Bezüge hergestellt werden (Weißeno 2004b; Detjen 2004; Müller 2006). Dies bedeutet, dass sich Europa als Unterrichtsprinzip durch alle Themenblöcke ziehen sollte, anstatt isoliert behandelt zu werden. Ebenfalls basierend auf dem Argument, dass ohne die Beachtung der europapolitischen Ebene, nationale Politik nicht mehr verstanden werden könne, wird Politikunterricht als „Policy-Analyse“ vorgeschlagen (Müller 2006; siehe auch Eis 2010). Hier geht es insbesondere um die Vermittlung der EU an Hand von Fallbeispielen, die den Politikzyklus und die Willensbildung zwischen verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlichen sollen. Auch sollten die verwendeten Begriffe und Jahreszahlen in Bezug auf ihre Bedeutung für den Prozess der Europäischen Integration und der „Politikgestaltung jenseits des Staates“ erklärt und in alltagsweltlichen Kontext gesetzt werden (Eis 2010, S. 387).

Es gibt auch Studien, die sich damit befassen, wie die Vermittlung der EU in der schulischen politischen Bildung effektiver gestaltet werden könne, etwa durch computerbasiertes Lernen (Weißeno et al. 2009) oder Planspiele (Rappenglück 2004). Doch der Einsatz z.B. des WebQuest, also einer computerbasierten Lernweise, kann nicht generell als förderlich zum Erlangen von fachspezifischem Wissen und Kompetenzen in Bezug auf die EU bewertet werden. So kommen Dekker und Rijkhoff (2009, S. 122) zu dem Ergebnis, dass es keinen Unterschied macht, ob die Stunden zur EU per Computer oder mit „herkömmlichen“ Mitteln unterrichtet werden. Manzel (2008, S. 290) dagegen, beurteilt den „Einsatz von instruktional-konstruktivistischen Lehr-Lern-Umgebungen, wie z.B. WebQuest im Politikunterricht“ für empfehlenswert, da es die Aneignung und die Anwendung von Wissen fördere. Planspiele dagegen haben sich generell als eher förderlich für die Vermittlungen von Inhalten zur EU erwiesen (da sie sowohl Interesse am Thema als auch das Wissen darüber erhöhen), sind aber für die Unterrichtspraxis möglicherweise zu aufwändig (Dierßen und Rappenglück 2015; Oberle und Leunig 2017).

2.2.5) Der EU-Reformprozess aus politikdidaktischer Perspektive

Für die vorliegende Untersuchung sollen abschließend einige politikdidaktische Überlegungen betrachtet werden, die sich konkret auf den Reformprozess und das Inkrafttreten des Vertrages von Lissabon beziehen. Welche Auswirkungen haben die Vertragsänderungen für die politische Bildung und die Vermittlung der EU? Oder, um es mit den Worten von Dürr (2011, S. 13) zu sagen:

> „Wenn das Grundgesetz der normative Bezugspunkt der Politischen Bildung ist, welche Konsequenzen und Herausforderungen ergeben sich dann für die Politischen Bildung aus dem Lissaboner Vertrag, der eine „Europäische Unionsbürgerschaft“ festschreibt?“

Mit dem Vertrag von Lissabon (2009) wurde die seit dem Vertrag von Maastricht (1993) bestehende Unionsbürgerschaft vertraglich festgeschrieben, aber ihre Bedeutung scheint den europäischen BürgerInnen weiterhin unklar zu sein (Dürr 2011, S. 17). Zudem ist der Demokratisierungsprozess mit dem Vertrag von Lissabon so weit vorangeschritten, dass sich dadurch neue Anforderungen an die europäische BürgerInnen stellen (Oberle 2012, S. 123ff.). Bereits durch die geplante Einführung der Verfassung wurde – etwa durch die Konvent-Methode – der Einbezug der Bürgerinnen bei Prozessen auf europäischer Ebene verstärkt. Die EU beschäftigt sich schon lange intensiv mit Fragen aktiver Bürgerschaft und bürgerschaftlicher Kompetenzen, und die Motive dafür liegen für Widmaier (ebd. 2011, S. 57) auf der Hand:

> „Seit Jahrzehnten ist die EU dem Vorwurf ausgesetzt, es gebe in der Gemeinschaft demokratische Defizite. Bürgerinnen und Bürger hatten im so genannten Mehrebenensystem (Kommune, Regionen/Bundesländer, Nation, Europa) vor allem auf der europäischen Ebene kaum Möglichkeiten, sich aktiv einzubringen und – jenseits von Wahlen zum wenig einflussreichen Europäischen Parlament – politisch zu partizipieren. Active Citizenship ist die bedeutendste Strategie der EU, dem Vorwurf des europäischen Demokratiedefizits zu begegnen. Dazu gehören ein ganzes Bündel von Maßnahmen, wie die so genannte „Offene Methode der Koordinierung“, das „Weißbuch zum Europäischen Regieren“, die „Europäische Bürgerinitiative“ und natürlich die Förderprogramme „JUGEND in Aktion mit dem Förderschwerpunkt Aktive Bürgerschaft und „Bürger für Europa“.“

Dabei liegt den europäischen Ansätzen der „Civic Education“ oder „Education for Democratic Citizenship“ (des Europarates oder der EU) ein „weiterer“ Partizipationsbegriff zu Grunde der etwa soziales Engagement miteinschließt (Sander 2011, S. 149). Allerdings wird kritisiert, dass sich in Studien bisher nicht nachweisen ließ, dass Formen des *sozialen* Engagements tatsächlich „gewissermaßen naturwüchsig und automatisch“ bei engagierten Bürgerinnen auch in *politischer* Partizipation münden (Widmaier 2011, S. 59).

Der Vertrag von Lissabon bedeutet eine „Hinwendung zu einer politischen Union“ durch den wichtige Schritte der Demokratisierung unternommen werden und die Beteiligungen der BürgerInnen bekräftigt werden soll (2011, S. 16). Daher argumentiert Dürr, dass allein die *Existenz* der Unionsbürgerschaft „eine neue und völlig andersartige Qualität und Intensität der

europäischen Zusammenarbeit im Bereich der politischen Bildung“ erfordere, um einen *demos* zu befähigen, der das supranationale Gebilde der EU lebensfähig erhalten kann (2011, S. 21). Erfolgreiche europapolitische Bildung wird also dauerhaft mehr sein (müssen), als nationale (und föderale) Ansätze allein abdecken können.

2.3) Schulbuchuntersuchungen zur Darstellung der EU

Es gibt bereits einige Studien zur Darstellung von *Europa* und *Europäischen Identität* in etwa Geschichts- oder Geographiebüchern (z.B. Pingel 1995; Pingel und Boitsev 2000; Karayianni 2011; Challand 2009). Studien, die sich systematisch mit der Darstellung der Europäischen Union als supranationales Konstrukt und wirtschaftlich-politisches System beschäftigen und dabei Politik- und Sozialkundebücher zum Untersuchungsgegenstand haben, sind dagegen seltener. In diesem Kapitel wird betrachtet, welche Rolle das Schulbuch bei der Vermittlung der EU spielt, welche Erkenntnisse es über die Darstellung der EU im Schulbuch bereits gibt und welche Erwartungen an das Bildungsmedium zur inhaltlichen Aufbereitung des Themas gestellt werden (können).

2.3.1) Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der EU

Welche Rolle das Schulbuch bei der Vermittlung der EU spielen kann, war bislang unklar. Eine in Niedersachsen durchgeführte Nutzungsstudie von Tatje (2017) gibt nun erstmals Aufschluss darüber, dass trotz des Vorhandenseins alternativer Unterrichtsmaterialien und verschiedenen multimedialen Quellen der Wissenserschließung, das Schulbuch als Leitmedium im Politikunterricht generell und im Unterricht zur EU häufig genutzt wird, insbesondere von fachfremd unterrichtenden Lehrenden. Noch 1991 beurteilt Mickel (S. 260) den „Beitrag von Schulbüchern zur Vermittlung der „europäischen Dimension““ eher kritisch. Aufgrund der Komplexität der Materie war er der Meinung, dass „der Versuch, eine annähernde Vollständigkeit in Sachen europäische Einheit im Unterricht und Schulbuch zu erreichen, (…) ein illusionäres Unterfangen“ sei, da es zu viele verschiedene Politikbereiche gäbe und eine exemplarische Auswahl notwendig sei (ebd.). Daher nahm Mickel (1991, S. 260) für die Vermittlung der Europäischen Integration an: „Das Schulbuch kann nur Grundlagen schaffen, Anregungen geben, motivieren, zu partiellen Einsichten verhelfen.“ Heute ist jedoch davon auszugehen, dass die gestiegene Relevanz der europäischen Ebene es notwendig macht, über Schulbuchinhalte mehr als nur „partielle Einsichten“ über die EU zu transportieren. Dazu kommt, dass die Dynamik der Integration, die seit dem Vertrag von Maastricht deutlich zugenommen hat, den Bedarf an verlässlichen und aktuellen Unterrichtsmaterialien erhöht –

wenn auch ein Verlassen der Lehrkräfte auf reines „Schulbuchwissen“ zur EU eben aufgrund dieser Dynamik problematisch erscheint (Oberle und Forstmann 2015b, S. 194; Tatje 2017).

Es liegen erste Erkenntnisse über die Nutzung, Wirkung und Beurteilung von Politikschulbüchern und der Kapitel zur EU vor. Die Studie von Tatje (2017), in der Lehrende und SchülerInnen nach ihrer Nutzung und Beurteilung der Schulbuchkapitel zur EU befragt wurden, zeigt auf, dass das Politikschulbuch im Unterricht zur EU regelmäßig eingesetzt wird und dies obwohl die befragten LehrerInnen mit der inhaltlichen Qualität der Bücher eher weniger zufrieden sind. So werden die Schülerorientierung und der Lebensweltbezug der EU-Kapitel eher schlecht bewertet und auch die Darstellung der Europawahl scheint nicht zufriedenstellend zu sein (Tatje, S. 133). Die 2015 in Niedersachsen durchgeführte Studie verdeutlicht außerdem, dass die Schulbücher zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits zwei bis drei Jahre im Einsatz waren (die aktuellsten Ausgaben waren von 2013), was sich natürlich auf deren Aktualität auswirkte, die überwiegend als eher schlecht bewertet wurde (ebd.). Dennoch konnte die Studie von Tatje (ebd. S. 123) überzeugend darlegen, dass Schulbücher als Leitmedium im Politikunterricht weiterhin eine große Rolle spielen. In Bezug auf die Nutzung ist zudem interessant, dass sich insbesondere fachfremd unterrichtende Lehrende auf die Schulbuchinhalte zur Strukturierung und Durchführung der EU-Unterrichtseinheit verlassen, da das Thema als anspruchsvoll gilt, während „Personen, die von ihrer Selbstwirksamkeit im EU-Unterricht überzeugt waren“, das Schulbuch weniger häufig für die Planung und Vermittlung der Grundlagen benötigen (ebd.). Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund das Schulbuch öfter zum Nachschlagen verwenden, auch bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zur EU (ebd., S. 126f.).

2.3.2) Bisherige Erkenntnisse über die Darstellung der EU im Schulbuch

Natterer (2001) untersuchte die Darstellung der Europäischen Integration in 34 Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg mit einem Kategoriensystem qualitativ und quantifizierend (Raumanalyse). Da die in der vorliegenden Studie untersuchten Schulbücher aus den Jahren 2003-2013 stammen, kann direkt an ihre Erkenntnisse angeknüpft werden. Relevant ist z.B. die Feststellung, dass in den Schulbüchern hauptsächlich die neueren Entwicklungen der EU Politik kritisch betrachtet werden, während die Geschichte der Integration weitgehend als linear und wenig kontrovers dargestellt wird – mit Ausnahme des

Beispiels der Politik des leeren Stuhls[31], welches noch in einigen Büchern vorkommt (Natterer 2001, S. 264). Natterer (2001, S. 130) stellt in ihrer Analyse außerdem fest, dass Vertragsänderungen in den Büchern nur wenig reflektiert werden und es eher zu allgemeinen Darstellungen kommt. Auch wird die europäische Integration an sich nicht in Frage gestellt, sondern sie wird neutral bis positiv bewertet, wenn es auch an einigen Stellen zu Kritik kommt (etwa am Demokratie-Defizit oder der Agrarpolitik) (ebd., S. 265). In den untersuchten Schulbüchern wird das Modell des Bundesstaats als weitergehendes Ziel der Integration angesehen (ebd.). Inhaltliche Kritik nimmt Natterer insbesondere an der fehlenden Diskussion des Souveränitätsverzichtes als Voraussetzung und grundlegender Gedanke der Integration (ebd.). Des Weiteren kritisiert Natterer (ebd.), dass den Lernenden durch die Schulbücher zwar genügend Aufgaben gestellt werden, in denen Wissen durch Wiederholung angeeignet wird, andere Formen der Wissensaneignung und der Ausbildung bestimmter Kompetenzen jedoch zurückbleiben.

Neben Natterer (ebd., S. 264) stellen auch Mellies et al. (2007) fest, dass die europäische Integration als reibungsloser Prozess dargestellt wird und historische Krisen und Konflikte im Einigungsprozess teilweise ausgeblendet werden. Eine weitere Problematik, die sich für die Darstellung der EU in Politikschulbüchern stellt, ist die Dynamik der Integration (besonders in den letzten Dekaden), durch die die Schulbücher selten auf dem aktuellsten Stand sind und zudem die Offenheit des Integrationsprozesses (der als nicht abgeschlossen gilt) nicht deutlich wird (Mellies et al. 2007).

Aus politikdidaktischer Perspektive kritisieren Weißeno (2004b) und Detjen (2004), dass die EU in den Schulbüchern oft als isoliertes Thema behandelt und aus nationaler Perspektive betrachtet wird. In seinen Überlegungen zur „europazentrierten Politikdidaktik“ nimmt Weißeno (2004b) die Rolle der Schulbücher in den Blick. Europa solle demnach in den Unterrichtsmedien nicht als abgekoppelter Gegenstand, sondern als in beinah alle nationalen Politikprozesse einwirkendes politisches System dargestellt werden (Weißeno 2004b, S. 112f.). Ähnlich wie Detjen (2004) fordert er das Verständnis der EU als Mehrebenensystem, dessen Darstellung er in den Unterrichtmaterialien vermisst (Weißeno 2004b, S. 116). Er kritisiert,

[31] Im Jahr 1965/6 verließ die gesamte französische Verhandlungsdelegation des Ministerrates der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) unter Weisung des damaligen Staatspräsidenten Charles des Gaulle den Sitz im Rat der Europäischen Union, um gegen die bevorstehenden Reformen in der Agrarpolitik zu protestieren.

dass sich die meisten Schulbücher lediglich mit dem Institutionengefüge der EU beschäftigten, wobei sie dieses teilweise vereinfacht oder gar falsch darstellen (indem z.B. die Bildmetapher eines EU-Busses genutzt wird) und eben keinen Bezug zum Mehrebenensystem herstellen (Weißeno 2004b, S. 118). Des Weiteren kritisierte er das Fehlen von empirischen Beispielen, die den SchülerInnen das Verständnis zum Zusammenhang der Institutionen und zum Ablauf des europäischen Politikzyklus erleichtern könnten (Weißeno 2004b, S. 120). Stattdessen beobachtet er, dass Aufgabenstellungen ohne empirische Beispiele auskommen, zusammenhanglos die EU betrachten und von der Realität abgekoppelt erscheinen, sodass sie für die SchülerInnen praktisch unlösbar würden und nicht zum Verständnis der EU beitragen könnten. Detjen (2004, S. 138f.) stellt in seiner Analyse einer kleinen Anzahl von Büchern für den politischen Unterricht ebenfalls fest, dass die Darstellung des Institutionengefüges weder ausreichend noch realitätsnah erfolgt, sodass den Schülerinnen die Komplexität des Mehrebenensystems nicht deutlich werden könne:

> „Die untersuchten Schulbücher thematisieren ausnahmslos das politische System der EU und damit das Gefüge der Institutionen und Verfahren. Sie gehen allerdings unterschiedlich intensiv auf den Gegenstand ein. Ein für die Sekundarstufe I vorgesehenen Buch beschränkt sich sogar auf eine Seite (…) Folglich begnügt es sich mit einer knappen Darstellung des Institutionensystems, die den Schülern den Eindruck eines übersichtlich geordneten und logisch stimmigen Institutionensystems vermitteln.“

Neben den grundsätzlichen Herausforderungen des Mediums Politikschulbuch, muss auf inhaltlicher Ebene mit den Herausforderungen bei der Vermittlung der EU Thematik umgegangen werden. Zusammengefasst haben bisherige Schulbuchuntersuchungen ergeben, dass die komplexeren Aspekte der EU, wie die Beschreibung der EU als „Mehrebenensystem“, als System *sui generis* oder die Problematisierung des Souveränitätsverzichtes der Mitgliedstaaten durch die Zustimmung zur Integration, kaum thematisiert werden und die EU-Thematik vielfach „vereinfacht“ wird (Detjen 2004; Weißeno 2004b; Natterer 2001; Pingel 1995). Die fehlende Problemorientierung und insbesondere die Arbeit mit Fallbeispielen, die das Mehrebenensystem verständlich machen sollen, wird an den Schulbüchern bemängelt (Detjen 2004, S. 138f.; Weißeno 2004b, S. 120; Eis 2010, S. 201f.). Vielmehr wurde festgestellt, dass die Problemstellungen und Aufgaben, mit denen die SchülerInnen konfrontiert werden, viel zu komplex sind, als dass diese sie eigenständig lösen könnten (Weißeno 2004b, S. 122).

Des Weiteren untersuchten Baros und Wilke (2015) in einem Pilotprojekt, wie die Darstellung der EU in Schulbuchtexten durch SchülerInnen in Deutschland und Griechenland bewertet wird. Dabei konnten sie durch Latente-Klassen-Analyse verschiedene Dimensionen und Arten des „Schüler-Zugangs“ zu den Schulbuchtexten herauskristallisieren. In der „Inhaltlichen Auseinandersetzung mit der EU“ wird dabei deutlich, dass die SchülerInnen auf vorhandenes „Schulwissen“ zurückgreifen und dieses durch eigene Erfahrungen ergänzen (Baros und Wilke 2015, S. 326). Die Bewertung der EU fällt dabei ambivalent aus, etwa wenn auf der einen Seite die Finanzkrise kritisiert wird und auf der anderen Seite EU-Kulturprogramme (z.B. Comenius) positiv bewertet werden (Baros und Wilke 2015, S. 326).

2.3.3) Zwischenfazit: Annahmen und Erwartungen an die Gestaltung der EU-Kapitel

Welche Erwartungen in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der EU-Kapitel (die zwischen 2003 und 2013 veröffentlicht wurden) können auf Grundlage der in diesem Teil thematisierten Studien, Erkenntnissen und theoretischen Annahmen formuliert werden? Hierbei kann zwischen Annahmen bezüglich des Inhalts unterschieden werden, die aus den *curricularen Vorgaben* hervorgehen, denen die aus den *theoretischen Annahmen* über das Schulbuch als kontextabhängiges Medium hervorgehen, denen die aus *bisherigen Schulbuchuntersuchungen* abgeleitet werden und den Erwartungen, die auf Grundlage der *didaktischen Überlegungen* zur Vermittlung der EU als Unterrichtsthema formuliert werden. Insbesondere in Bezug auf letztere muss bedacht werden, dass es sich bei dem Schulbuch lediglich um ein Instrument neben vielen handelt, welches zur erfolgreichen Vermittlung eingesetzt werden und erst im Kontext des Unterrichts eine Wirkung entfalten kann. Auch lässt sich am bloßen Gegenstand nicht abmessen, welchen Einfluss dieser z.B. auf den Kompetenzzuwachs der SchülerInnen haben könne – das wäre reine Spekulation. Jedoch kann zumindest nach der *Bereitstellung von Wissen* gefragt werden.

Der europäische Reformprozess der 2000er Jahre – eine Phase, in der die politische Legitimität der EU in Frage gestellt wurde und große Missverständnisse zwischen den BürgerInnen und der politischen Elite herrschten (vgl. Haller 2009 und Zaum 2013, S. 16) – stellt den empirischen Kontext und Rahmen dar, in welchem die Schulbücher produziert wurden, die in dieser Studie analysiert werden. Daher ist es relevant zu fragen, wie diese Zeit der Reform, Krise und Debatte in den Schulbüchern dargestellt wird. Ebenso soll ergründet werden, wie sich die „Politisierung“ der EU und die inhaltlichen Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon auf die Darstellung der demokratischen Legitimität der EU ausgewirkt haben.

Wenngleich Politikunterricht kein „Abbild der Politikwissenschaft“ sein darf, ist es relevant, ob und wie politikwissenschaftliche Theorien und Konzepte der EU in den Schulbüchern aufbereitet, „rezipiert“ und reflektiert werden (Detjen 2004, S. 142). Ausgehend von einem der zentralen Standards der politischen Bildung, dem Beutelsbacher Konsens, sollen Themen die in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden – daher wäre eine kontroverse Darstellung (insbesondere der Verfassungsdebatte) auch in Schulbüchern wünschenswert. Allerdings hatte Natterer (2001) in ihrer Studie zur Darstellung der Europäischen Integration in Baden-Württembergischen Schulbüchern bereits festgestellt, dass der historische Prozess der europäischen Einigung meist als ein „reibungsloser Prozess“ dargestellt wird, in dem Probleme oder „Unterbrechungen“ der Vergangenheit gerne ausgeblendet werden. Wenn man diesen Befund berücksichtigt und in Betracht zieht, dass es sich bei dem europäischen Reform-Prozess mitnichten um einen „reibungslosen Prozess“ oder eine Erfolgsgeschichte, sondern vielmehr um eine politische Krise handelte, ist es besonders interessant zu untersuchen, wie diese in den Schulbüchern dargestellt wird.

Ausgehend von den Vorgaben der (niedersächsischen) Curricula der vergangenen Jahre können, in Bezug auf die Darstellung von Partizipation, Demokratie und Legitimität des europäischen Mehrebenensystem in den Schulbüchern, nur geringe Erwartungen formuliert werden, da sie zu den Aspekten gehören, die nicht festgeschrieben sind und daher „freiwillig“ von den Autorenteams in die Bücher integriert werden müssen. Auch die in den Lehrplänen vorgesehenen Fachbegriffe beschränken sich hauptsächlich auf die Institutionen. Die Behandlung weiterer in der Fachwissenschaft etablierter Begriffe wie z.B. „Mehrebenensystem“ oder „Subsidiaritätsprinzip“ werden nicht durch die Lehrpläne vorgegeben – derart unspezifische Vorgaben in den Lehrplänen wurden bereits von Oberle (2012, S. 241) kritisiert.

Ausgehend von den in Kapitel 1.1) dargelegten Annahmen zum Schulbuch als kontextabhängigem Medium, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die SchulbuchautorInnen die Debatten der Politikwissenschaft im Rahmen des Reformprozesses, aber auch die der politischen Bildung, in die Schulbücher eingliedern, allein um den Ansprüchen der Aktualität, Kontroversität und didaktischer Aufbereitung gerecht zu werden. Je nach Umsetzung der curricularen Vorgaben ist eine eher kritische Perspektive in den Schulbüchern bei der Thematisierung der Herausforderungen des Integrationsprozesses und der demokratischen Legitimierung der EU-Organe bis ca. 2006 zu erwarten – die danach

erscheinenden Schulbücher müssten diese Vorgabe nicht mehr erfüllen. Somit ist ein inhaltlicher Wandel in dieser Hinsicht in den niedersächsischen Schulbüchern zwischen 2003 und 2013 erwartbar. Die Thematisierung der Europäischen Verfassung ist im Kerncurriculum von 2006 des Gymnasiums dabei nicht vorgesehen, in denen der Real- und Hauptschule jedoch schon (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 2008b).

Ausgehend von bisherigen Schulbuchuntersuchungen zur Darstellung der Europäischen Integration, sind einige Aspekte besonders relevant für diese Studie und können als Anhaltspunkt dienen, Wandel in der thematischen Darstellung bestimmter Inhalte zu beobachten. Dazu gehören die als mangelhaft kritisierte Darstellung des Mehrebenensystems, die fehlende Aktualität der Materialien und die Tendenz, den Integrationsprozess als konfliktfrei darzustellen. Dabei ist davon auszugehen, dass die quantitative Inhaltsanalyse einen guten Überblick über die Verteilung der Themen geben wird, während die qualitative Inhaltsanalyse geeignet sein wird, um feine Unterschiede und interessante Einzelfälle herauszuarbeiten.

Ausgehend von den Ansprüchen der Politikdidaktik, kann für die inhaltliche Ausgestaltung der Politikschulbücher erwartet werden, dass die EU kontrovers betrachtet wird, also Kritik an politischer Ausrichtung aber auch Struktur geübt werden darf, gleichzeitig aber auch ihre Bedeutung als post-nationales politisches Gebilde mit demokratischer Basis erkannt werden sollte (vgl. Stratenschulte 2015, S. 215). Da die Kritik an der unzureichenden Darstellung des Mehrebenensystems der EU in den Schulbüchern bereits 2004 von Detjen und Weißeno formuliert wurde, wäre hier eine qualitative Verbesserung zu erwarten. Auch wäre zu erwarten, dass mit der Einführung des Vertrages von Lissabon das gestärkte Europäische Parlament sowie neue Formen der Bürgerbeteiligung (insbesondere die Europäische Bürgerinitiative) in den Schulbüchern präsenter werden. Dies wäre im Sinne einer Bereitstellung von Wissen über Partizipationsmöglichkeiten, zur Förderung der EU-Kenntnisse und damit der EU-bezogenen Partizipationsbereitschaft (vgl. Oberle und Forstmann 2015a).

3) Analyse und Ergebnisse

Nachdem der theoretische und methodische Rahmen dieser Arbeit vorgestellt wurde, folgt nun die ausführliche Ergebnisdarstellung. Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse werden jeweils anhand der thematischen Kategorien vorgestellt, die sich aus den Forschungsfragen ergeben. Die quantitativen Ergebnisse beziehen sich dabei auf das DEUS, die qualitativen Ergebnisse auf das NIS. Veränderungen in der Häufigkeit eines Themas und dessen inhaltlichen Darstellung werden vor dem Hintergrund des gesellschaftlich-politischen Kontexts, aber auch der unter zuvor erläuterten curricularen Vorgaben interpretiert (siehe Kapitel 2). Das Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon (2009) wird dabei als besonders wichtiger Zeitpunkt definiert, da eine Vertragsrevision auf EU-Ebene inhaltliche Veränderungen in den Schulbüchern notwendig und somit erwartbar macht. Nach der Ergebnisdarstellung anhand der Kategorien werden die Analyseergebnisse in ihrer Gesamtheit betrachtet, um die Forschungsfragen zu beantworten und in Bezug auf die theoretischen Annahmen zu diskutieren. Abschließen wird ein Resümee zum methodischen Vorgehen gezogen.

In der *Darstellung der Ergebnisse der wörterbuchbasierten quantitativen Inhaltsanalyse* wird beschrieben, wie sich die Häufigkeiten der thematischen Kategorien im DEUS verteilen. Für die Berechnungen wurde das Programm SPSS genutzt. Die Datenbasis bilden die absoluten und relativen Häufigkeiten, also die absolut identifizierten Schlagworte einer Kategorie sowie diese im Verhältnis zur Gesamtwörterzahl des jeweiligen Falles (EU-Kapitel). Auf diese Weise können die Anteile einer thematischen Kategorie auch sinnvoll zwischen Fällen verglichen werden, die sich in der Gesamtwörterzahl unterscheiden. Die absoluten Werte werden auch herangezogen, um auffällige Befunde zu überprüfen und Veränderungen der Häufigkeiten besser interpretieren zu können. (Absolute Werte werden auf eine Nachkommastelle, relative Werte auf drei Nachkommastellen gerundet.) Zur Auswertung und Interpretation der Daten werden die Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) herangezogen und anhand der Variablen *Verlag*, *Schulform* und *Erscheinungsjahr* verglichen. Zur Veranschaulichung der Verteilungen werden zudem Balken- und Liniendiagramme (auf Basis der Mittelwerte), wobei Gruppierungen nach Erscheinungsjahr (Ausgaben vor und nach 2009), Verlag, Schulform und Bundesland vorgenommen werden. In der Ergebnisdarstellung wird für jede der Kategorien zuerst ein Überblick über die Veränderungen der Häufigkeit im Zeitverlauf gegeben und dann die Werte für die Zeiträume 2003-2008 und 2009-2012/13

verglichen. Anschließend wird aufgezeigt, inwieweit sich die Häufigkeit einer Kategorie in Bezug auf Verlag und Schulform unterscheidet.

Die quantitativen Ergebnisse der Breitenanalyse werden durch die *Ergebnisse der qualitativen Tiefenanalyse* der niedersächsischen Fälle erweitert. Je thematischer Kategorie wird erläutert, *wie* das Thema inhaltlich dargestellt wird und ob bzw. wie sich die Darstellung eines Themas in den Schulbüchern verändert und welche Unterschiede es in der Darstellungsweise zwischen den Verlagen und den Reihen für unterschiedliche Schulformen gibt. Bei der qualitativen Auswertung der thematischen Kategorien wurde das gesamte in MAXQDA11 codierte Material berücksichtigt. Die Anzahl der Codierungen pro Kategorie und somit die Materialmenge unterscheidet sich jedoch, je nachdem wie ausführlich ein Thema in den Schulbüchern behandelt wird. Aus diesem Grund ist es bei Themen mit wenigen Codierungen zweckdienlicher Einzelbeispiele hervorzuheben, während die umfangreichere Materialmenge von Kategorien mit vielen Codierungen es erlaubt, einen generellen Überblick zu geben und Vergleiche anzustellen. Auszüge aus dem Material sind zentraler Bestandteil dieser Ergebnisdarstellung und dienen als Beispiele zur Veranschaulichung der Erkenntnisse und als Interpretationsgrundlage.[32] Die Hintergrundfragen bei der Auswertung des codierten Materials lauteten: Wie abstrakt oder detailliert wird das Thema dargestellt? Wie verändert sich die Darstellung des Themas im Zeitverlauf? Wie wird das Thema, oder ein bestimmter Aspekt, bewertet und eingeordnet? Gibt es Unterschiede in der Darstellungsweise zwischen Verlagen und Schulformen?

3.1) Überblick: Gestaltung der EU-Kapitel

Bevor auf die einzelnen Forschungsfragen bzw. thematischen Kategorien eingegangen wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über die generelle Gestaltung der EU-Kapitel gegeben werden. Der Raum, den das Thema EU in den deutschen Politikschulbüchern (hier: DEUS) einnimmt, ist in den vergangenen Jahren etwas größer geworden, dies lässt sich an dem gestiegenen Umfang der EU-Kapitel ablesen. So lag der durchschnittliche Umfang der EU-

[32] Die gewählten Beispiele stammen alle – sofern nicht anders spezifiziert – aus dem NIS. Hinweis zur Zitation: Als Primärquellen werden die Schulbücher (anders als die Fachliteratur) anhand ihrer *Fallbezeichnungen* zitiert, die Titel, Jahr und Verlag umfassen. Die Liste mit der Aufschlüsselung der Fallbezeichnungen für das NIS sowie den Literaturangaben für das DEUS befindet sich im Anhang. Sofern es sich bei dem zitierten Material nicht um Autorentext handelt, wird im Kurzbeleg der Hinweis „Quelle“ ergänzt. Eine Überprüfung dieser „Quellen“ erfolgte nicht, sondern sie werden, durch die Aufbereitung durch die Verlage, als Schulbuch*text* und somit Teil des Untersuchungsmaterials verstanden.

Kapitel zwischen 2003 und 2008 bei 29 Seiten (SD: 14) und zwischen 2009 und 2012/13 bei 33 Seiten (SD: 13,2). Während das Minimum an Seitenzahlen eines EU-Kapitels 2003-2008 bei acht Seiten lag, waren es 2009-2012/13 bereits mindestens fünfzehn Seiten, auf denen die EU thematisiert wird. Allerdings hat der Umfang der Politikschulbücher generell im Untersuchungszeitraum zugenommen von durchschnittlich 240 Seiten (MW; SD 64,6) zwischen 2003 und 2008 auf 273 Seiten (MW; SD: 91,5) zwischen 2009 und 2012/13. Das Maximum an Seitenzahlen erhöhte sich von 376 vor auf 549 Seiten nach 2009, während der geringste Umfang in beiden Zeiträumen bei 128 Seiten lag.

Im Folgenden wird mit der in MAXQDA11 angebotenen Visualisierungsoption „*Dokumentenportrait*“ demonstriert, wie sich die verschiedenen thematischen Kategorien in den EU-Kapiteln verteilen bzw. in welcher Abfolge welche Themen vorkommen. Durch die Zuordnung bestimmter Farben[33] zu den definierten Codes können einige auffällige Unterschiede zwischen Fällen oder Veränderungen im Zeitverlauf zwischen den Ausgaben einer Reihe identifiziert werden. Dabei zeigt sich eine gewisse Heterogenität der EU-Kapitel in Bezug auf den Aufbau und die Gewichtung einzelner Themen. Die folgenden zwei Beispiele zeigen den (eher typischen) Aufbau eines EU-Kapitels in einem Schulbuch für die Haupt- und Gesamtschule sowie in einem für das Gymnasium. An den gewählten Beispielen lassen sich bereits erste Unterschiede im Aufbau der Kapitel und in der Gewichtung der Themen ablesen, die im weiteren Verlauf auch für die Untersuchung der Detailfragen relevant sein werden.

[33] Die Zuordnung der Farben erfolgte durch die Autorin und diente der optischen Unterscheidung und besseren Identifizierung von codierten Segmenten im Material. Davon abgesehen haben die gewählten Farben keinerlei Aussagekraft bezüglich der Darstellung eines Themas.

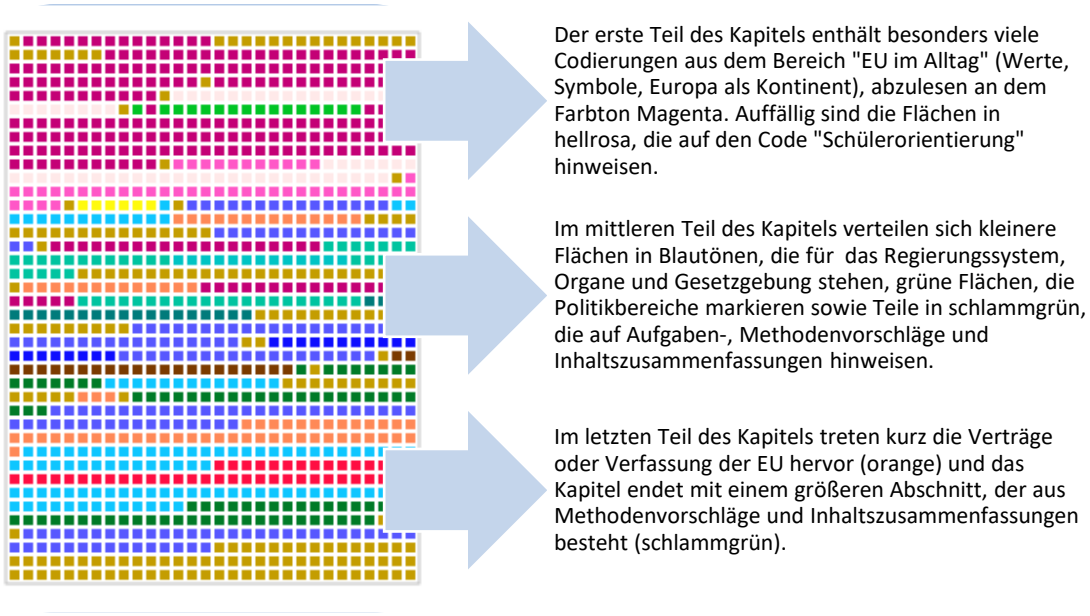


Abbildung 11 Dokumentenportrait für Terra, 2007, Klett (zugelassen für Hauptschule und Gesamtschule)

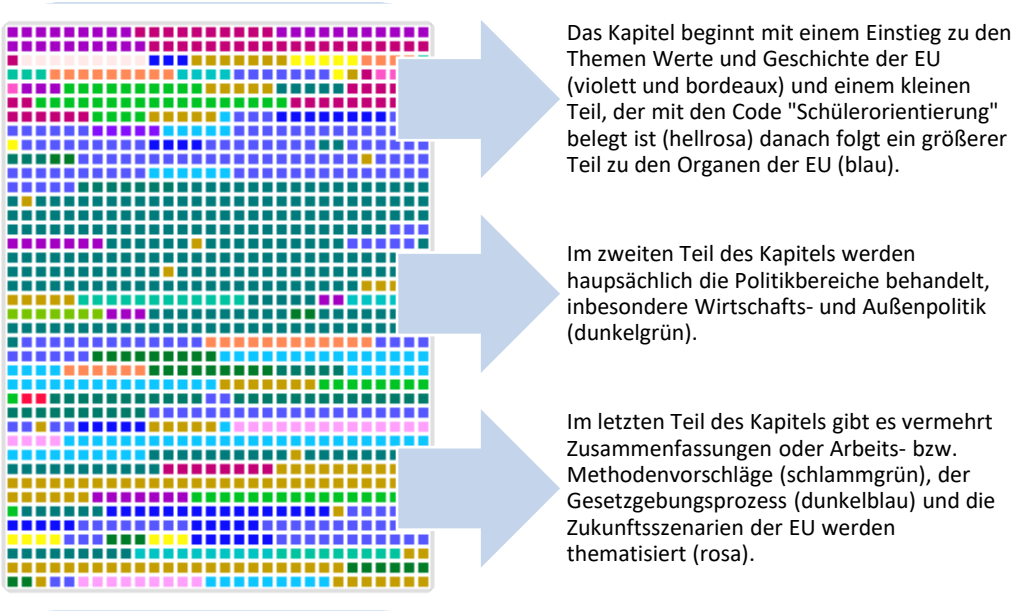


Abbildung 12 Dokumentenportrait für Anstöße, 2013, Klett (zugelassen für Gymnasium)

Mit der Visualisierungsoption lassen sich die deutlichen Unterschiede der beiden Fälle erkennen. So wird in dem ersten Beispiel deutlich mehr Gewicht auf einen Einstieg über die Dimension „Alltag“ gelegt und die Codefarben weisen auf ein häufigeres Vorkommen von didaktischen Elementen (Arbeitsaufträge etc.) und Elementen der Schülerorientierung hin, im Vergleich zum zweiten Beispiel. In diesem werden die Schwerpunkte eher thematisch gewählt, nämlich über die Präsentation der Organe und Politikbereiche der EU. Für diese beiden Fälle lässt sich im direkten Vergleich der Dokumentenporträts somit der Schluss ziehen, dass das

Buch für die Haupt- und Gesamtschule mehr Elemente des Lebensweltbezugs und der Schülerorientierung enthält als das Buch für das Gymnasium. Somit ist der Aufbau dieser beiden Kapitel nah an den in Kapitel 2.2) vorgestellten curricularen Vorgaben, da insbesondere in den Richtlinien für die Hauptschulen Vorschläge für Themen aus dem Alltag und der Lebenswelt der Schülerinnen gemacht werden, während diese in den Vorgaben für das Gymnasium nicht explizit vorkommen.

3.2) Die Darstellung des EU-Reformprozesses

Wie aktuelle Themen in Politikschulbüchern aufgenommen und Veränderungen im politischen Kontext thematisiert werden, wird in diesem Unterkapitel vorgestellt. Als Beispiel wird der Reformprozess der EU, welcher von der gescheiterten Verfassung und dem Vertrag von Lissabon geprägt war, herangezogen. Dabei wird die Auswertung der Kategorien vorgenommen, durch die sich Veränderungen im politischen Kontext während des Untersuchungszeitraumes überprüfen lassen. Dazu gehören die Kategorien „Verfassung für Europa“, „Vertrag von Lissabon“ und „Drei-Säulen-Modell“. Während die Verfassung für Europa und der Vertrag von Lissabon die vertraglichen Eckpunkte des Reformprozesses darstellen, lässt sich die Aktualität der Bücher konkret an der Verwendung des Drei-Säulen-Modells überprüfen, welches seit Inkrafttreten des Vertrages von Lissabon (2009) nicht mehr gültig ist. Es wird gezeigt, wie sich die Veränderungen des Themas im Zeitverlauf quantitativ nachweisen lassen und wie sie sich inhaltlich ausgestalten. Im Falle der EU-Verfassung und deren Scheitern handelt es sich um eine politische Krise der EU, die von den politischen Eliten nicht antizipiert wurde. Für die qualitative Analyse ist diese Phase daher ein gutes Beispiel, um zu veranschaulichen, wie in Schulbüchern mit Transformationsprozessen, d.h. der unerwarteten Veränderung des Integrationsverlaufs und der offenen Finalität des Integrationsprozesses, umgegangen wird und wie diese bewertet werden.

3.2.1) Die Europäische Verfassung

Das Thema „Verfassung für Europa“ kommt im Gesamtsample in den Büchern von 2003 bis 2008 häufiger vor als in den Büchern nach 2009. Die Werte der deskriptiven Statistiken verdeutlichen, dass der Anteil der Kategorie „Verfassung für Europa“ von ,055 (MW; SD: ,061) zwischen 2003 und 2008 auf ,030 (MW; SD: ,039) zwischen 2009 und 2012/13 gesunken ist.

Dies entspricht einer absoluten Anzahl von ca. sieben Schlagworten[34] zum Thema bis 2008 und ca. vier ab 2009 (MW: 6,9; SD 8,5 und MW: 4,2 und SD: 5,9). Im Zeitraum vor 2009 gibt es in 27,1% der untersuchten Kapitel (dreizehn Fälle) keinen direkten Hinweis auf die Verfassung für Europa, im Zeitraum nach 2009 sind es 35,9% (vierzehn Fälle). In beiden Zeiträumen enthalten jeweils knapp die Hälfte der Bücher nur zwei oder weniger Schlagworte zum Thema.

Bezogen auf das niedersächsische Sample enthalten vier der 30 niedersächsischen Bücher keinen Hinweis auf die Verfassung, dabei stammen zwei aus dem Jahre 2003; die anderen Bücher sind aus den Jahren 2009 (*Politik entdecken*, Cornelsen) und 2011 (*IGL Buch*, Klett). In den drei aktuellsten Büchern des Samples gibt es jeweils nur noch einen Verweis auf die Verfassung (*Anstöße*, 2013, Klett; *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2013, Schöningh; *Politik und Co.*, 2013, C.C. Buchner). In sechs der niedersächsischen Bücher gibt es einen eigenen thematischen Abschnitt zur Europäischen Verfassung, die meisten dieser Ausgaben sind dabei (auch) für das Gymnasium zugelassen. In den anderen Büchern verteilen sich die Hinweise auf die Verfassung an verschiedenen Stellen im Kapitel. Erste Hinweise auf die Europäische Verfassung finden sich im niedersächsischen Sample bereits in einem Buch von 2003 (*Mensch und Politik*, Schroedel, S. 276), in dem eine Karikatur (von Burkhard Mohr) abgebildet ist, in der verschiedene Personen an einem Segelschiff werkeln und die europäische Flagge hissen. Das Schiff trägt den Namen „Verfassung“ und eine an einem Tau am Bug befestigte Sektflasche weist darauf hin, dass der Kahn kurz vor der Taufe steht. Allerdings wird die Karikatur in den übrigen Materialien nicht aufgegriffen oder erläutert, dies geschieht erst in der Ausgabe von 2007, in der die Karikatur erneut verwendet wird.

[34] Die im Diktionär angelegten Schlagworte für die Kategorie „Verfassung für Europa“ lauten: Konvent; Erklärung von Laeken; Verfassungsvertrag; Vertrag über eine Verfassung für Europa; Europäische Verfassung; EU-Verfassung; Verfassung der EU.

Abbildung 13 Karikatur (entnommen aus Mensch und Politik, 2003, Schroedel, Quelle, S. 276)

3.2.1.1) Die Gründe und Ziele der Verfassung

Die Gründe und Ziele der Verfassung werden in den niedersächsischen Schulbüchern häufiger thematisiert als die Genese des Verfassungsvertrages. So wird nur in wenigen Texten deutlich, wann der Reformprozess begann und welche Akteure als Teil des Konvents am Verfassungsentwurf beteiligt waren. In neun Büchern wird auf den Entstehungsprozess im Konvent hingewiesen, die Mehrzahl dieser Bücher ist dabei (auch) für das Gymnasium zugelassen. Die besondere Arbeitsweise des Konvents und die beteiligten Akteure werden allerdings nicht erläutert (außer kurz in *Politik und Wirtschaft*, 2007, Cornelsen, S. 228). Die Erklärung von Laeken kommt in einer Quelle im Buch *Mensch und Politik* (2007, S. 249) von Schroedel vor, sogar mit einem ausführlichen Auszug aus einem Text des Politikwissenschaftlers Werner Weidenfeld von 2006, in dem sie als „Startsignal zur EU-Reform“ dargestellt wird. In fünfzehn der dreißig Bücher werden die Referenden in Frankreich und den Niederlanden erwähnt, die zum Scheitern der Verfassung führten.

Die konkreten Gründe und Ziele der Verfassung werden teils kurz zusammengefasst, teils detailliert aufgezeigt, wie die folgenden Beispiele demonstrieren. Zu den grundsätzlichen Zielen der Verfassung gehörte es laut *Durchblick* (2010a, Westermann, S. 122) die Entscheidungsabläufe in der EU zu modernisieren. Außerdem sollte die Verfassung dafür sorgen, dass „die EU auch in Zukunft handlungsfähig und demokratisch bleibt“, indem die Rechte des Parlaments gestärkt und die Entscheidungsprozesse vereinfacht werden (*Politik und Wirtschaft*, 2007, Cornelsen, S. 222). Laut *Politik.21* (2012, C.C. Buchner, S. 58) sollte die EU

mit Hilfe der Verfassung „für das 21. Jahrhundert fit“ gemacht werden. Die Reform der Vertragsgrundlagen war nach *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, S. 248) notwendig, um die EU handlungsfähiger und demokratischer zu machen. Außerdem habe die EU „zu viel an sich gerissen“ und die Reform könnte eine Möglichkeit bieten, dass die EU einige Kompetenzen wieder abgibt (ebd., S. 230). Dass mit der Verfassung die Arbeit der EU bürgernäher gestaltet werden soll und die EU-BürgerInnen unmittelbarer in die EU-Politik einbezogen werden sollen, wird in *Politik-Wirtschaft* (2007, Duden-Paetec, S. 196, 209) erwähnt. Das folgende Zitat veranschaulicht eine eher überblicksartige Darstellung (*Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2007, Schöningh, S. 298):

> „Nach langer Vorarbeit hatten die Regierungen der Mitgliedsländer sich auf den Text einer „Europäischen Verfassung" geeinigt, mit der die nach dem Beitritt von 12 mittel- und osteuropäischen Ländern (2004 und 2007) auf 27 Mitglieder angewachsene EU ihre innere und organisatorische Ordnung neu gestalten und den Anforderungen einer veränderten Welt anpassen wollte. So sollten u.a. die Kompetenzen und die Entscheidungsprozesse in den Institutionen klarer gestaltet werden und die gemeinsame EU-Politik, insbesondere die gemeinsame Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik, weiter ausgebaut und gestärkt werden.“

Insgesamt gesehen stimmen die niedersächsischen Schulbuchtexte bei der positiven Einordnung („Notwendigkeit“) und den grundsätzlichen Zielen der Reform überein. Neben eher abstrakten und wenig detaillierten Darstellungen wie bei Schöningh (*Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2007, S. 298), gibt es auch sehr konkrete Ausführungen. Im Buch *Politik-Wirtschaft* (2007) von Duden-Paetec werden dabei bestimmte Aspekte der Verfassung besonders hervorgehoben. So gibt es einen eigenen Abschnitt zur neu geschaffenen Charta der Grundrechte, mit dem Hinweis, dass diese nach Inkrafttreten der Verfassung für alle Mitgliedstaaten verbindlich sei (ebd. S. 269). Auch gibt es einen Auszug aus dem Gesetzestext der Verfassung (ebd. S. 246). „Die Kernpunkte der EU-Verfassung“ werden in *Anstöße* (2006, Klett, S. 248) in einer schematischen Darstellung erläutert. Die zentralen Veränderungen, die die EU Kommission, den Europäischen Rat, den EU-Ministerrat und das EU-Parlament betreffen, werden darin übersichtlich aufgezählt. Sehr ausführlich werden die Veränderungen in *Durchblick* (2005, Westermann, Quelle, S. 182) dargestellt, etwa in einem Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel der Frankfurter Rundschau (siehe unten). Der ursprüngliche Text wurde gekürzt, fasst aber dennoch die wichtigsten Änderungen übersichtlich zusammen. Interessant ist dabei der Abschnitt zur geplanten Verkleinerung der EU-Kommission, welche später zwar in den Vertrag von Lissabon übernommen, letztlich aber nicht umgesetzt wurde.

Der Europäische Rat, das oberste Gremium der Staats- und Regierungschefs, bekommt dann einen hauptamtlichen Präsidenten, der die EU für zweieinhalb Jahre führt und nach außen repräsentiert.
… Eine Etage tiefer, im Ministerrat, werden künftig „Teams“ von jeweils drei Ländern gebildet, die sich 18 Monate lang der Tagesgeschäfte annehmen, die die EU-Gesetzgebung voranbringen …
Die Europäische Kommission, die in Brüssel Gesetze vorschlägt, soll noch bis 2014 aus einem Vertreter pro Mitgliedsland zusammengesetzt werden. Ab 2014 wird die Kommissarsriege auf eine Besetzung verkleinert, die zwei Dritteln der Mitgliedsländer … entspricht.
… Erstmals bekommt die EU mit der Verfassung einen Europäischen Außenminister. Der neue Mann oder die neue Frau … wird in Personalunion der EU-Kommission als deren Vize-Präsident angehören und im Ministerrat federführend die auswärtigen Beziehungen der Union koordinieren.

42 Neue Machtverteilung
Frankfurter Rundschau vom
21.06.2004)

Abbildung 14 Materialauschnitt zur Europäischen Verfassung (entnommen aus Durchblick, 2005, Westermann, Quelle, S. 182)

Die Veränderungen durch die EU-Verfassung werden im selben Buch auch in eine schematische Darstellung der EU-Organe übernommen (ebd., S. 182). Allerdings werden die konkreten Veränderungen durch die Verfassungen darin nicht farblich markiert oder kursiv gedruckt (wie etwa in *Politik und Co.*, 2007, C.C. Buchner), sodass ein Vergleich zu der vorherigen Struktur und den Aufgaben der EU-Organe schwierig erscheint. Die schematische Darstellung wird nicht nur in der *Durchblick*-Ausgabe von 2005, sondern auch unverändert in der Ausgabe von 2010b weiterverwendet. Abgedruckt ist sie dort auf einer Doppelseite zum Thema „Eine Verfassung für die EU“ und steht einer neuen schematischen Abbildung zum Vertrag von Lissabon zu den Aufgaben und Strukturen der EU gegenüber (*Durchblick* 2010b, Quelle, S. 152f.).

3.2.1.2) Umgang mit der offenen Finalität des Reform-Prozesses

Das folgende Liniendiagramm (s.u.) zeigt, dass die Erwähnung der Europäischen Verfassung im Zeitverlauf Schwankungen unterliegt, die mit dem Verlauf der Debatte um die Einführung der Verfassung und deren Scheitern erklärt werden können. Ab 2004 steigt der MW der Kategorie „Anteil_Verfassung für Europa“ bis zu einem Plateau in den Jahren 2006 und 2007, danach fällt der Wert im Jahr 2008 stark ab, um 2009 einen erneuten Höhepunkt zu erreichen. Ab 2010 sinkt der Wert erneut stark ab und ist 2013 bei null. Während das Thema bis 2007 somit in den deutschen Schulbüchern deutlich präsent war bzw. die Verfassung zumindest namentlich erwähnt wird, gewinnt es nach 2009, als der Beschluss für den Vertrag von Lissabon als Alternative zur gescheiterten Verfassung feststeht, wieder kurzzeitig an Bedeutung. Im Jahr 2008 gab es ohnehin nur wenige neu veröffentlichte Schulbücher und es ist möglich, dass die AutorInnen in dieser eher unsicheren Transformationsphase bewusst auf eine Thematisierung der Verfassung verzichtet haben, wie auch die Ergebnisse der qualitativen Analyse vermuten lassen.

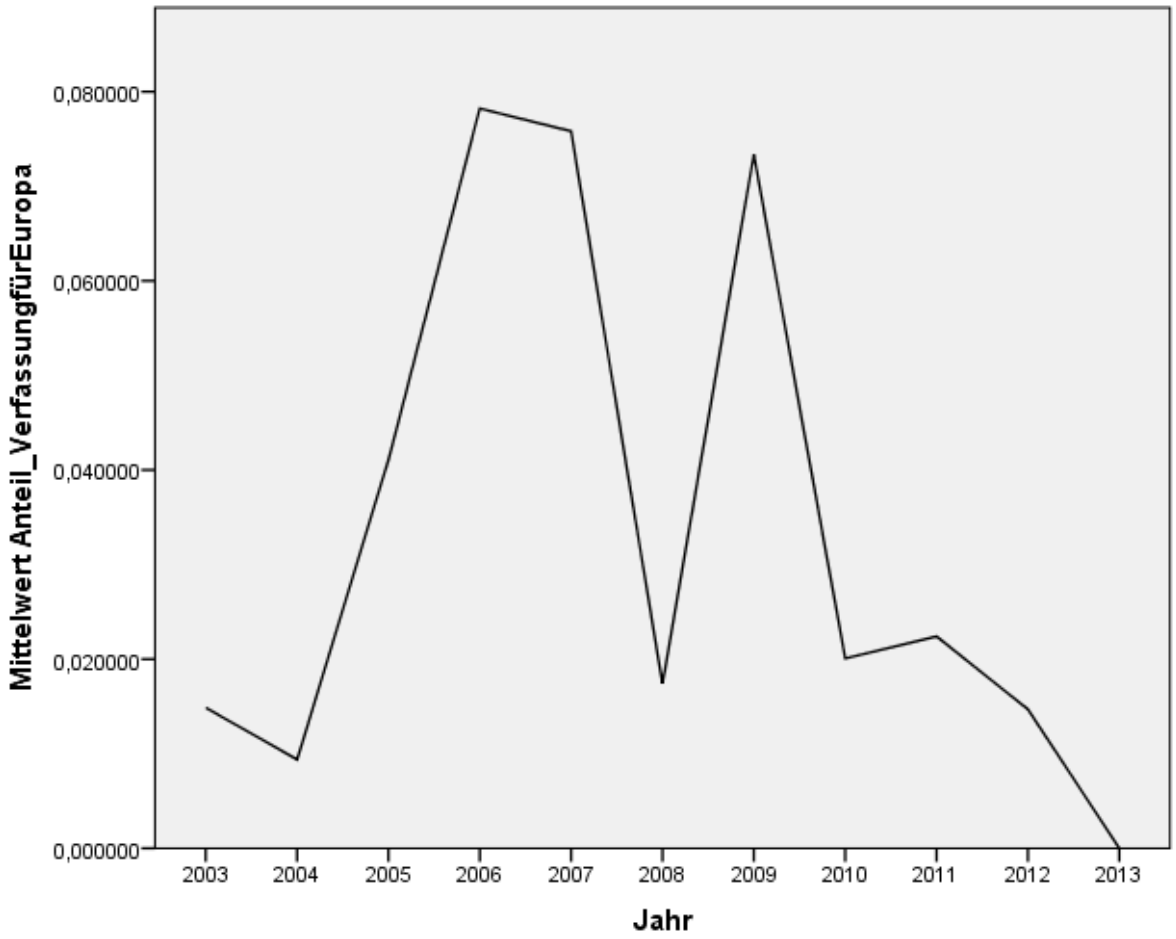


Abbildung 15 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Verfassung für Europa“ im Zeitverlauf

Dass der Ausgang der Debatte um die Verfassung noch nicht feststeht, wird in den niedersächsischen Büchern vor 2009 unterschiedlich behandelt. Teilweise wird das Scheitern der Verfassung gar nicht deutlich (z.B. *Terra*, 2007, Klett), in anderen Fällen unterscheidet sich die Darstellung je nach Erscheinungsjahr. Eines der ersten Bücher, in denen die Verfassung erwähnt wird ist *Durchblick* (2005, Westermann). Die Verfassung wird hier auf Basis von verschiedenen Materialien (Zeitungsausschnitte, Schaubilder) dargestellt, die auf dem Stand von 2004 sind, die Ablehnungen in Frankreich und den Niederlanden werden demnach noch nicht berücksichtigt. Eine Chronik zur Entwicklung der EU mit der Überschrift „Meilensteine des Zusammenwachsens" (ebd., S. 162) endet somit auch mit dem Eintrag „29.10.2004: Unterzeichnung der Europäischen Verfassung in Rom". Da die Probleme bei der Ratifizierung noch nicht berücksichtig wurden (oder werden konnten), war dieses Buch bereits bei der Veröffentlichung veraltet.

Insbesondere in den Ausgaben aus 2006 und 2007 zeigt sich Unsicherheit in Bezug auf die Darstellung der weiteren Entwicklungen. In *Politik-Wirtschaft* von Duden-Paetec (2007) werden sowohl die wichtigsten Änderungen und Ziele der Verfassung vorgestellt als auch die Ablehnung der Verfassung thematisiert (allerdings ohne Angabe der Gründe). Dass der weitere Prozess offen ist, wird deutlich indem die Ratifizierung als „verschoben" (ebd., S. 197) dargestellt wird, dass es „noch unklar [ist], wie die Verfassungsgebung abgeschlossen werden kann" (ebd., S. 209) und eingangs die Frage gestellt wird, „Was beinhaltet die Verfassung und warum wurde sie abgelehnt?" (ebd., S. 196). Ähnlich ist auch die Darstellung in *Politik und Wirtschaft* (Cornelsen, 2007), hier wird der Verfassung ein eigenes Teilkapitel gewidmet, in dem die wichtigsten Änderungen und die Gründe der Verfassung sowie Gegenstimmen dargestellt werden. Allerdings wird darauf verwiesen, dass die Verfassung erst nach Zustimmung aller Mitgliedsstaaten in Kraft treten kann und der Ratifizierungsprozess durch die Ablehnung in den Volksabstimmungen in Frankreich und den Niederlanden ausgesetzt ist (ebd., S. 228f.). Besonders ausführlich widmet sich *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, Quelle, S. 246f.) dem offenen Integrationsprozess, indem ein Artikel aus der Süddeutschen Zeitung zitiert wird, in dem übersichtlich verschiedene Szenarien präsentiert werden, mit den Überschriften „Nizza-Plus", „Abgespeckte Verfassung", „Weiter Ratifizieren" und „Flexible Integration". Durch diese Art der Darstellung wird die Offenheit des Prozesses deutlich und auch, dass es sich bei der europäischen Integration nicht um einen linearen Prozess handelt, sondern dass im Falle von Krisen immer mehrere Lösungswege denkbar sind.

In *Politik und Co*. (2007, C.C. Buchner, S. 251) wird die Offenheit in der Formatierung des Textes deutlich, da in der Beschreibung der EU-Institutionen die geplanten Änderungen jeweils kursiv gesetzt und mit dem Hinweis versehen werden, „Momentan (2007) ist nicht absehbar, ob die Verfassung auch in dieser Form in Kraft treten kann“. In *Politik.21* (2012), das ebenfalls von C.C. Buchner herausgegeben wird, kommt es dagegen zu einer missverständlichen Darstellung, da einerseits die Verfassung an mehreren Stellen des Kapitels als Vorläufer des Vertrages von Lissabon beschrieben wird, andererseits auf der „Grundwissen“ Doppelseite folgende Formulierung zu finden ist (ebd., S. 15):

> „Außerdem begann 2004 die Arbeit an einer gemeinsamen Europäischen Verfassung, die nach vielen Hürden und Nachbesserungen am 1. Dezember 2009 in Kraft trat. Sie wird – nach dem Ort der Unterzeichnung – als „Lissabon-Vertrag“ bezeichnet.“

Die Interpretation, bzw. missverständliche Darstellung, dass es sich bei dem Vertrag von Lissabon lediglich um eine Umbenennung der Verfassung für Europa handele, findet sich auch in anderen Schulbüchern. So etwa in *Anstöße* (Klett 2010, S. 48):

> „Die Union befindet sich im Zwiespalt. Auf der einen Seite hat sie Merkmale eines losen Staatenbundes und auf der anderen Seite eines modernen Bundesstaates. Es stellt sich die Frage, wie Europa diese Situation meistern wird. Ein erster Schritt in die richtige Richtung ist die europäische Verfassung. Der Vertrag von Lissabon (Verfassung) trat am 1. Dezember 2009 in Kraft. Allerdings sind sich die Mitgliedsstaaten uneins darüber, ob es in der Zukunft die „Vereinigten Staaten von Europa" geben soll. Die Verfassung darf deshalb offiziell nicht „Verfassung" heißen. Welche Zukunft hat Europa?“

Beide Beispiele stammen aus Büchern nach 2009, als das Scheitern der Verfassung feststand und der Vertrag von Lissabon bereits ratifiziert war. Daher ist es zumindest ungewöhnlich, dass es in den (Autoren-)texten zu derartigen Aussagen kommt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den meisten niedersächsischen Schulbüchern der Reform-Prozess in der Transformationsphase zwar als nicht abgeschlossen dargestellt wird, es aber nach den gescheiterten Referenden einige Darstellungen gibt, durch die suggeriert wird, dass es eine Verfassung der EU tatsächlich gäbe, diese noch immer geplant sei oder der Reformvertrag von Lissabon im Grunde nur den Namen der EU-Verfassung ersetzen würde.

Ab 2010 wird kaum noch auf die gescheiterte EU-Verfassung als Vorgänger des Vertrages von Lissabon verwiesen und die Konflikthaftigkeit des Integrationsprozesses wird weniger deutlich. *Team* (2010 Schöningh, S. 39) ist eines der wenigen Bücher, welches in dem Teil zur

historischen Entwicklung und den „wichtigsten Etappen“ auf dem Weg zur EU auch auf „Rückschläge“ eingeht. Hier wird, zwar etwas pauschal, aber immerhin darauf hingewiesen, dass es häufig zu Konflikten zwischen Einzel- und Gemeinschaftsinteressen kommt und die Verfassungsdebatte wird in diesem Zusammenhang als „Symptom einer europäischen Krise“ bezeichnet (ebd.).

3.2.1.3) Das Scheitern der Verfassung

Die Europäische Verfassung wird in der Mehrzahl der Bücher nicht grundsätzlich in Frage gestellt und positiv bewertet, da sie als „notwendig“ eingestuft wird. Besonders eindrücklich zeigt sich dies an einem Beispiel aus *Mensch und Politik* (2007, Quelle, S. 249) von Schroedel, in dem sich eine angebliche Pro- und Kontra Darstellung zur EU-Verfassung als reine Pro-Darstellung erweist, da für den Materialauschnitt nur die Argumente „für“ die Europäische Verfassung aus der verwendeten Internetquelle ausgewählt wurden:

> „Wie aber sahen die wichtigsten Pro- und Contra-Argumente in Deutschland aus?
>
> Stellvertretend für die große Koalition der Befürworter der EU-Verfassung sei hier der SPD-Europaabgeordnete und Verfassungsexperte Jo Leinen genannt, dessen Argumente folgende waren:
>
> „Die Ziele und die Zuständigkeiten der EU werden klar definiert und die EU als Union der Bürger und der Staaten konstituiert.
>
> - Mit der Aufnahme der Grundrechtecharta in die Verfassung steht das Individuum mit seinen Rechten im Zentrum der europäischen Integration.
> - Die demokratische Kontrolle durch das Europaparlament wird ebenso gestärkt wie die Einbindung der nationalen Parlamente im Rahmen der EU-Gesetzgebung.
> - Mit dem europäischen Volksbegehren können eine Million EU-Bürger per Unterschrift die Kommission auffordern, Vorschläge zu unterbreiten.
> - Die Außen- und Sicherheitspolitik der EU wird in Zukunft durch einen Europäischen Außenminister vertreten und weiter ausgebaut.
> - Das Europaparlament wird endlich zum gleichberechtigten Mitgesetzgeber, und im Ministerrat werden Mehrheitsentscheidungen künftig mit einer Mehrheit von Staaten und von Bürgern getroffen."“

Allein in dem Buch *Politik und Wirtschaft* (2007) von Cornelsen finden sich verschiedene Materialien, aus denen Kritik an der Europäischen Verfassung deutlich wird: So wird ein Aufruf der Nichtregierungsorganisation *Attac!* Deutschland abgedruckt, der sich gegen die Ratifizierung des Verfassungsvertrages ausspricht und die darin geplante „Militarisierung der Europäischen Union“ kritisiert (ebd., Quelle, S. 267). Des Weiteren wird in einer Textquelle auf die Unzulänglichkeiten der Verfassung hingewiesen, da weiterhin wichtige Bereiche wie Sozial- und Arbeitsmarktpolitik von der Regelung auf europäischer Ebene ausgeschlossen wären. In dem Textausschnitt wird Kritik geübt an dem elitären Gebilde der EU und vergleicht es mit den Strukturen eines „absolutistischen Staat vor der Französischen Revolution“ (ebd., Quelle, S. 229):

Was wir von der EU-Verfassung zu erwarten haben

Es gibt ausschließliche Zuständigkeiten der Union – hier haben die Mitgliedsstaaten ihre Zuständigkeiten abgegeben. Das betrifft die Währungs-, Handels- und Zollunion. Es gibt Zuständigkeiten, die die Union mit den Mitgliedsstaaten teilt – das betrifft den größten Teil der sonstigen Wirtschaftspolitik, der Umwelt-, Verkehrs- und Gesundheitspolitik sowie bestimmte Aspekte der Innenpolitik und der Sozialpolitik. Für andere Bereiche wiederum bleiben die Mitgliedsstaaten allein verantwortlich: Das betrifft die Arbeitsmarkt- und Teile der Sozialpolitik sowie die Steuerpolitik (direkte Steuern); hier wird nichts vereinheitlicht, sondern die Konkurrenz zwischen den Mitgliedsstaaten gefördert. In diesen Bereichen fordert die Verfassung weiterhin einstimmige Beschlüsse, während in den vorher erwähnten Bereichen mit qualifizierter Mehrheit entschieden wird. Die Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung, die Modernisierung der sozialen Sicherungssysteme, Arbeitsentgelt, Arbeitszeiten, ein europäisches Koalitionsrecht und Streikrecht bleiben von europäischen Regelungen ausgeschlossen.
Es entsteht jedoch nach und nach ein Staatsgebilde, das mehr Ähnlichkeit mit dem absolutistischen Staat vor der Französischen Revolution hat als mit den Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts. Es hat ein Kabinett, das niemandem verantwortlich ist (Kommission); einen Hohen Rat, in dem die Fürsten Wohlstand und Besitz ihrer Untertanen verschachern; ein Parlament, in dem die Notablen um das Recht streiten, die Gesetzesakte zu zeichnen, bevor sie in Kraft treten können; und eine königliche Doppelspitze, deren bevorzugtes Spielzeug ein Söldnerheer ist, das marodierend durch fremde Länder ziehen darf.

M 3 **Text von:** *Angela Klein: Absolutismus statt Demokratie, in: Friedensforum 2/2004*

Abbildung 16 Materialausschnitt zur EU-Verfassung (entnommen aus Politik und Wirtschaft, 2007, Cornelsen, Quelle, S. 229)

Da die Europäische Verfassung überwiegend positiv bewertet und als notwendige und zukunftsweisende Reform und von PolitikerInnen als „krönende[r] Abschluss des bisherigen Integrationsprozesses“ (*Anstöße*, 2006, Klett, S. 248) angesehen wird, wird das Scheitern der Verfassung durch die Referenden in Frankreich und den Niederlanden in den Schulbüchern als negative Entwicklung und „Schock“ dargestellt. Die ausgewählten Materialien wie Zeitungsartikel oder Kommentare und insbesondere die verwendeten Karikaturen tragen zu der negativen Bewertung der Verfassungskrise bei. In mehreren Fällen werden in den gewählten Materialien Metaphern von Verlust und Tod benutzt, welche den Eindruck vermitteln, die Verfassung sei unwiederbringlich verloren (*Mensch und Politik* 2007, Schroedel, Quelle, S. 246):

„Das vorläufige Ende des großen Vorhabens war so traumatisch, dass ein Jahr später die Trauerarbeit noch andauert […] Dass vor fast zwölf Monaten ausgerechnet die Bürger der EU-Gründerstaaten Frankreich und Niederlande der europäischen Verfassung, über die viele Jahre gerungen wurde, den Todesstoß versetzen würden, war für so unwahrscheinlich gehalten worden, dass es keinen offiziellen „Plan B" gab.“

Auch in *Durchblick* (2010b) von Westermann werden verschiedene Materialien verwendet, die die Enttäuschung über das Scheitern der Europäischen Verfassung verdeutlichen. Ein Ausschnitt aus einem Zeitschriftenartikel beschreibt die Maßnahmen der damaligen Ratspräsidentin Angela Merkel als nüchternen Versuch eines Kompromisses, da wichtige Elemente und insbesondere die staatsähnlichen Symbole aus dem Verfassungstext lediglich gestrichen würden, um dem Eindruck eines „europäischen Superstaat“ entgegenzuwirken und so „zumindest die „Substanz“ des Verfassungsprojektes retten“ zu können (ebd., Quelle, S. 152). Auf der anderen Seite der Doppelseite zeigt eine Karikatur eine Friedhofsszene in der die Verfassung bereits „zu Grabe“ getragen und auf dem Grabhügel ein kleines Pflänzchen gepflanzt wurde mit dem Hinweisschild „Vertrag von Lissabon“ (ebd., Quelle, S. 153). Hinter dem Grabstein steht jedoch bereits unweit entfernt ein grimmig dreinschauender Mann mit einer Säge hinter dem Rücken, welcher es offenbar darauf angelegt hat, das junge Pflänzchen „Lissabon“ direkt wieder „abzusägen“ (ebd.).

M5 *„… und ein neues Leben blüht aus Ruinen.“ – Karikatur von Horst Haitzinger (2007)*

Abbildung 17 Karikatur zum Reform-Vertrag (entnommen aus Durchblick 2010b, Westermann, Quelle, S. 153)

In fünfzehn der für Niedersachsen zugelassenen Bücher werden die Verfassungsreferenden erwähnt, jedoch ist es auffällig, dass nicht in allen Büchern auf konkrete Gründe für die Ablehnungen in Frankreich und den Niederlanden eingegangen wird. Sofern sie genannt werden, variieren die Argumente von Verlag und Ausgabe und spiegeln nicht unbedingt die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Studien wider, die sich mit den Referenden beschäftigt haben. Vielmehr stellen die in den Schulbüchern genannten Argumente einen Ausschnitt der Vielzahl der Gründe dar, die in der Wissenschaft und den Medien diskutiert wurden (siehe Kapitel 2.1). Ab 2010 werden in den Schulbüchern gar keine Gründe mehr für die Ablehnung der Verfassung angeführt. Bei Schöningh wird im Autorentext von *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* (2007, S. 299) darauf hingewiesen, dass es schon früher „Stimmungsschwankungen" in Bezug auf die Entwicklung der EU gab und es werden Urteile von Politikern wiedergegeben, nach denen die Ablehnung mit der Unzufriedenheit mit der Politik im eigenen Lande sowie mit Bedenken über die weitere Entwicklung der EU (hinsichtlich eines Türkei Beitrittes) zu tun habe (ebd., S. 298). In den Ausgaben von Schroedel variieren die Ablehnungsgründe von innenpolitischen Gründen und Euroskepsis und Kritik an der neoliberalen Ausrichtung (*Mensch und Politik*, 2007, S. 246f.) über Angst vor Verlust der Eigenstaatlichkeit und der schlechten Informiertheit der BürgerInnen (*Demokratie heute*, 2009, S. 38, 43) bis hin zu gar keinen Angaben. Französische Verfassungsgegner fänden den Text der Verfassung laut *Mensch und Politik* (2007, S. 246) zu „neoliberal", außerdem werden innenpolitische Gründe zur Ablehnung in Frankreich und den Niederlanden genannt (ebd., S. 247). In demselben Kapitel gibt es auch einen Ausschnitt aus der Zürcher Zeitung mit einem Hinweis auf das von der Kommission beauftragte Online-Diskussionsforum, das die Sorgen und Wünsche die europäischen BürgerInnen ergründen soll (ebd., Quelle, S. 248). In *Trio* (2010) von Schroedel sind die Informationen zur Verfassung zwar begrenzt, allerdings wird hier ein Zeitungsartikel abgedruckt, der die Verfassungsreferenden zum Anlass nimmt, generell über die Einführung von Volksabstimmungen für europäische Verträge zu diskutieren (ebd., Quelle, S. 117). Die Argumente, dass die Ablehnung als Kritik an den eigenen Regierungen zu werten sei und die BürgerInnen Ängste vor der Erweiterung der EU hätten, finden sich in *Durchblick* (2007, S. 151) von Westermann, wobei die Schulbuchdarstellung sehr verkürzt ist und so pauschalisierend wirkt (s.u.). In der Ausgabe von 2010b (S. 152) aus derselben Reihe wird dagegen auf die Angst vor einem europäischen Superstaat verwiesen. Folgend zur Veranschaulichung das Beispiel aus *Durchblick* (2007, S. 151):

> „Weil jeder Staat eine Verfassung braucht, sollte auch die EU eine Verfassung bekommen. Im Oktober 2004 war es so weit: Die erste

> Verfassung der EU wurde unterzeichnet. Aber schon wenige Monate später lehnte die Mehrheit der Franzosen und Niederländer die Verfassung bei Volksabstimmungen ab. Kritik an der Politik der eigenen Regierung, Ängste vor der EU-Erweiterung und Unmut, die EU kümmere sich zu wenig um die Alltagssorgen der Bürger, waren die Ursachen."

Bei *Anstöße* (2006, Quelle, S. 249) von Klett heißt es einschränkend, in der Gruppe der Verfassungsgegner lehne nur eine Minderheit die EU strikt ab, die Mehrheit streite dagegen *für* die Europäische Union, „allerdings für eine sozialere, schmalere, gemächlichere als die gegenwärtige." Auch sei es falsch, davon auszugehen, die französischen und niederländischen WählerInnen straften bloß ihre nationalen Regierungen ab (ebd.): „Das Nein der beiden Gründernationen, die vormals im Ruf tadelloser, geradezu streberhafter Supereuropäer standen, gilt auch der EU - vor allem aber dem Weg, den die Union in den vergangenen Jahren eingeschlagen hat." Somit nimmt dieses Buch eine Gegenposition zu den oben genannten Beispielen ein.

Bei C.C. Buchner werden die Verfassungsreferenden zwar erwähnt, aber in keiner der Ausgaben Gründe für die Ablehnung aufgeführt. Tatsächlich kommt es in *Politik.21* (2012, S. 58) zu einer leicht missverständlichen Darstellung, durch folgende Formulierung:

> „Um die EU für das 21. Jahrhundert fit zu machen, wurde 2001 eine Verfassung in Auftrag gegeben. Als diese 2004 vorlag, befürchteten einige Staaten, dass diese EU-Verfassung zu stark in die nationale Souveränität eingreifen würde, und lehnten sie ab. 2007 wagte man einen zweiten Anlauf. In Lissabon einigten sich die EU-Staatschefs auf einen neuen Reformvertrag."

Somit wird nicht direkt deutlich, dass die Ablehnung nach dem Scheitern der nationalen Referenden erfolgte und somit die EU-Bevölkerung und nicht allein „die EU-Staatschefs" an der Entscheidung beteiligt waren. Weniger Gründe für die Ablehnung, sondern eher Vorschläge für eine Lösung der Krise, finden sich in den Materialien von *Politik und Co* (2007, C.C. Buchner). Es wird an verschiedenen Stellen darauf verwiesen, dass die EU sich zum Lösen der Krise auf ihre Werte und europäische Identität besinnen müsse (z.B. Quelle, S. 253). Auch solle die Kommunikation zwischen den Eliten und BürgerInnen verbessert werden. Das *alte Europa* müsse seine Identität wahren und die PolitikerInnen sollen sich zur europäischen Identität bekennen (ebd., Quelle, S. 242):

> „Um das Bekenntnis zur europäischen Identität drücken sich viele Politiker. Die fruchtlose Diskussion um den Verfassungstext zeigt, dass man es nicht wagt, sich offen zu den europäischen Grundlagen zu bekennen. Bekanntlich

> sind das: die griechisch-römische Antike, die jüdisch-christliche Religionsformel, das darauf beruhende Mittelalter, die Renaissance mit ihrem Rückgriff auf die Antike, die Aufklärung, die angelsächsischen Verfassungsideen, der Individualismus und das Arbeitsethos der Moderne."

3.2.1.4) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

Wenig überraschend zeigt sich, dass die Verlage deutschlandweit das Thema „Verfassung für Europa" in ihren Ausgaben vor 2009 häufiger thematisieren, als in denen danach. Eine Ausnahme bildet hier der Verlag Oldenbourg, dessen Ausgabe der Reihe *Demokratie verpflichtet* (zugelassen für die Realschule in Bayern) im Jahr 2011 mehr Schlagworte zum Thema Verfassung enthält als in der Ausgabe von 2003, als die Verfassung noch in der Zukunft lag. Die Verlage Bildungsverlag Eins (MW: ,136, nur ein Buch), Schroedel (MW: ,075, SD: ,065), Auer (MW: ,065, nur ein Buch) und Cornelsen (MW: ,057, SD: ,056) weisen anteilsmäßig die meisten Begriffe zum Thema Europäische Verfassung auf, die MW der anderen Verlage liegen deutlich darunter.

Durch die qualitative Analyse der niedersächsischen Bücher lässt sich zeigen, dass es insbesondere mit den Reihen eines Verlages – und somit gewissermaßen mit der Schulform – zusammenhängt, ob und wie die Europäische Verfassung behandelt wird. So wird in den Ausgaben der *Anstöße*-Reihe von Klett 2007 und 2010 der EU-Verfassung jeweils ein eigener thematischer Abschnitt gewidmet, 2013 findet sich nur noch ein Hinweis auf die Verfassung. Wie auch die in aus der MAXQDA-Projektdatei generierten Dokumentenportraits verdeutlichen (s.u.), wandelt sich der Anteil des Themas auch beim Verlag Schroedel, insbesondere in der Reihe *Mensch und Politik*. Dort findet sich 2003 bereits der erste Hinweis auf die geplante Verfassung. 2007 wird das Thema intensiv in einem eigenen thematischen Abschnitt behandelt und es werden viele Materialien angeboten. In der Ausgabe von 2012 (S. 244) taucht die Verfassung lediglich in der Chronik der europäischen Integration und in einem Abschnitt zur Entwicklung der Union auf. In den Reihen *Terra* (2007, 2009, Klett), *Entdecken und Verstehen* (2006, 2010, Cornelsen) und *Durchblick* (2005, 2007, 2010a und 2010b, Westermann) ist dies ebenfalls ähnlich zu beobachten, wenn auch das Thema in diesen Ausgaben insgesamt weniger ausführlich behandelt wird.

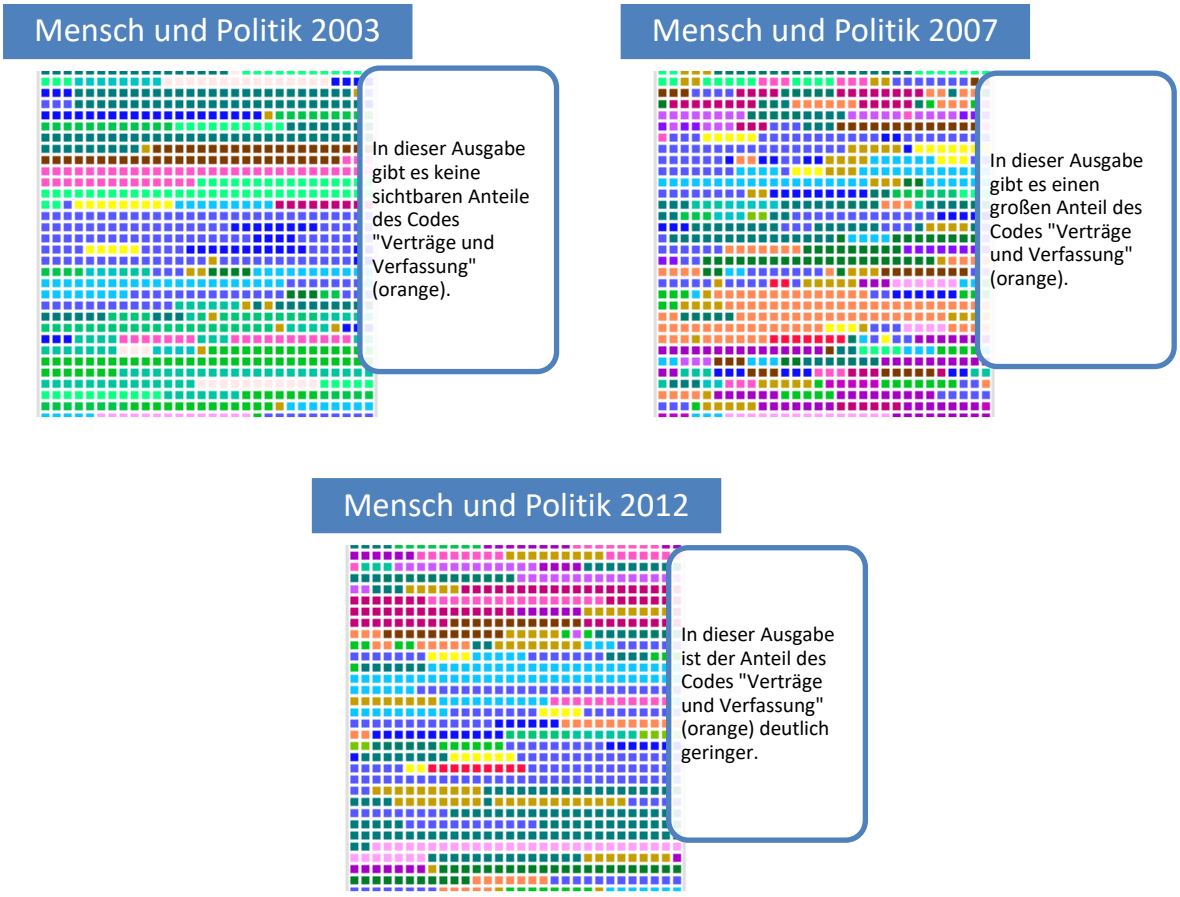


Abbildung 18 Vergleich der Dokumentenportraits aus Mensch und Politik 2003, 2007 und 2012, Schroedel

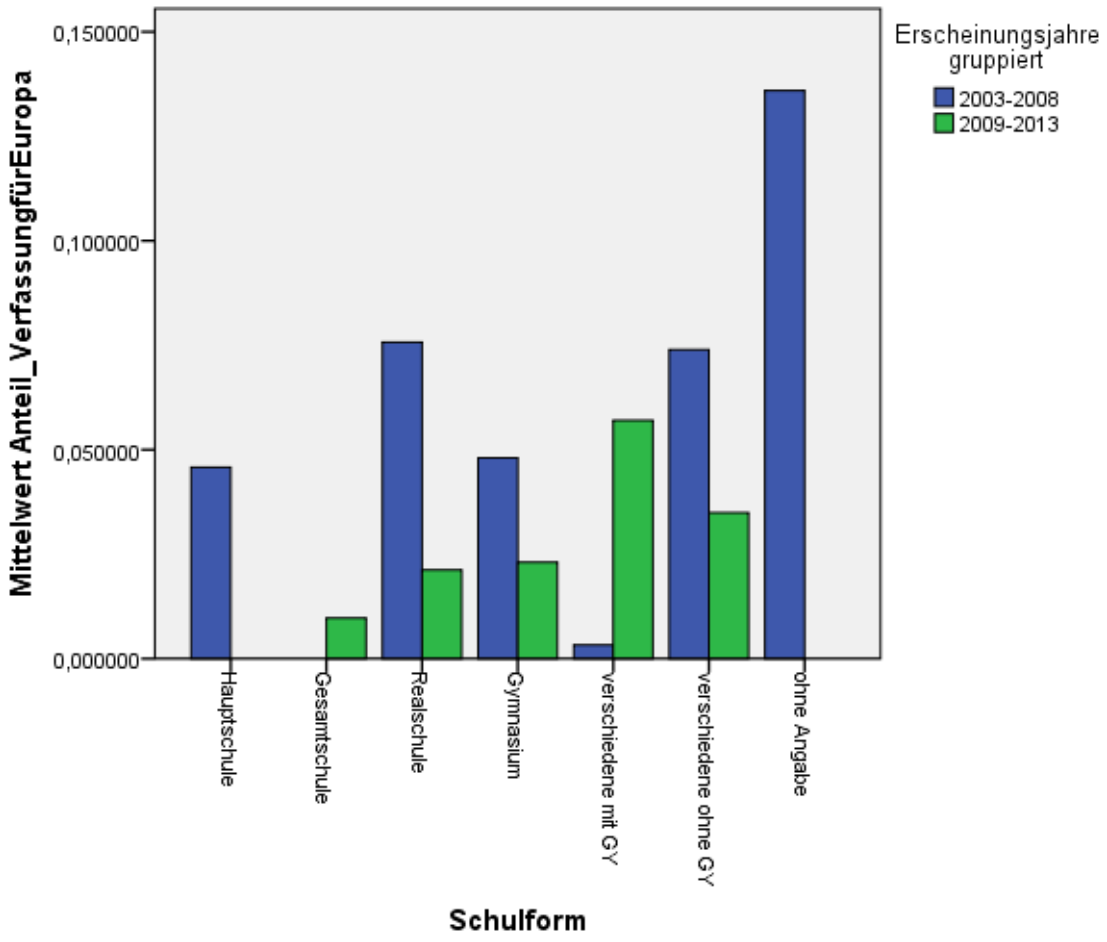


Abbildung 19 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Verfassung für Europa" nach Schulformen

Was die Thematisierung der Europäischen Verfassung im Vergleich der Schulformen betrifft, so ergibt sich im deutschlandweiten Sample kein eindeutiges Bild. Vor 2009 wurden die höchsten Anteile zum Thema Europäische Verfassung in den Ausgaben *Sozialkunde* (Cornelsen) und *Demokratie heute* (Schroedel) aus dem Jahr 2006 für Berlin gemessen, die jedoch keiner Schulform zugeordnet sind (Balkendiagramm s.o.). Ähnlich hohe Anteile weisen vor 2009 deutschlandweit die Bücher für die *Realschule* und *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* auf. Geringer sind in diesem Zeitraum die Anteile zum Thema Verfassung in den Schulbüchern, die für das *Gymnasium* und die *Hauptschule* zugelassen sind. Nach 2009 sind die Anteile zum Thema in den Büchern aller Schulformen erwartungsgemäß geringer, da der Anteil zur Verfassung in den Schulbüchern insgesamt sinkt. Den höchsten Wert erreichen nun Bücher für *verschiedene Schulformen mit Gymnasium*. Danach folgen absteigend die Bücher für *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium*, *Gymnasium*, *Realschule* und *Gesamtschule*. Betrachtet man die deskriptiven Statistiken für die einzelnen Schulformen über den gesamten Zeitraum, so zeigt sich, dass in den Büchern für die *Realschule* (MW: ,048, SD: ,061) und der

Hauptschule (MW: ,046, SD: ,056) anteilsmäßig etwas mehr Begriffe zum Thema Europäische Verfassung zu finden sind, als in den Büchern für das *Gymnasium* (MW: ,036, SD: ,042). Die Bücher die allein für die *Hauptschule* zugelassen sind stammen alle aus den Jahren vor 2009, was den höheren MW erklärt. Den höchsten MW weist jedoch die Gruppe der Schulbücher auf, die für *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* zugelassen ist (MW: ,051, SD: ,057). In absoluten Zahlen entspricht dies einer durchschnittlichen Häufigkeit von 7 Nennungen in den Büchern für die *Realschule* (SD: 9,5), 5,7 in den Büchern für das *Gymnasium* (SD: 7,2) und 4,6 in den Büchern für die *Hauptschule* (SD: 7,2)

Insgesamt bestätigt die qualitative Inhaltsanalyse der niedersächsischen Bücher, dass die EU-Verfassung besonders in Büchern aus den Jahren 2006 und 2007 relevant ist. Die Bücher, die für die *Realschule*, *Gymnasium* oder *Gesamtschule und Gymnasium* in Niedersachsen zugelassen sind, gehen dabei ausführlicher auf das Thema ein. Bücher für die *Hauptschule* oder *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* enthalten dagegen in den Jahren 2006 und 2007 deutlich weniger Textstellen mit Inhalten zur EU-Verfassung. Somit zeigt sich, dass eine reine Nennung bzw. Erwähnung der Verfassung, die sich quantitativ nachweisen lässt, nicht unbedingt mit einer ausführlichen Behandlung des Themas im qualitativen Sinne einhergeht.

3.2.2) Vertrag von Lissabon und das Drei-Säulen-Modell

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse für die Kategorie „Vertrag von Lissabon“[35] und der Abbildung des Drei-Säulen-Modell vorgestellt. Da der Vertrag von Lissabon vor 2007 nicht in den Büchern erwähnt wird, wurden in der quantitativen Analyse nur die Fälle ab 2007 in die Analyse eingeschlossen (59 Fälle). Zunächst wird ein Überblick über die Veränderungen der Häufigkeit im Zeitverlauf gegeben. Anschließend wird dargelegt, inwiefern sich die Häufigkeit und Inhalte der Kategorie „Vertrag von Lissabon“ in Bezug auf Verlag und Schulform unterscheidet.

Der MW der Kategorie „Anteil_Vertrag von Lissabon“ im Zeitraum 2007 bis 2012/13 liegt bei ,031 (SD: ,030). Absolut wird der Vertrag von Lissabon in den Schulbüchern, die ab 2007 veröffentlicht wurden, deutschlandweit durchschnittlich viermal pro Kapitel genannt (SD: 4,2), das Maximum liegt bei 14 Nennungen. Von den 59 Büchern ab 2007 findet sich in 33,9%, also zwanzig Fällen, kein Hinweis auf den Vertrag von Lissabon, vier davon wurden in dem

[35] Die im Diktionär angelegten Schlagworte für die Kategorie „Vertrag von Lissabon“ lauten: Lissabon Vertrag; Vertrag von Lissabon; Lissabonner Vertrag; Reformvertrag.

Zeitraum nach 2009 veröffentlicht. In der Phase zwischen 2007 und 2009, in der noch die Ratifizierung des Vertrages von Lissabon abgeschlossen werden musste, gibt es somit sechzehn Bücher ohne einen Verweis auf den neuen Vertrag. Nach Ende des Ratifizierungsprozesses wird der Vertrag von Lissabon folglich in die Mehrzahl der Bücher aufgenommen und dabei, in den niedersächsischen Büchern, besonders in den Jahren bis 2010, häufig als Nachfolger oder Ersatz für die gescheiterte Verfassung präsentiert (z.B. *Demokratie heute*, 2009, Schroedel, S. 42, 64). In einigen Fällen wird die Verfassung allerdings nicht mehr explizit erwähnt, sondern lediglich ein „Vertragsgewirr" vor dem Vertrag von Lissabon erwähnt (*IGL*, 2011, Klett, S. 179). Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits gezeigt wurde, stellt der politische Transformationsprozess offenbar eine Herausforderung bezüglich der korrekten Bezeichnung des Vertrages dar.

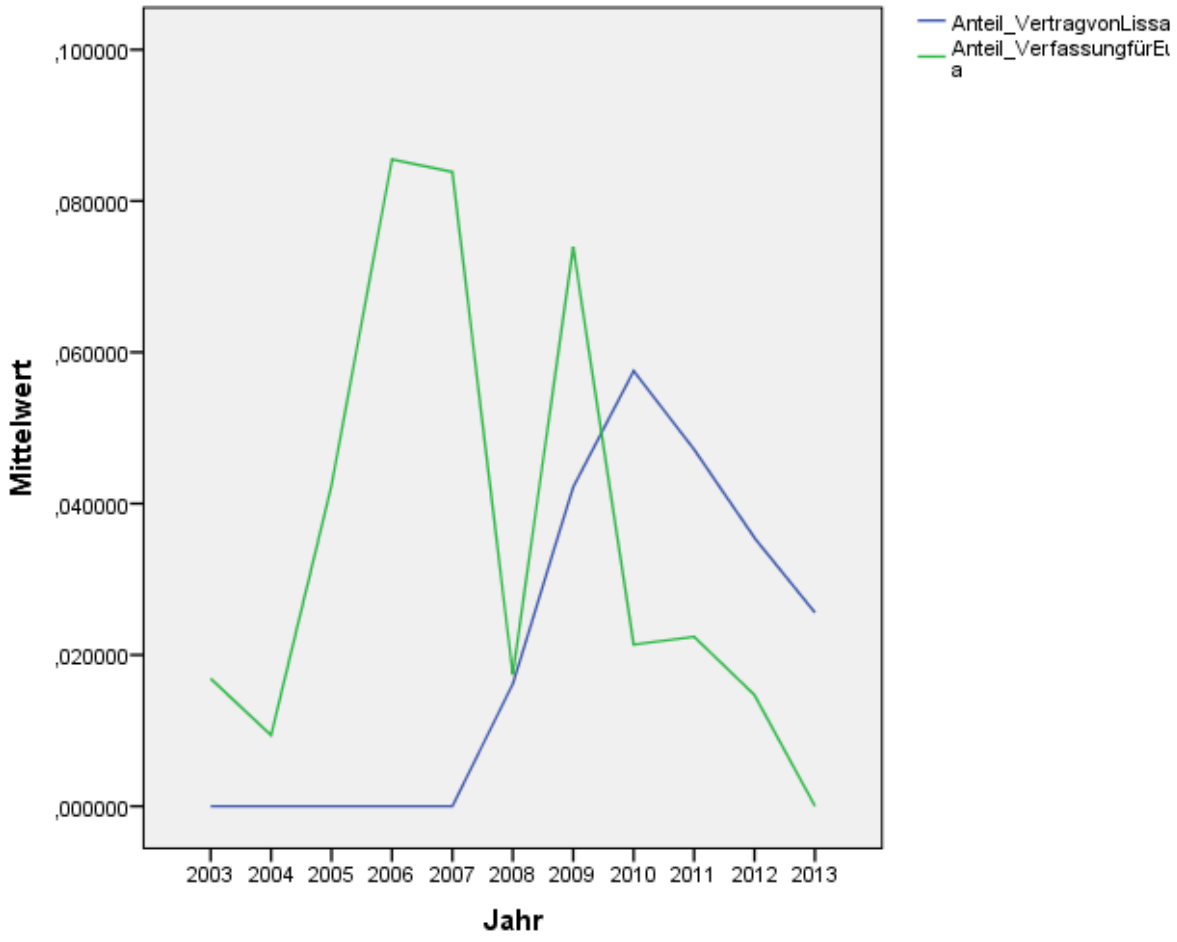


Abbildung 20 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeiten der Kategorien „Anteil_Vertrag von Lissabon" und „Anteil_Verfassung für Europa" im Zeitverlauf

Das Liniendiagramm zeigt die Entwicklungen der Anteile der Kategorien „Verfassung für Europa" und „Vertrag von Lissabon" (Mittelwerte) im deutschlandweiten Vergleich. Es wird deutlich, dass der Vertrag von Lissabon 2008 zum ersten Mal in den Schulbüchern auftaucht,

in den Ausgaben von 2007 gibt es keine Nennungen des Vertrages von Lissabon. Im Jahr 2008 sind die Anteile zu beiden Themen am geringsten und steigen ab da an. Der Wert für die Verfassung steigt bis 2009, der Wert für den Vertrag von Lissabon steigt bis 2010. Danach fallen die Werte beider Kategorien wieder ab, allerdings bleibt der Wert für den Vertrag von Lissabon nun höher als der für die Europäische Verfassung. Das Liniendiagramm veranschaulicht somit einen Wechsel in der Relevanz der Themen im Verlauf des Reformprozesses. Die Einigung auf eine „Lösung" der Verfassungskrise durch den Reformvertrag von Lissabon rückt diesen in den Vordergrund, während die komplizierte Verfassungskrise aus den Schulbüchern verschwindet. Dass die Verfassung nach 2009 seltener diskutiert wird und eher noch als Vorgänger für den Vertrag von Lissabon in den Schulbuchtexten erwähnt wird, ist auch ein Ergebnis der qualitativen Analyse, somit bestätigen sich an dieser Stelle die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse.

3.2.2.1) Gründe und Ziele des Vertrages von Lissabon

Was die Details des Vertrages bzw. die Neuerungen betrifft, so gibt es sowohl eher abstrakte Darstellungen, die auf die allgemeinen Ziele und Änderung eingehen als auch detaillierte Darstellungen in den niedersächsischen Kapiteln. Fünf Bücher aus dem NIS weisen einen eigenen thematischen Abschnitt auf, in dem der Vertrag von Lissabon im Fokus steht. Die Überschriften bieten dabei direkt eine Einordnung des Vertrages und dessen Bedeutung für die zukünftige Entwicklung der EU an, wie etwa bei *Durchblick* (2010a, S. 122) von Westermann, wo der Titel des Abschnitts lautet: „Die Zukunft der Europäischen Union. Der Weg zum Vertrag von Lissabon". Überwiegend gibt es jedoch keinen eigenen thematischen Abschnitt zum Vertrag von Lissabon, sondern die Information verteilen sich im gesamten Kapitel (z.B. *Anstöße*, 2010, Klett; *Mensch und Politik*, 2012, Schroedel). Übersichtlichkeit bringen dabei „Infokästen" zu den wichtigsten Änderungen durch den Vertrag von Lissabon, die teils auf Veröffentlichungen (z.B. der EU oder der Bundeszentrale für politische Bildung) teils auf Autorentexten basieren und bis zu einer Dreiviertel-Seite einnehmen können (Veröffentlichungen: *Kompetenz-Politik*, 2008, Westermann, S. 79; *Politik.21*, 2012, C.C. Buchner, S. 53; *Team*, 2010, Schöningh, S. 50; Autorentexte: *Demokratie heute*, 2009, Schroedel, S. 42; *IGL*, 2011, Klett, S. 181; *Entdecken und Verstehen*, 2010, Cornelsen, S. 311). In diesen strukturierten Übersichten sind meist die wichtigsten Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon aufgezählt. Im folgenden Beispiel wurde für die Darstellung eine Landkarte mit Informationskästen gewählt, die jeweils mit den Überschriften „Mehr

Demokratie“, „Mehr Transparenz“, „Mehr Effektivität“ versehen sind und so die zentralen Ziele des Reformvertrages hervorheben (Durchblick 2010a, Westermann, Quelle, S. 122):

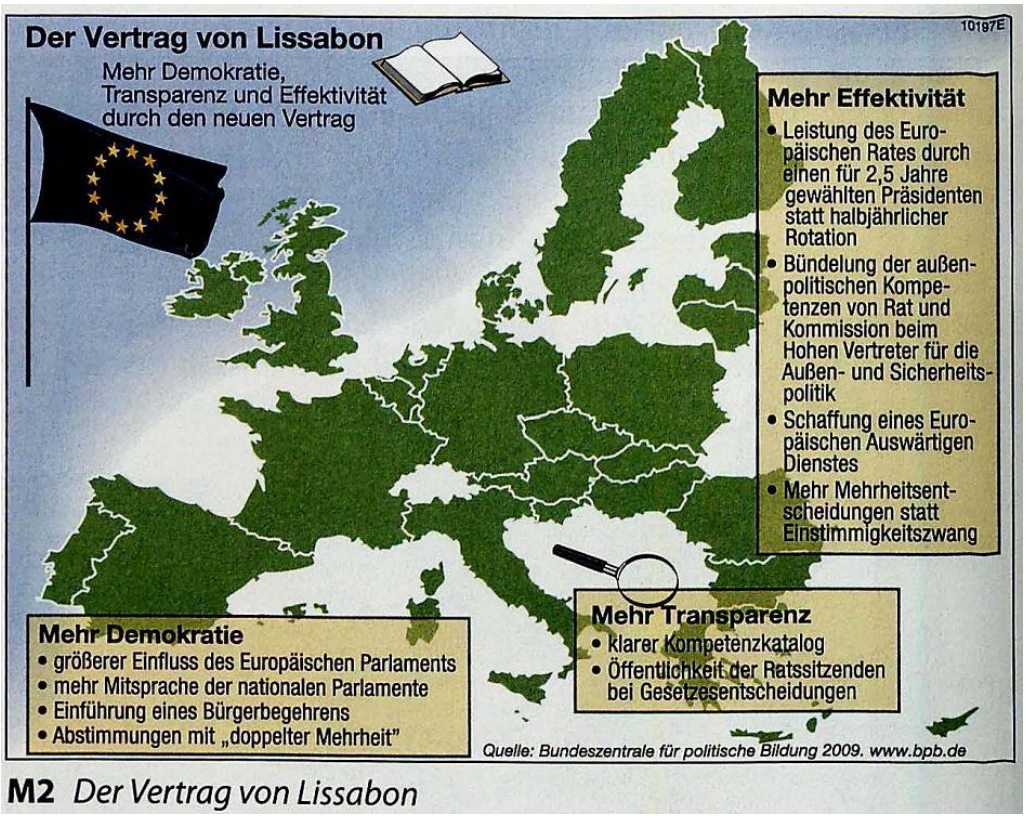


Abbildung 21 Material mit Informationen zum Vertrag von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010a, Westermann, Quelle, S. 122)

Die knappste Darstellung des Vertrages von Lissabon findet sich bei *Gesellschaft bewusst* (2011, S. 129) von Westermann, denn hier beschränkt sich die Darstellung auf folgende Stichpunkte, die im gesamten Kapitel nicht weiter ergänzt werden:

> „Am 1.12.09 trat der Vertrag von Lissabon in Kraft, der anstelle einer EU-Verfassung das EU-Vertragswerk ergänzt. Wichtige Punkte sind unter anderem:
>
> - Mehrheitsentscheide im Rat der Europäischen Union
>
> - Einführung eines Außenbeauftragten (eine Art Außenminister)
>
> - eine stärkere Einbindung der nationalen Parlamente bei der europäischen Gesetzgebung
>
> - Die Möglichkeit eines geordneten Austritts von bisherigen Mitgliedstaaten
>
> M7 Der Vertrag von Lissabon“

Einige Ausgaben veranschaulichen die Veränderungen, indem sie schematische Darstellungen des europäischen Institutionensystems abbilden, die laut Erläuterung auf dem Stand des

Vertrags von Lissabon sind. In diesen schematischen Darstellungen werden die konkreten Veränderungen und Neuerungen jedoch üblicherweise nicht durch Farbe, Schriftart, eine Legende o.Ä. deutlich gemacht, sodass sie nicht leicht zu erschließen sind (z.B. *Durchblick*, 2010b, Westermann, S. 153; *IGL*, 2011, Klett, S. 179).

Neben zusammenfassenden Darstellungen widmen sich einige Kapitel einzelnen Aspekten der Vertragsänderung in stärkerem Maße, wie z.B. den Mehrheitsbestimmungen im Ministerrat und dem Hohen Repräsentanten für Außen- und Sicherheitspolitik. Wie sich der Kompetenzzuwachs des Europäischen Parlaments durch den Vertrag von Lissabon in den niedersächsischen Kapiteln darstellt, wird in Kapitel 3.4) erläutert, ebenso wie die Einführung der Bürgerinitiative in Kapitel 3.5) und die Veränderungen der Bewertungen des Demokratie-Defizits in Kapitel 3.3). Die Darstellung und Bewertung der neu geschaffenen Position des „EU-Außenministers“ wird im nächsten Abschnitt thematisiert, da dieser ein häufig diskutiertes Thema in den Büchern darstellt. Weniger intensiv werden der gewachsene Einfluss der nationalen Parlamente, die Grundrechtecharta, die Austrittsklausel und die Position des EU-Ratspräsidenten besprochen. Letztere führt in den Schulbüchern teils zu unklaren Darstellungen, da teilweise nicht deutlich wird, ob tatsächlich der mit dem Vertrag von Lissabon auf 2 ½ Jahre verlängerte Vorsitz des Europäischen Rates gemeint ist, oder der Vorsitz des Rates der Europäischen Union, der weiterhin alle sechs Monate rotiert (z.B. in *Trio*, 2010, Schroedel, S. 116; Politik entdecken, 2009, Cornelsen, S. 16). Eindeutig ist jedoch die Formulierung bei *Kompetenz-Politik* (2008, S. 75) von Westermann, da hier die Zuordnung der Präsidentschaft zum Europäischen Rat ersichtlich ist: „Wenn der EU-Vertrag von Lissabon im Jahr 2009 in Kraft tritt, wird es einen gewählten Präsidenten des Europäischen Rats geben, der für jeweils zweieinhalb Jahre gewählt wird.“

3.2.2.2) Aktualität und Wandel: Der „EU-Außenminister“

In einundzwanzig der dreißig niedersächsischen Fälle gibt es Hinweise auf den Europäischen „Außenminister“, wie er in der Verfassung geplant war, bzw. den Hohen Repräsentant für Außen- und Sicherheitspolitik, der durch den Vertrag von Lissabon etabliert wurde. Diese Position wird – gemeinsam mit dem EU-Ratspräsidenten – als besonders wichtig erachtet, um die EU nach außen zu repräsentieren, effektiv agieren zu können und der europäischen Außenpolitik „Schlagkraft“ zu verleihen (*Mensch und Politik*, 2012, Schroedel, Quelle, S. 255). Dabei wird in mehreren Büchern die Position mit der „Telefonnummer für Europa“-Analogie beschrieben (*IGL*, 2011, Klett, S. 181; *Kompetenz-Politik*, 2008, Westermann, Quelle, S. 84; Zitat aus *Team*, 2007, Schöningh Quelle, S. 187),

> „Der Außenminister ist ein großer Schritt nach vorn. Schon mit der Bezeichnung „Minister" wird die politische Funktion anerkannt. Er macht die EU-Politik sichtbar und bündelt sie. (...) Er ist die EU- Telefonnummer für den amerikanischen, russischen oder chinesischen Außenminister.“

Neben reinen Erwähnungen der neu geschaffenen Position im Text oder in schematischen Darstellungen des europäischen Regierungssystems, gibt es auch ausführlichere Darstellungen, insbesondere bei Klett und Schroedel. In den Ausgaben der Klett-Reihe *Anstöße* kommt der geplante „EU-Außenminister“ bereits ab 2006 vor und wird in der Ausgabe von 2010 am ausführlichsten besprochen, nämlich in einem Ausschnitt aus einem Artikel der Zeit (ebd., Quelle, S. 41) und in einem Text der Europäischen Kommission zu den wichtigsten Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon (ebd. Quelle, S. 49). In den Materialien zu dieser neu geschaffenen Position ist die überwiegende Verwendung des generischen Maskulinums in den Schulbüchern besonders auffällig, da die Position zunächst durch eine Frau besetzt wurde. In *Trio* (2010, S. 116, Schroedel) wird der Sprachgebrauch aber korrekt angepasst: „Die „Außenministerin" der EU: Die EU nach außen vertritt nun eine „Hohe Repräsentantin der Union für Außen- und Sicherheitspolitik", die jedoch nicht „Außenministerin" heißen darf.“

Wie rasch die Schulbuchtexte im Zuge des Reformprozesses an Aktualität verlieren, bzw. wie anspruchsvoll die Phase der Transformation für die Zusammenstellung geeigneter Materialien zu sein scheint, zeigt sich z.B. in *Politik und Wirtschaft* (2007) von Cornelsen. Dem Thema „Weltmacht EU?“ wird hier ein eigener thematischer Abschnitt gewidmet, in dem ausführlich über die mit der Verfassung geplante Position des EU-Außenministers berichtet wird (ebd. S. 266f.). Ein Auszug aus der Verfassung, ein Autorentext und ein Ausschnitt aus einem Artikel des Tagesspiegels bieten Material, um sich mit dem Thema zu befassen. Auf der einen Seite werden in den Texten die Notwendigkeit und die Aufgaben des zukünftigen EU-Außenministers beschrieben, andererseits wird deutlich, dass die Verfassung möglicherweise nicht in Kraft treten wird und daher eine alternative Lösung gesucht werde, um die Position des EU-Außenministers dennoch rasch zu etablieren (ebd., S. 266). Ähnlich problematisch im Sinne der Aktualität ist ein in der Klett-Reihe *Terra* (2007, Quelle, S. 187; 2009, Quelle, S. 233) abgedruckter Interviewausschnitt mit dem Politiker Jo Leinen, der nach dem möglichen Fortschritt durch den „EU-Außenminister“ befragt wird, dessen Einschätzungen der Position auf den Bestimmungen der Verfassung basieren und somit bei Veröffentlichung gewissermaßen veraltet sind. In einigen Büchern, die nach 2007 veröffentlicht wurden und etwas ausführlicher auf das Thema eingehen, zeigt sich auch Ernüchterung darüber, dass die in

der Verfassung geplante Position des „EU-Außenministers“ so nicht im Vertrag von Lissabon etabliert wurde. In *Kompetenz-Politik* (2008, S. 84) von Westermann wird der Hohe Vertreter für Außen- und Sicherheitspolitik mehrfach erwähnt, seine Position aber auch im Lichte des Reformprozesses kritisch reflektiert:

> „Der Entwurf eines Verfassungsvertrages (vgl. S. 79) hatte die Schaffung eines Europäischen Außenministers vorgesehen, der sowohl die Position des Hohen Repräsentanten des Rates als auch die des Außenkommissars innehaben sollte. Geplant war weiterhin, den neuen Europäischen Außenminister durch einen Europäischen Auswärtigen Dienst (EAD) zu unterstützen. Einen europäischen Außenminister wird es wohl auf längere Sicht nicht geben - aber die Fortentwicklung der europäischen Außenpolitik wird trotz des Scheiterns der EU-Verfassung weitergehen. Der Vertrag von Lissabon (2007) schafft hierfür notwendige Voraussetzungen.“

Bei *Demokratie heute* (2009) von Schroedel gibt es im Kapitel verteilt Informationen zum Hohen Vertreter für Außen- und Sicherheitspolitik, der weiterhin wiederholt als „EU-Außenminister“ bezeichnet wird. Im thematischen Abschnitt zur GASP fällt die Bewertung dieser neu geschaffenen Position ebenfalls nüchtern aus (ebd., S. 49): „Mit dem neuen Vertrag von Lissabon soll statt des zunächst vorgesehenen europäischen Außenministers nur noch ein "Hoher Repräsentant für Außen- und Sicherheitspolitik" zuständig sein.“ An anderer Stelle gibt es für die Einschränkung der Befugnisse auch eine Begründung, die sich auf nationale Befindlichkeiten stützt (ebd., S. 42):

> „EU-"Außenminister": Um Großbritannien nicht zu verärgern, erhält der künftige EU-Chefdiplomat den Titel "Hoher Repräsentant für die Außen- und Sicherheitspolitik". Er ist zugleich Chef des EU-Außenministerrates und Vizepräsident der EU-Kommission.“

3.2.2.3) Aktualität und Wandel: Das Drei-Säulen-Modell

Bei dem Drei-Säulen-Modell handelt es sich um eine graphische Darstellung bzw. Illustration, die sich seit Beginn der 90er Jahre etabliert hatte, um die Struktur der EU und ihrer politischen Zuständigkeitsbereiche nach dem Vertrag von Maastricht (1992) zu veranschaulichen. Mit Inkrafttreten des Vertrages von Lissabon wurde diese Säulenstruktur jedoch aufgelöst, da die verschiedenen Verträge zu einem gemeinsamen Vertragswerk zusammengefasst wurden und die EU die Rechtspersönlichkeit der EG übernimmt (Europäische Union 2010). Die Verwendung des Drei-Säulen-Modells in Schulbüchern nach 2009 deutet daher auf eine mangelnde Überarbeitung und Aktualisierung der Schulbuchinhalte im Rahmen des EU-Reformprozesses hin.

Da es sich um eine Abbildung handelt, erfolgte die Erfassung in den Büchern nicht über das Diktionär, sondern über eine händische Codierung des Gesamtsamples (DEUS) in MAXQDA11. Die Werte der Codierungen wurden in SPSS übertragen und die absoluten Werte ausgewertet.

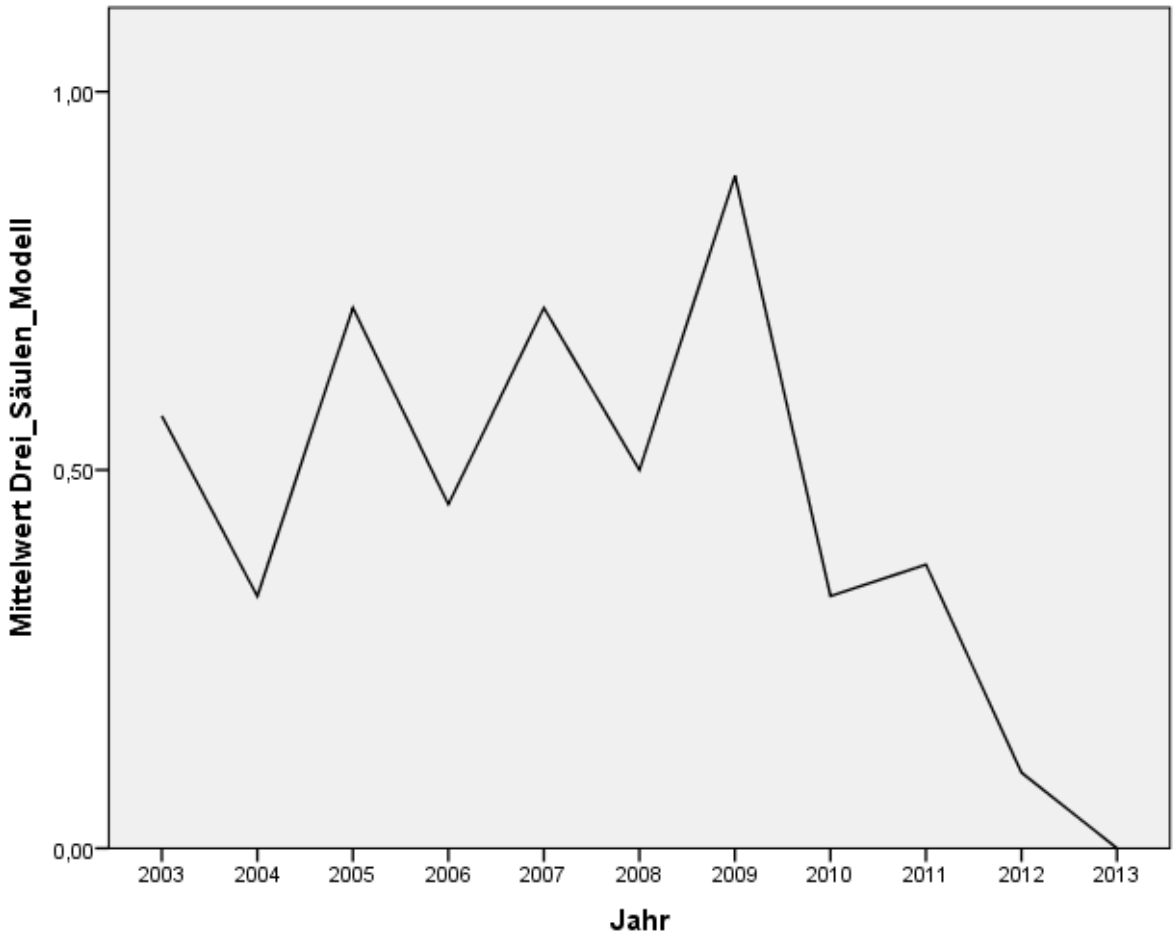


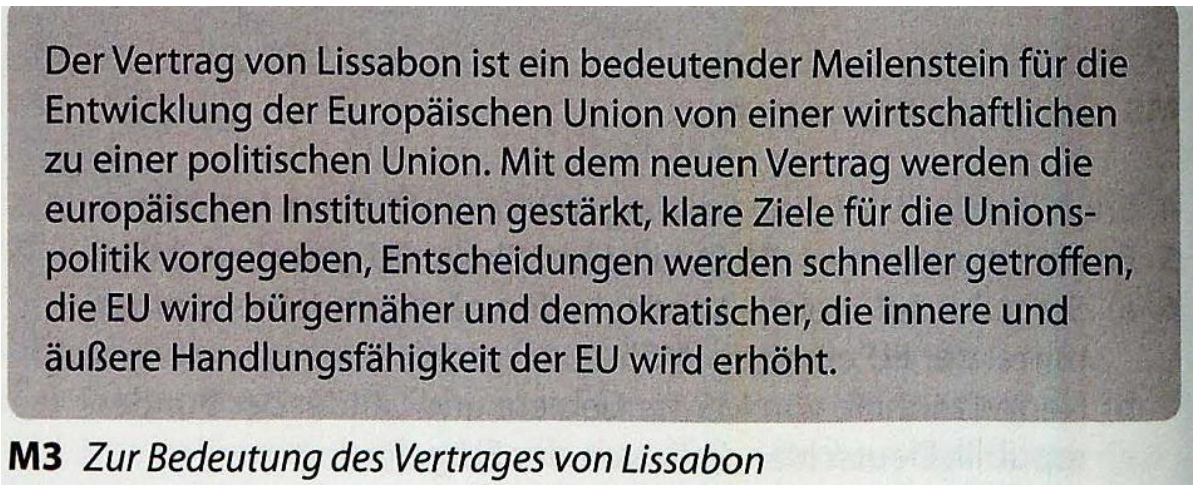
Abbildung 22 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Drei Säulen Modell" im Zeitverlauf

Das Liniendiagramm zeigt die Entwicklung der Häufigkeit des Drei-Säulen-Modells im deutschlandweiten Durchschnitt zwischen 2003 und 2012/13. Dabei zeigt sich bis 2009 ein (wenn auch unregelmäßiger) Anstieg in der Verwendung, der darauf hinweist, dass in diesem Zeitraum in etwa der Hälfte der Bücher eine solche Abbildung vorhanden war. Ab 2010 fällt die Häufigkeit der Abbildung in den Schulbüchern stark ab und erreicht 2013 den Wert null. Die Entwicklung deutet darauf hin, dass sich die Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon ab 2010 auch auf der Bildebene der Schulbuchinhalte auswirkten. Dennoch dauerte es fast vier Jahre, bis das Modell tatsächlich aus den Büchern verschwand, was für eine teils unzureichende Aktualisierung der (Bild-) Quellen spricht. Vor 2009 wird das Modell in 58,3% (achtundzwanzig Fälle) der Bücher verwendet, nach 2009 sind es immerhin noch 35,9%

(vierzehn Fälle). Bis auf Oldenbourg und Bildungsverlag Eins verwenden alle Verlage das Drei-Säulen-Modell, besonders häufig der Schroedel Verlag, wo es in einundzwanzig der sechsundzwanzig Ausgaben vorkommt. Der Klett Verlag benutzt das Modell besonders selten, dort ist es nur in einer der elf Ausgaben abgebildet. Das Drei-Säulen-Modell ist außerdem in den Ausgaben aller Schulformen in ähnlicher Häufigkeit enthalten (jeweils etwa die Hälfte der Ausgaben); etwas geringer ist die Häufigkeit der Abbildung lediglich in den Büchern, die für *verschiedene Schulformen mit Gymnasium* zugelassen sind.

Durch die qualitative Untersuchung der niedersächsischen Fälle zeigt sich, dass die Neustrukturierung der Zuständigkeiten nach dem Vertrag von Lissabon und die Ablösung der Säulenstruktur der EU nur in den Büchern von Klett und C.C. Buchner thematisiert und veranschaulicht werden (z.B. *Anstöße*, 2010, Klett, S. 20). In den Büchern von Westermann, Cornelsen und Schroedel wird diese wichtige Veränderung dagegen nicht reflektiert und das Drei-Säulen-Modell weiterhin abgebildet, trotz der Thematisierung des Vertrages von Lissabon in denselben Büchern (*Kompetenz-Politik*, 2008, Westermann, S. 74; *Demokratie heute*, 2009, Schroedel, S.16; *Entdecken und Verstehen*, 2010, Cornelsen, S. 306; *Politik entdecken*, 2009 Cornelsen, S. 12; *Durchblick*, 2010b, S. 136, Westermann; *Trio*, 2010, Schroedel, S. 106).

3.2.2.4) Bewertung des Vertrages von Lissabon


Der Vertrag von Lissabon ist ein bedeutender Meilenstein für die Entwicklung der Europäischen Union von einer wirtschaftlichen zu einer politischen Union. Mit dem neuen Vertrag werden die europäischen Institutionen gestärkt, klare Ziele für die Unionspolitik vorgegeben, Entscheidungen werden schneller getroffen, die EU wird bürgernäher und demokratischer, die innere und äußere Handlungsfähigkeit der EU wird erhöht.

M3 *Zur Bedeutung des Vertrages von Lissabon*

Abbildung 23 Materialausschnitt zur Bedeutung des Vertrages von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010a, Westermann, S. 122)

Diese Quelle veranschaulicht, wie der Vertrag von Lissabon im Material als Zukunftsprojekt dargestellt wird, dabei wird der Vertrag von Lissabon durch die AutorInnen als „bedeutender Meilenstein“ bewertet, mit dem sich die EU von einer wirtschaftlichen zu einer politischen Union entwickele. Auch werden in dieser Quelle die Schlagwörter der verbesserten Bürgernähe Demokratie und Handlungsfähigkeit benutzt, die die positive Bewertung des Vertrages

verdeutlichen. Wenn auch der Reformvertrag teilweise als „Kompromiss“ (*Durchblick*, 2010b, Westermann, S. 152) bezeichnet wird, fällt die Beurteilung insgesamt überwiegend positiv aus[36] und die Darstellungen der Gründe und Ziele des Vertrages ähneln sich in den niedersächsischen Büchern. Somit wird der Vertrag von Lissabon (ähnlich wie die Verfassung) als notwendig, erforderlich und zukunftsweisend betrachtet, da sich durch ihn die Funktionsweise der EU verbessern soll. Häufig wird zur Beschreibung des Vertrages auf Veröffentlichungen der EU Institutionen zurückgegriffen, wodurch es zu Ähnlichkeiten im gewählten Vokabular im Material kommt. Zum Beispiel werden in einem Materialausschnitt aus *Anstöße* (2010, Klett, Quelle, S. 15) die Ausdrücke modernisieren, optimieren, effizient, wirkungsvoll, Herausforderungen annehmen und Demokratie stärken verwendet. Im *IGL* Buch (2011, Klett, S. 179) ist von Klarheit, Arbeitsfähigkeit und neuen „Spielregeln“ die Rede, die mit dem Vertrag von Lissabon etabliert werden sollen. In einem Interview mit Hans-Gert Pöttering für das Buch *Demokratie heute* (2009, Schroedel, Quelle, S. 25) wird ebenfalls betont, dass die gewachsene EU im Inneren besser funktionieren und nach Außen handlungsfähiger gemacht werden soll. Bei *Politik und Co*. (2013, S. 225, 237) und *Politik.21* (2012, S. 13) von C.C. Buchner werden in Verbindung mit dem Vertrag von Lissabon außerdem die Werte der EU hervorgehoben, auf die sich die EU gründet, die bei diesem Verlag auch schon in Bezug auf das Scheitern der Verfassung betont wurden (s.o.).

In *Anstöße* (2013) von Klett gibt es dagegen auch deutliche Kritik am Reformvertrag, die in den untersuchten Büchern ansonsten selten vorkommt. Dazu wird (in einem Text von Habermas) das Argument vorgebracht, dass der Vertrag von Lissabon nicht ausreiche, um die Finanz- und Wirtschaftskrise zu überwinden, stattdessen sollten weitere Kompetenzen auf die EU übertragen werden (ebd. Quelle, S. 238). Allerdings stünden diesem Vorhaben die politischen Eliten im Weg, die sich bisher auf „Öffentlichkeitsarbeit und expertengesteuerten Inkrementalismus“ verließen, statt einen „inspirierten Kampf in der breiten Öffentlichkeit“ zu führen (ebd.). Es gibt jedoch an der Quelle keine Erläuterungen z.B. zu den genutzten Fremdwörtern, was den Text für die Verwendung in der neunten und zehnten Klasse herausfordernd machen dürfte.

[36] Die Interpretation des Materials als positiv, negativ, neutral oder ambivalent wurde durch eine Intercoder-Überprüfung kontrolliert (siehe Anhang).

3.2.2.5) Das irische Referendum

Die irischen Referenden, die den Ratifizierungsprozess des Vertrages von Lissabon geprägt haben, werden nur in fünf Büchern erwähnt, von denen nur zwei auf die Gründe der Ablehnung oder Zustimmung eingehen. Die Schwierigkeiten bei der Ratifizierung des Vertrages von Lissabon werden in der Mehrzahl der Bücher somit nicht berücksichtigt. In den beiden genannten Fällen sind Fotos abgedruckt, die Plakate der Befürworter und Gegner des Vertrages von Lissabon zeigen. Im Buch *Durchblick* (2010b, S. 153) von Westermann wird eine kleine Tabelle abgedruckt, die die Abstimmungsergebnisse des ersten und zweiten Referendums in Prozentzahlen zeigt, darunter steht ein kurzer Text zur Erläuterung. Die Gründe der Ablehnung und anschließenden Zustimmung werden darin nicht deutlich, aber die Wahl der Formulierung erweckt den Eindruck, als haben die Iren dem Vertrag von Lissabon erst zugestimmt, nachdem sie im Zuge der Finanzkrise von der EU „massiv unterstützt" wurden (ebd.). Diese verkürzte Darstellung umfasst natürlich nicht die Komplexität der Gründe für die Ablehnung und anschließende Zustimmung der irischen Bevölkerung zum Vertrag von Lissabon.

Datum	Ja	Nein
12.06.2008	46,6 %	53,4 %
02.10.2009	67,1 %	32,9 %

M7 *In Irland war der Vertrag von Lissabon in einer ersten Volksabstimmung abgelehnt worden. Nachdem die EU u. a. Irland in der Wirtschaftskrise 2008 massiv unterstützt hatte, stimmten die Iren 2009 erneut ab.*

Abbildung 24 Materialausschnitt zu den irischen Referenden zum Vertrag von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010b, S. 153)

Etwas ausführlicher wird auf die Gründe der Zustimmung oder Ablehnung in *Team* (2010, S. 51) von Schöningh eingegangen. Unter der Überschrift „Warum ist die Erneuerung der EU umstritten?" werden die Pro- und Kontraargumente zum Vertrag von Lissabon abgebildet. Dies wird mit zwei Fotos von irischen Bussen mit aufgedruckter Kampagnen-Werbung illustriert (ebd.). Allerdings werden im Material auf der Kontra-Seite mitnichten die Gründe der irischen Referendumsgegner dargelegt, sondern ein Auszug aus einem Report aus dem Jahr 2009 abgedruckt, der sich laut Titel mit den Gründen für die Ablehnung der *Verfassung* beschäftigte,

die an dieser Stelle durch die SchulbuchautorInnen jedoch auf den Reformvertrag übertragen werden. Die Gründe zur Ablehnung der Reformbemühungen werden hier zusammengefasst als die Ablehnung der neoliberalen Ausrichtung der EU, Angst vor dem Verlust des Nationalstaats und Frust über die nationalen Regierungen (ebd., Quelle). Die Gründe für eine Zustimmung zum Vertrag von Lissabon werden dagegen in einem Auszug aus einer EU-Veröffentlichung dargestellt („Ihr Wegweiser durch den Lissabon-Vertrag"), die die Vorteile des Reformvertrages hervorhebt (ebd., Quelle). Allerdings sind die Gründe für die Zustimmung ähnlich verkürzt dargestellt, wie die Gründe für die Ablehnung. Es wird argumentiert, dass die EU auf die Herausforderungen der Zukunft reagieren muss und daher „bessere Arbeitsabläufe und Verfahren braucht" und der Lissabon Vertrag mache die EU „demokratischer, effizienter und transparenter" (ebd., Quelle). Neben den beiden gewählten Materialien werden noch zwei Position im Autorentext angeführt; Auf der einen Seite steht das Argument, dass die Reformbemühungen nicht ausreichen, um den Status der Demokratie in der EU zu verbessern, auf der anderen Seite lautet das Argument, dass mit dem Vertrag von Lissabon die „demokratischen Mitbestimmungsrechte" deutlich gestärkt werden, aber dass die Selbstständigkeit der Einzelstaaten dabei bestehen bleiben müsse (ebd.)

3.2.2.6) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

Im Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass die Erwähnung des neu eingeführten Vertrages auf EU-Ebene in den deutschen Schulbüchern (DEUS ab 2007) unterschiedlich ausfällt. In den sechs Büchern, die ausschließlich für die *Hauptschule* zugelassen sind (und alle vor 2009 erschienen sind), gibt es keine Informationen zum Vertrag von Lissabon. Schulbücher, die für *verschiedene Schulformen ohne das Gymnasium* zugelassen sind, weisen durchschnittlich den höchsten Anteil zum Vertrag von Lissabon auf (Mittelwert: ,042, SD: ,038). Die Bücher für das *Gymnasium* haben dagegen den geringsten MW (,027, SD: ,027) und der Anteil bei den Ausgaben für die *Realschule* liegt dazwischen (,038, SD: ,021). Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass von den 21 Büchern, die zwischen 2007 und 2012/13 für das Gymnasium in Deutschland zugelassen waren 33,3% (sieben Fälle) keine Informationen zum Vertrag von Lissabon enthielten (bei der Realschule war es beispielsweise nur eins von neun Büchern, 11,1%). Ein Blick in die absoluten Zahlen relativiert diese Unterschiede jedoch etwas. Hier zeigt sich, dass in den Büchern für die *Realschule* der Vertrag von Lissabon am häufigsten genannt wird (MW: 6,7, SD: 5,1), die Nennungen in den Büchern, die für *verschiedene Schulformen ohne das Gymnasium* zugelassen sind, sind dagegen niedriger (MW: 3,9, SD: 3,6). Mehr Treffer finden sich dagegen in Büchern, die für *verschiedene Schulformen mit*

Gymnasium zugelassen sind (MW: 5 SD: 4,8). Bücher, die ausschließlich für das Gymnasium zugelassen sind, weisen einen niedrigeren MW auf (3,8, SD: 3,9).

Die Schulbücher, die den Vertrag von Lissabon bereits vor 2009 erwähnen stammen aus den Verlagen Klett, Schöningh und Westermann. Alle Verlage besitzen jedoch Ausgaben zwischen 2007 und 2012/13, in denen der Vertrag von Lissabon gar nicht thematisiert wird. Den höchsten MW weisen die Bücher von Schroedel auf (,041, SD: ,038), den niedrigsten Klett (,019, SD; ,020). Bei Auer ist in dessen Ausgabe „Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft" von 2008 (zugelassen für das Gymnasium in Sachsen) kein Hinweis auf den Vertrag von Lissabon zu finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass inhaltlich nur wenige Bücher auf die Probleme bei der Ratifizierung des Vertrages von Lissabon eingehen, dies ist wohl der offensichtlichste inhaltliche Unterschied zwischen den Fällen, der aus der qualitativen Analyse gewonnen wurde. Daneben gibt es insgesamt kaum Unterschiede in der Bewertung des Vertrages von Lissabon, sondern es entsteht ein einheitliches Bild einer positiven Bewertung des Reformvertrages (auch als Symbol für die Überwindung der Verfassungskrise) in den niedersächsischen Büchern. Dennoch kommt es auch in einigen Fällen zu Kritik an den Bemühungen, da die Position des „EU-Außenministers" nicht in der ursprünglich vorgesehenen Form durchgesetzt wurde. Ansonsten unterscheiden sich die Verlage und Reihen lediglich in ihrer Detailliertheit und Ausführlichkeit, in der sie auf den Vertrag von Lissabon eingehen, die teilweise durch den Zeitpunkt der Veröffentlichung, teilweise durch die Schulform begründet scheinen. Auffällig ist auch die Weiterverwendung des Drei-Säulen-Modells, die lediglich in den Büchern von Klett und C.C. Buchner nicht vorkommt.

3.3) Die Darstellung des politischen Systems der EU und des Demokratie-Defizits

Die Struktur des EU-Systems zeichnet sich durch das Zusammenwirken der regionalen, nationalen und europäischen Ebene aus. Die Komplexität des EU-Mehrebenensystems wurde jedoch in Politikschulbüchern bisher unzureichend dargestellt, wie Weißeno (2004b) und Detjen (2004) bereits festgestellt haben. Davon ausgehend wurden die qualitative Analyse und die Entwicklung der Kategorie „Regierungssystem" von einigen Fragen an das Material geleitet, wie etwa: Wird thematisiert um was für eine Art politisches System bzw. Regierungssystem es sich bei der EU handelt und welches die Besonderheiten und Herausforderungen dieses Systems sind? Wird thematisiert wie sich das Verhältnis der EU zu

den Mitgliedstaaten gestaltet, welche Rolle deren Souveränitätsansprüche spielen und wie sich die Mischung von zwischenstaatlicher und supranationaler Methode auswirkt? Diese und ähnliche Fragen führten in der Sichtung des Materials zur Ausarbeitung des komplexen thematischen Codes „Regierungssystem“. Mit seinen (Sub-)Codes werden Abschnitte im Material erfasst, die den Aufbau, Handlungsebenen und -modi der EU erfassen, die also die zwischenstaatlichen und supranationalen Handlungsebenen der EU benennen, die EU als politisches System „sui generis“ thematisieren oder das Prinzip der Subsidiarität oder die Definition der EU als „Bundestaat oder Staatenbund“ erläutern. Das vorliegende Kapitel widmet sich somit der Frage, wie detailliert oder abstrakt das europäische Regierungssystem in den niedersächsischen Schulbüchern dargestellt wird, inwieweit das politische System als „besonderes Gebilde“ eingeordnet wird und ob es Unterschiede in der Darstellung und den Häufigkeiten zwischen den Zeitperioden, Verlagen und Schulformen gibt. Auch das „Demokratie-Defizit“ ist dem Code „Regierungssystem“ thematisch zugeordnet und wird aufgrund der Relevanz für diese Arbeit in einem eigenen Unterkapitel besprochen.

3.3.1) Die EU als Mehrebenensystem

Um zu ergründen, wie häufig das Mehrebenensystem der EU in den deutschen Schulbüchern genannt wird, wurde im Diktionär eine Kategorie angelegt, mit der die „typischen Eigenschaften des europäischen Regierens“ (Kohler-Koch et al. 2004, S. 169) erfasst werden sollen, die sich an den verschiedenen Ebenen „im Sinne territorial organisierter Gebietskörperschaften (EU-Nationalstaat-Region)“ als auch den Ebenen „im Sinne ineinandergreifender Handlungssysteme“ festmachen lassen (ebd. S. 170). Im Diktionär werden zum einen die Verwendung der Fachbegriffe „intergouvernemental“ und „supranational“ für die Beschreibung der Entscheidungssysteme und zum anderen Aspekte des Mehrebenensystems wie die Bezeichnung als System „sui generis“ erfasst[37]. Die Häufigkeiten dieser Kategorie geben insbesondere Auskunft darüber, inwiefern Fachbegriffe, die der Funktionsweise der EU zugeordnet sind, in den Schulbüchern auftauchen. Bei dieser Kategorie wird der Vorteil des gemischt-methodischen Vorgehens besonders deutlich, da sich die schlagwortbasierte Einwort-Codierung und die qualitative Untersuchung des Materials sinnvoll

[37] Schlagworte der Kategorie „Mehrebenensystem“: Mehrebenensystem; sui generis; intergouvernemental; zwischenstaatlich; supranational; supra-national; Souveränität.

ergänzen, um zu einer umfassenden Aussage über die Darstellung des europäischen Mehrebenensystems in deutschen Politikschulbüchern zu gelangen.

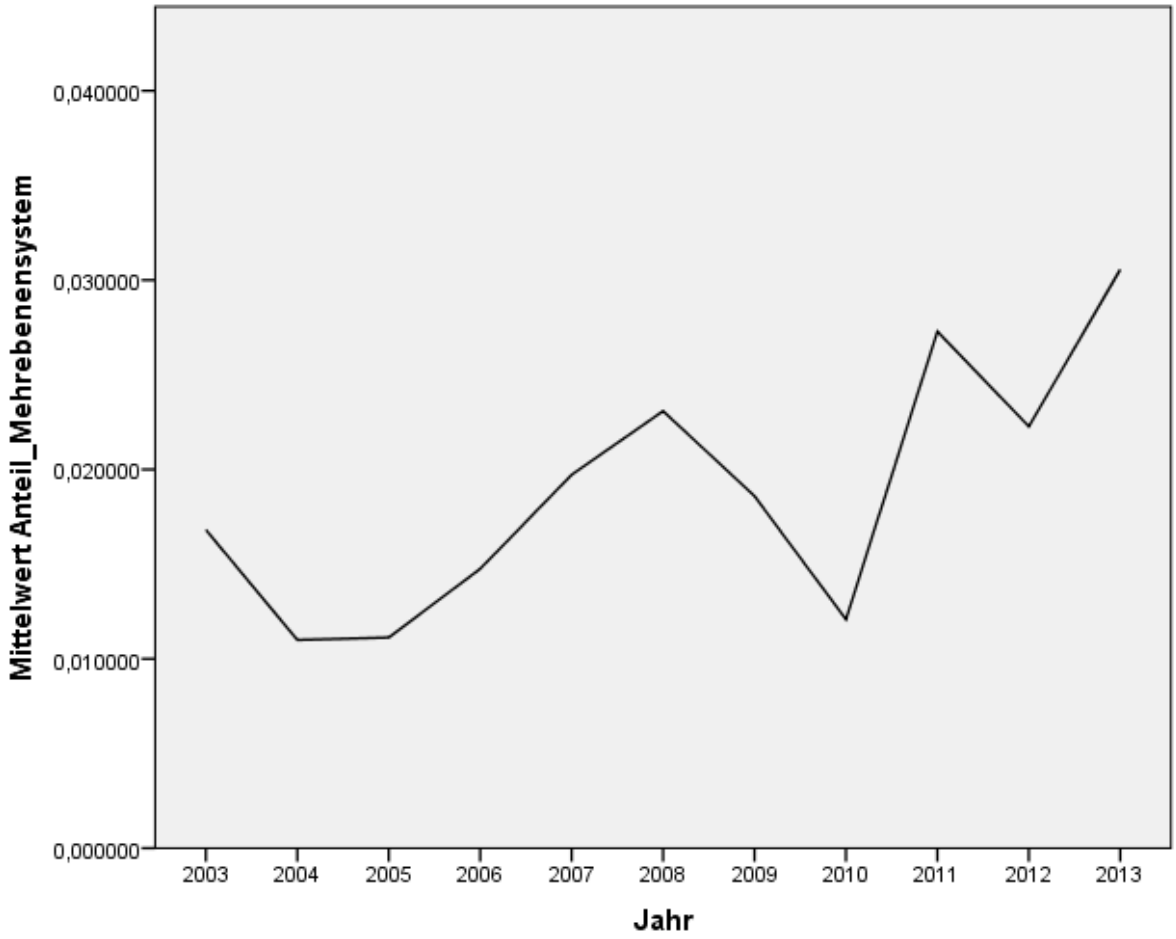


Abbildung 25 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Mehrebenensystem" im Zeitverlauf

Das Liniendiagramm zeigt die Entwicklung der Kategorie „Anteil_Mehrebenensystem" im Zeitverlauf (DEUS). Der Verlauf der Linien weist darauf hin, dass die Verwendung der relevanten Schlagworte zwischen 2005 und 2008 kontinuierlich zugenommen hat, 2010 einen Tiefpunkt erreicht und ab da (mit leichten Schwankungen) bis 2013 ansteigt. Wie dieser Verlauf bereits andeutet, ist der MW der Kategorie im Untersuchungszeitraum leicht angestiegen, von ,017 (SD: ,027) vor 2009 auf ,021 (SD: ,020) nach 2009. Dies entspricht einer absoluten Nennung von 2,1 (SD: 3,6) Schlagworten zum Mehrebenensystem vor 2009 und 3,0 (SD: 2,8) Schlagworten nach 2009. Die niedrigen Mittelwerte und die Häufigkeitsverteilungen weisen darauf hin, dass die Inhalte aus dem Bereich Mehrebenensystem in den untersuchten Büchern nur gering vorhanden sind. Während in der Zeit von 2003 bis 2008 in 47,9% der Schulbücher (23 Fälle) keine Schlagworte aus der Kategorie „Mehrebenensystem" zu finden sind, sind es unter den aktuelleren Büchern von 2009 bis 2012/13 noch rund 23,1% (neun Fälle), die ohne

die Nennung der Begriffe supranational und zwischenstaatlich etc. auskommen. Dies bedeutet auch, dass zwischen 2009 und 2012/13 mindestens in etwa einem Viertel der untersuchten Kapitel zur EU der Begriff „Mehrebenensystem“ nicht vorkommt. Dabei ist der Begriff „Mehrebenensystem“ zur Beschreibung des politischen Systems der EU nicht nur längst etabliert, sondern auch zentral, um die Besonderheit dieses Systems zu beschreiben.

Nun wird verglichen, wie sich die niedersächsischen Kapitel inhaltlich in der Darstellung des Mehrebenensystems unterscheiden. Dies wird zunächst daran verdeutlicht, wie viele der relevanten Sub-Codes im Code „Regierungssystem“ in den einzelnen Fällen vergeben wurden. Dies lässt sich durch das Visualisierungstool „Code-Matrix-Browser“ in MAXQDA11 im Überblick darstellen, um erste Unterschiede zwischen den Fällen zu erkennen. Anschließend werden die codierten Textstellen im Detail betrachtet und entlang der genannten Aspekte analysiert.

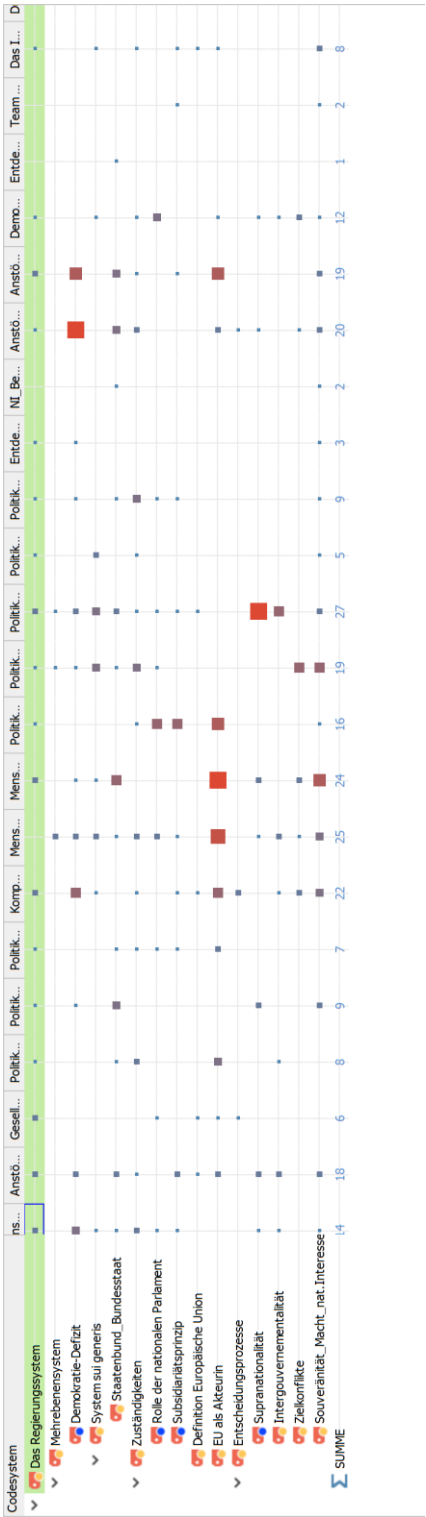


Abbildung 26 Ausschnitt aus dem Code-Matrix-Browser für den Code „Regierungssystem“ (Visualisierung erstellt in MAXQDA11)

Wie die Abbildung veranschaulicht, gestaltet sich die Verteilung der (Sub-)Codes in den Kapiteln sehr unterschiedlich. Ein farbiges Kästchen weist darauf hin, dass es eine Codierung gibt, je größer das Kästchen, desto häufiger kommt ein Code vor. Der visuelle Überblick weist darauf hin, dass es einige Kapitel gibt, in denen das politische System der EU wenig detailliert behandelt wird, während in anderen Kapiteln zumindest bestimmte Aspekte ausführlicher thematisiert werden. Es zeigt sich hier bereits, dass es zum Aspekt „Mehrebenensystem“ nur sehr wenige Codierungen gibt – wobei eine Codierung nur dann erfolgte, wenn der Begriff tatsächlich im Material genannt wurde, so die Codierregel. Andere Aspekte, wie die Darstellung der „EU als Akteurin“ – womit die EU als Akteurin und ihre Handlungsfähigkeit in den internationalen Beziehungen gemeint sind – kommen in einigen Büchern offenbar häufiger zur Sprache.

Um den Aufbau des politischen Systems der EU zu beschreiben wird der in der Politikwissenschaft etablierte Begriff „Mehrebenensystem“ in den niedersächsischen Schulbüchern tatsächlich kaum genutzt. Faktisch kommt er nur in drei der niedersächsischen Bücher vor, wobei er in einem Fall lediglich in Überschrift für eine schematische Darstellung vorkommt und im Fließtext nicht weiter aufgegriffen wird. Auch handelt es sich nicht um die aktuellsten Bücher, sondern um Ausgaben von 2007 (*Mensch und Politik*, 2007. Schroedel; *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2007, Schöningh; *Politik-Wirtschaft*, 2007, Duden-Paetec).

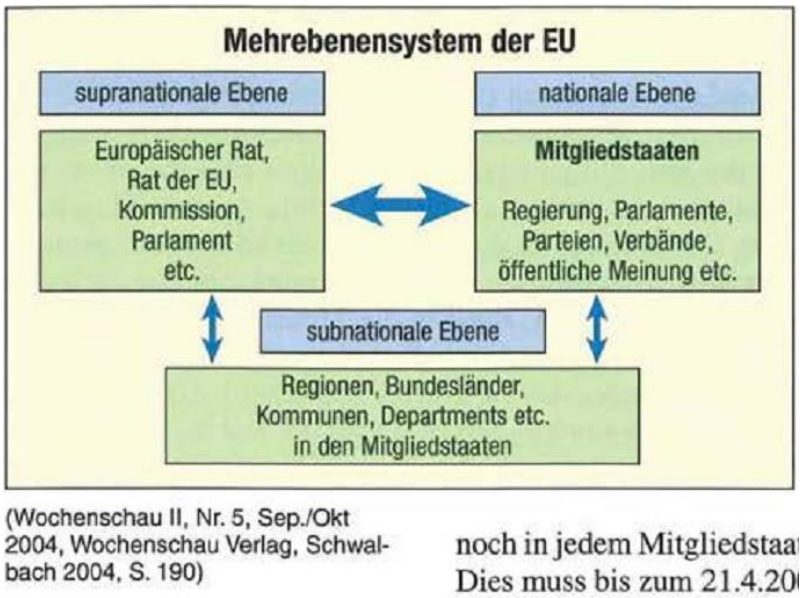


Abbildung 27 Schematische Darstellung zum Mehrebenensystem der EU (entnommen aus Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2007, Schöningh, S. 286)

Die Abbildung mit der Überschrift „Mehrebenensystem der EU“ zeigt verschiedene Kästen zur supranationalen, nationalen und subnationalen Ebene, die mit Pfeilen verbunden sind.

Allerdings bleiben genaue Zusammenhänge, wie die Zusammenarbeit der Akteure auf den verschiedenen Ebenen oder Entscheidungsmechanismen, in dieser Abbildung unklar. Während in der gezeigten Abbildung das Konzept des Mehrebenensystems recht abstrakt bleibt, behandelt das Buch *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, S. 229) das Thema etwas ausführlicher in einem Autorentext und erläutert die Besonderheiten und Herausforderungen der Struktur des Systems und der Verteilung der Kompetenzen zwischen Mitgliedsstaaten und europäischer Ebene, um so die Leserinnen an den Begriff heranzuführen:

> „Die EU - schlichte Struktur oder „verflochtenes Mehrebenensystem"?
>
> Die Europäische Union ist einerseits weit mehr als eine normale internationale Organisation und auch mehr als ein gewöhnlicher Staatenbund, in dem die Mitgliedstaaten ihre Souveränität behalten und in dem die gemeinsamen Organe nur wenige, zudem eng begrenzte Aufgaben wahrnehmen. Die EU reicht hinsichtlich der Fülle an Zuständigkeiten weit über das bei internationalen Organisationen übliche Maß hinaus. Vor allem aber verfügt sie über die Fähigkeit, Recht zu setzen, welches gegenüber den Einzelnen unmittelbar verbindlich ist und hierbei auch noch Vorrang vor dem Recht der Mitgliedstaaten beansprucht. Andererseits ist es unbestritten, dass die Europäische Union trotz ihrer staatsähnlichen Kompetenzfülle keine Staatsqualität besitzt. Sie ist auch kein Bundesstaat. Denn die Mitgliedstaaten haben trotz des hohen Grades an Integration ihre souveräne Staatlichkeit nicht verloren. Sie sind keineswegs zu bloßen Gliedstaaten in einem europäischen Bundesstaat herabgesunken. Das bedeutet u. a., dass die EU Kompetenzen nicht aus eigener Souveränität heraus wahrnimmt, sondern nur in dem Maße über sie verfügt, in dem ihr diese Kompetenzen durch die Mitgliedstaaten zur gemeinschaftlichen Erledigung übertragen wurden. Die EU darf sich deshalb auch nicht selbst Kompetenzen verschaffen. Die EU ist also weder Staatenbund noch Bundesstaat; das Bundesverfassungsgericht hält die Bezeichnung „Staatenverbund" für angemessen; Fachwissenschaftler, so z. B. der Eichstätter Politologe Joachim Detjen, nennen die EU ein „verflochtenes Mehrebenensystem"."

Neben Textmaterialien arbeiten alle untersuchten Schulbuchkapitel aus Niedersachsen mit schematischen Abbildungen des Regierungssystems der EU, um das Zusammenspiel der Organe zu veranschaulichen. Bei schematischen Abbildungen handelt es sich um abstrakte Darstellungen (komplexer) Zusammenhänge, die mit Hilfe von Kästen, Pfeilen und Beschriftungen illustriert werden. Dabei ist es auffällig, dass in diesen die verschiedenen Handlungsebenen der EU meist nicht deutlich werden, sondern die europäische Ebene ohne erkennbare Verknüpfung zur nationalen und regionalen Ebene abgebildet wird. Dies obwohl in mehreren Ausgaben sogar zwei Abbildungsvarianten des Regierungssystems genutzt werden,

um vorhandene Informationen zu ergänzen (*Anstöße*, 2010, 2013, Klett; *Durchblick*, 2005, Westermann; *Mensch und Politik*, 2003, 2012, Schroedel). Zur Verdeutlichung werden nun drei Beispiele vorgestellt. Das erste Beispiel zeigt eine schematische Abbildung des europäischen Regierungssystems von vor 2009, in der der Fokus auf die Organe der EU gelegt wird, deren Aufgaben schlagwortartig aufgeführt werden. Zwar wird jeweils die Anzahl der Mitglieder des jeweiligen Organs genannt, aber es wird nicht deutlich, wie diese (aus-)gewählt werden, somit fehlt eine sichtbare Verbindung zur nationalen Ebene:

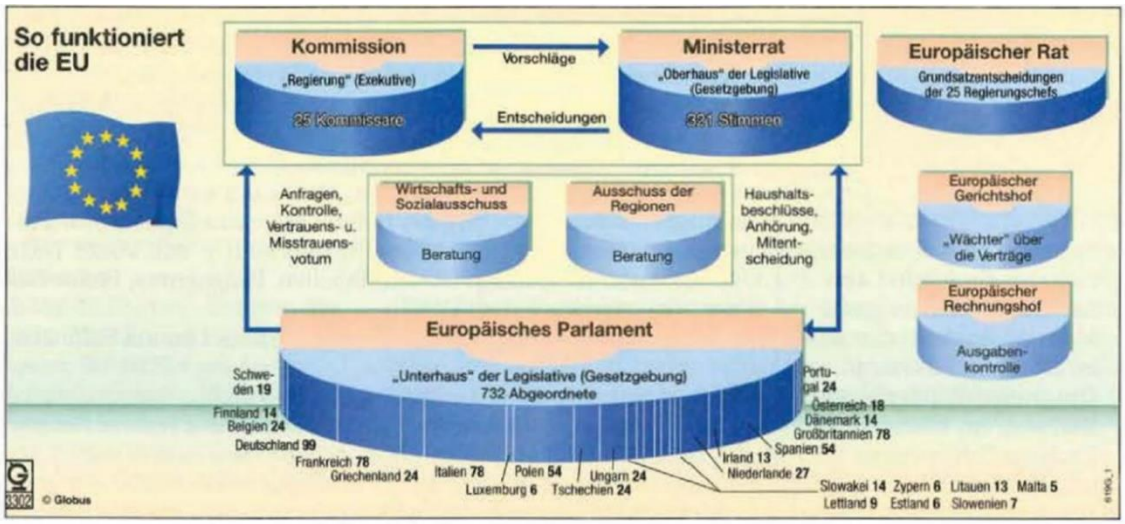


Abbildung 28 Schematische Darstellung zu den EU Institutionen und ihren Aufgaben (entnommen aus Durchblick, 2005, Westermann, S. 166)

Das zweite Beispiel für eine schematische Abbildung des europäischen Regierungssystems wurde nach 2009 veröffentlicht und ist ähnlich aufgebaut (es handelt sich ebenfalls um eine Grafik von Globus). Allerdings wird hier zumindest die Ebene der EU-BürgerInnen eingebunden, die das Europäische Parlament wählen. Außerdem sind die Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon mit dem Hinweis „Das ist neu", farblich abgesetzt:

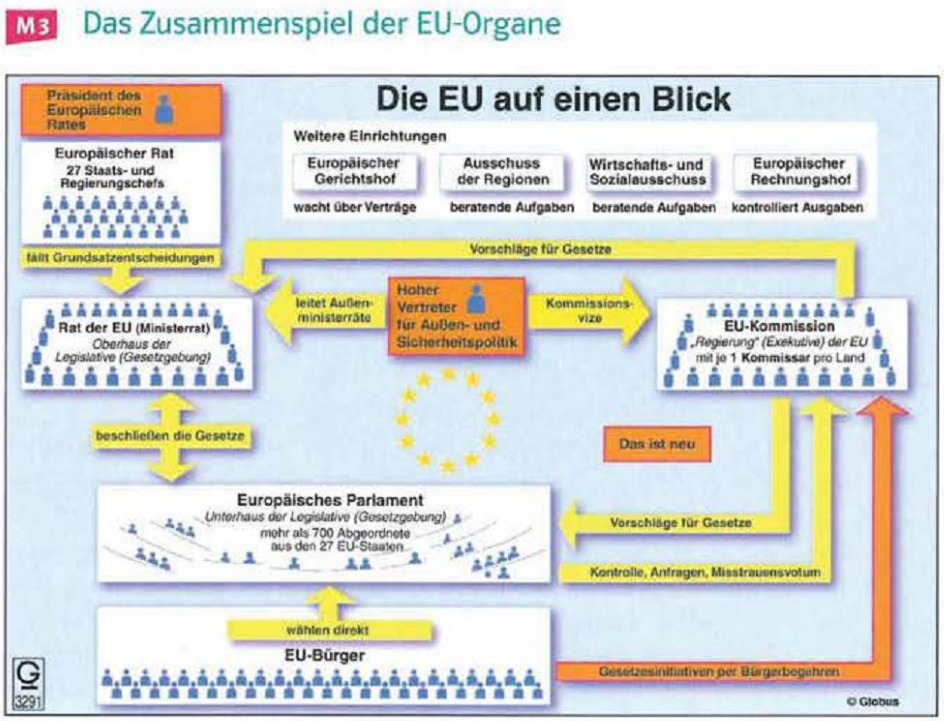


Abbildung 29 Schematische Darstellung zum Zusammenspiel der EU-Organe (entnommen aus Anstöße, 2010, Klett, S. 49)

Dagegen ist das dritte Beispiel für eine schematische Abbildung, die das europäische Mehrebenensystem darstellt, gänzlich anders aufgebaut. In dieser wird versucht, die verschiedenen Handlungsebenen und Aufgaben der Organe und Gruppierungen im Rechtssetzungsprozess zu veranschaulichen und gleichzeitig die jeweilige Handlungsebene (hier unterteilt in europäisch, national und europäisch und national) zu markieren:

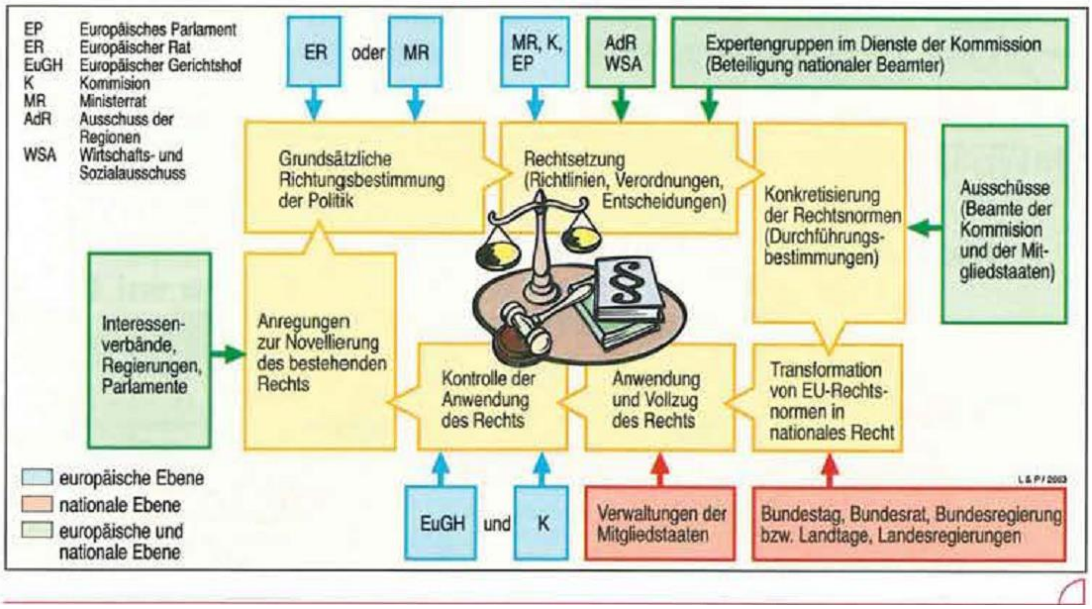


Abbildung 30 Schematische Darstellung zur Arbeit der EU Organe im Mehrebenensystem (entnommen aus Mensch und Politik, 2007, Schroedel, S. 229)

Die Beispiele zeigen, dass die Aufgabe, das komplexe System der EU in einer schematischen Abbildung übersichtlich darzustellen, anspruchsvoll ist und nicht ohne weiteres gelingt. Insbesondere das letzte Beispiel zeigt, dass die visuelle Darstellung der unterschiedlichen Ebenen der EU offenbar eine Herausforderung ist. Zudem kann angenommen werden, dass die Interpretation solch komplexer Darstellungen im Unterricht ebenfalls herausforderungsvoll ist.

3.3.1.1) Die EU als Gebilde „besonderer Art“

Wie die EU in den Schulbuchtexten als Organismus zwischen Staat und Internationaler Organisation eingeordnet wird und wie die Bewertungen bezüglich der Integrationsrichtungen hin zu einem Staatenbund oder Bundesstaat ausfallen, wird nun erläutert. Um die EU als politisches Gebilde zu erfassen, werden in den Schulbuchtexten eine Reihe an unterschiedlichen Begriffen und Umschreibungen verwendet. So wird die EU im *IGL* Buch (2011, Klett, S. 180) als „ein Zwitterwesen“ bezeichnet, bei *Trio* (2010, Schroedel, Quelle, S. 110) wird sie als „eigenartiges und ein einzigartiges Gebilde“ beschrieben und in der Reihe *Politik – ein Arbeitsbuch* (Schöningh) wird 2003 (S. 270) die Frage gestellt „Was also ist das für ein Gebilde, die Europäische Union?“ und 2007 (S. 250) festgestellt:

> „Die EU ist allerdings eine merkwürdige Konstruktion: Sie ist weder eine „normale" internationale Organisation oder ein Staatenbund, d.h. ein Zusammenschluss von Staaten, in dem die Staaten ihre Souveränität behalten und nur ganz wenige, eng begrenzte Aufgaben gemeinsam wahrnehmen, noch ist sie ein Bundesstaat wie die Bundesrepublik Deutschland. Angesichts der Fülle der Kompetenzen der EU spricht man von einem Staatenverbund oder von einer intensiven Staatenverbindung.“

Dass es sich bei der EU um ein politisches System „besonderer Art“ handelt, wird insbesondere in den Büchern von Klett, Schroedel und Schöningh thematisiert, auch findet sich in diesen Büchern die klare Aussage, dass die EU kein Staat ist. Insgesamt betrachtet, wird in der Mehrzahl der untersuchten niedersächsischen Schulbücher deutlich, dass es sich bei der EU um ein „besonderes Gebilde“ handelt, dies auch unabhängig von der Schulform. Eine Abgrenzung zum Aufbau eines Staates, aber auch dem einer internationalen Organisation wird dabei deutlich durch Formulierung wie bei *Kompetenz-Politik* (2008, Westermann, S. 74):

> „Die Europäische Union ist weder ein föderaler Bundesstaat - wie etwa die Bundesrepublik Deutschland - noch eine internationale Organisation nach dem Vorbild der Vereinten Nationen. Die EU umfasst teils überstaatliche, teils zwischenstaatliche Institutionen und ordnet sich damit von ihrer Struktur her zwischen den beiden genannten Beispielen ein.“

Die historische Dimension der Entwicklung der EU zu ihrer heutigen Gestalt nimmt allein *Mensch und Politik* (2003, Schroedel, S. 276) in den Blick:

> „Die Keimzelle der Europäischen Union ist die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die 1957 gegründet wurde. Es gab 1957 kein Vorbild dafür, wie die Entscheidungsprozesse in einer solchen übernationalen Organisation zu gestalten waren."

Im gleichen Textabschnitt wird betont, dass das Modell einer demokratischen Gestaltung nur unvollständig übernommen wurde (ebd.). In den meisten Büchern erfolgt eine erkennbare Abgrenzung des europäischen politischen Systems und seiner Funktionsweise vom staatlichen Regierungsapparat, teils mit Hinweisen darauf, welche Befugnisse die EU aufgrund dieser Tatsache nicht innehat, etwa dass sie keine Steuern erheben kann, trotz politischem Gemeinwesen kein Staat ist, trotz Anspruch der Rechtsstaatlichkeit keine Verfassung hat, oder Gesetze nur in bestimmten Politikbereichen erlassen kann (*IGL-Buch*, 2011, Klett, S. 180; *Trio*, 2010, Schroedel, Quelle, S. 110; *Politik – ein Arbeitsbuch*, 2003, Schöningh, S. 270). Besonders ausführlich geht *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, Quelle, S. 241) auf die Eigenheiten des europäischen Regierungssystems ein, wobei dessen Einzigartigkeit betont wird, die es mit dem System eines modernen Staates nicht vergleichbar mache. Auch die begrenzten Kompetenzen des Europäischen Parlaments werden erwähnt, das als „eine Art Bürgerkammer" mit begrenzten legislativen Befugnissen bezeichnet wird (ebd.).

2 Sind die Brüsseler Institutionen mit dem Regierungssystem eines modernen Staates vergleichbar?

Nur bedingt. Die EU ist als politisches und verwaltungsjuristisches Konstrukt einzigartig – deshalb entzieht sie sich jedem Vergleich. Da ist die EU-Kommission, die zwar eine Behörde mit exekutiven Aufgaben ist, aber keine Regierung im klassischen Sinne. Sie vertritt die Interessen der Gemeinschaft, wacht über die Einhaltung der EU-Verträge und kann Gesetze initiieren. Das Europäische Parlament […] ist eine Art Bürgerkammer, hat aber nur begrenzte legislative Befugnisse. Im Rat oder Ministerrat sind die Regierungen der Mitgliedsländer vertreten – durch die Botschafter, die Minister oder […] durch die Staats- und Regierungschefs. Der Rat ist eine Art Staatenkammer mit umfassender Kompetenz für die Gesetzgebung. Der Europäische Gerichtshof (EuGH) ist die höchste juristische Instanz der EU.

(aus: brand eins 09/2006, S. 98; Autorin: Katja Ridderbusch)

Abbildung 31 Materialausschnitt zum europäischen System sui generis (entnommen aus Mensch und Politik, 2007, Schroedel, Quelle, S. 241)

Allerdings wird nur in wenigen Fällen definiert, was die EU denn stattdessen ist, wenn die Einordnung „Staat" nicht auf sie zutrifft (siehe Beispiele oben). Auch werden in den Beschreibungen und in den Abgrenzungen zum Aufbau und der Funktionsfähigkeit eines

Staates, weniger die Chancen, die die supranationale Konstruktion bietet als deren Schwierigkeiten und Herausforderungen betont, wie etwa bei *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* (2007, Schöningh, S. 284):

> „Das Gesetzgebungsverfahren ist, wie ihr M8 in Kap. 10 entnehmen könnt, auch in der Bundesrepublik Deutschland nicht unkompliziert, insbesondere bei Gesetzen, denen der Bundesrat zustimmen muss. Da die EU kein Staat ist (s. M3), ihre Institutionen sich nur schwer mit denen einer nationalen Demokratie vergleichen lassen (s. M8) und daher das Gesetzgebungsverfahren in der EU eigens geschaffen werden musste, ist es nicht verwunderlich, dass es einigermaßen kompliziert und unübersichtlich erscheint. Anders als in einem Staat ist die EU auch nicht für alle Bereiche der Politik zuständig, sondern nur für solche, für die die Einzelstaaten ihr entsprechende Entscheidungskompetenzen übertragen haben (s. M3). Und schließlich: Es gibt für einzelne Politikbereiche immer noch unterschiedliche Entscheidungsverfahren […]“

Ein zentrales Rechts- oder Kompetenzprinzip, welches sich auf die Funktionsweise des europäischen Mehrebenensystem bezieht, kommt dagegen häufiger in den niedersächsischen Büchern vor: Das Subsidiaritätsprinzip. Durch die Thematisierung des Subsidiaritätsprinzips werden die unterschiedlichen Handlungsebenen der EU, bzw. die Kompetenzverteilung zwischen EU, Nationalstaat und Kommune zumindest angedeutet, wenn auch die Nennung des Begriffes „Mehrebenensystem“ – wie erwähnt – ausbleibt. Allerdings sind es hauptsächlich die Schulbücher für das Gymnasium und die Realschule, die das Prinzip der Subsidiarität erläutern. Die Darstellungen ähneln sich dabei insofern, als dass sie das Prinzip eher „technisch“ vorstellen, indem sie seinen Zweck, Entscheidungen jeweils auf der niedrigsten möglichen Ebene anzusiedeln, kurz erläutern ohne mit konkreten Beispielen zu arbeiten. Allein in *Politik und Wirtschaft* (2007, S. 230f.) von Cornelsen wird das Thema etwas ausführlicher (auf eineinhalb Seiten) behandelt. In diesem Fall gibt es neben einer Tabelle (Quelle: Zahlenbilder[38]) einen Autorentext, der das Prinzip weiter erläutert und auf die verschiedenen Ebenen verweist. Zudem gibt es ein kritisches Interview zum Thema „Europa hat zu viel an sich gerissen“ in dem die Notwendigkeit des Subsidiaritätsprinzips damit begründet wird, das kommunale oder regionale Regelungen bürgernäher gestaltet seien als Richtlinien auf europäischer Ebene (ebd., Quelle, S. 230). Die Einordnung des Subsidiaritätsprinzips fällt überwiegend positiv aus. Somit

[38] Die gleiche Tabelle wird auch in *Politik.21* (2012, S. 25) von C.C. Buchner verwendet.

sei Subsidiarität die „Formel für ein bürgernahes Europa“ (ebd.) bzw. diene der „Erhaltung der Eigenständigkeit der EU- Staaten [und] es hilft auch, ein Stückchen „EU-Bürokratie" abzubauen.“ (*Politik und Co*, 2013, C.C. Buchner, S. 229,). Kritik an dem Prinzip gibt es kaum, allerdings gibt es in *Durchblick* (2005, Westermann, Quelle, S. 173, Auslassungen im Original) einen Zeitungsausschnitt, in dem die Problematik diskutiert wird, dass die EU auf Ebene der Sozialsysteme eben keine Befugnisse hat und es somit Unterschiede in der Versorgung der EU-BürgerInnen gibt:

> „Die Kommission darf die sozialen Unterschiede in den einzelnen Ländern nicht harmonisieren. „Subsidiarität", also das Prinzip, nach dem möglichst viel vor Ort von den zuständigen Behörden geregelt wird, lautet die Formel, die Brüssel zu beachten hat.
>
> Europas Bürger werden zwar überall mit gleicher Münze zahlen und einen einheitlichen Pass haben. Ihrer heimatlichen Renten-, Kranken- und Arbeitslosenversicherung entkommen sie aber nicht so leicht. Für die Absicherung gegen die drei großen Risiken - Alter, Krankheit und Arbeitslosigkeit - hatten alle EU-Regierungen nur ein Ziel: einmal deutsch, immer deutsch, einmal britisch, immer britisch und so fort ... Die Sicherungssysteme sind zu verschieden, als dass sie einfach miteinander verknüpft werden können ... (und) Anpassung an das höchste Niveau wäre für die armen Länder nicht finanzierbar, Anpassung nach unten für die Regierungen der Reichen politischer Selbstmord ...
>
> M5 Die soziale Trutzburg (Die Zeit, 1998)“

3.3.1.2) Supranationalität und Zwischenstaatlichkeit in der EU

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, gelingt die Beschreibung des Mehrebenensystems der EU in den untersuchten Kapiteln nur bedingt. Dies zeigt sich ebenfalls in der Darstellung der unterschiedlichen Handlungsmodi in den verschiedenen Organen und Politikbereichen, also der supranationalen oder zwischenstaatlichen (intergouvernementalen) Methode (*Politik-Wirtschaft*, 2007, Duden-Paetec, S. 215):

> „Die Ausgestaltung der Europäischen Union ist damit verbunden, dass die Mitgliedstaaten eigene Hoheitsrechte an gemeinschaftliche EU-Organe abtreten. Innerhalb der EU werden die Aufgaben nicht einheitlich nach nur einer Entscheidungsmethode bearbeitet, sondern je nach Politikfeld stehen zwei Methoden zur Auswahl. Die Gemeinschafts- oder supranationale Methode und die zwischenstaatliche oder intergouvernementale Methode sind die in der EU angewendeten Entscheidungsmethoden.“

Der Begriff supranational wird in neun, der Begriff intergouvernemental oder zwischenstaatlich nur in sieben der dreißig niedersächsischen Bücher genutzt und erläutert. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Bücher, die (auch) für das Gymnasium zugelassen sind, wie die Reihen *Mensch und Politik* (2003, 2007, 2012, Schroedel) oder *Anstöße* (2006, 2013, Klett) und *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* (2013, Schöningh). Meist fällt der Begriff „supranational" oder „Supranationalität" im Fließtext, ohne eine ausgewiesene Definition. Er wird aber in verschiedenen Büchern mit den Begriffen „überstaatlich", „Gemeinschaftspolitik", „höher als die nationale Souveränität" oder „übernational" ergänzt. Ein besonderer Einzelfall stellt das Buch *Politik-Wirtschaft* (2007) von Duden-Paetec dar, welches auch in der quantitativen Inhaltsanalyse als „Ausreißer" identifiziert wurde, aufgrund der überdurchschnittlich hohen Verwendung der Schlagwörter „supranational" und „zwischenstaatlich/intergouvernemental" In diesem Buch werden die Begriffe definiert und systematisch behandelt, indem etwa in einer Tabelle aufgeführt wird, welche Methode in welchem Organ zur Anwendung kommt, wodurch sich dieser Fall deutlich von den anderen abhebt (ebd., S. 217):

Wie wird Europa regiert? 21

Organe und Institutionen der EU und ihre Aufgaben

Organ/Sitz	Zusammensetzung	Funktion	Merkmal
Europäischer Rat (ER)	Staats- und Regierungschefs sowie der Kommissionspräsident, unterstützt durch die Außenminister und ein Kommissionsmitglied	Abstimmung über die politische Entwicklung und die langfristigen Ziele der europäischen Integration: – Leitlinien- und Impulsfunktion	intergouvernemental
Rat der Europäischen Union (Ministerrat, Rat) Brüssel	Fachminister der Regierungen der Mitgliedstaaten, z. B. Außenministerrat	Beschluss und Lenkung von Maßnahmen in Politikfeldern: – Entscheidungs- und Rechtsetzungsfunktion – Legislativfunktion	intergouvernemental
Europäische Kommission (EK) Brüssel	27 Kommissare (davon 1 Präsident und mehrere Vizepräsidenten) zugleich Chefs der Verwaltung/ Generaldirektionen	Umsetzung und Einhaltung der Gemeinschaftspolitik und des Gemeinschaftsrechts: – Exekutivfunktion – Legislativfunktion (Initiativmonopol) – Repräsentationsfunktion (in internationalen Organisationen)	supranational
Europäisches Parlament (EP) Straßburg Brüssel Luxemburg	785 Abgeordnete (Mandate verteilt nach einem länderspezifischen Schlüssel)	Kontrolle der Kommission und Mitentscheidung, u. a. beim Haushalt: – Kontrollfunktion – Beratungsfunktion	supranational

Abbildung 32 Ausschnitt einer Tabelle mit Informationen zu den Organen und Institutionen der EU sowie deren Aufgaben (entnommen aus Politik-Wirtschaft, 2007, Duden-Paetec, S. 217)

3.3.1.3) Souveränität und nationale Interessen

Zwei wichtige Aspekte, die bei der Beschreibung des politischen Systems der EU im Material immer wieder auftauchen, sind die Bedeutung der Souveränität und der nationalen Interessen in der europäischen Entscheidungsfindung. Dabei wird betont, dass es sich bei den

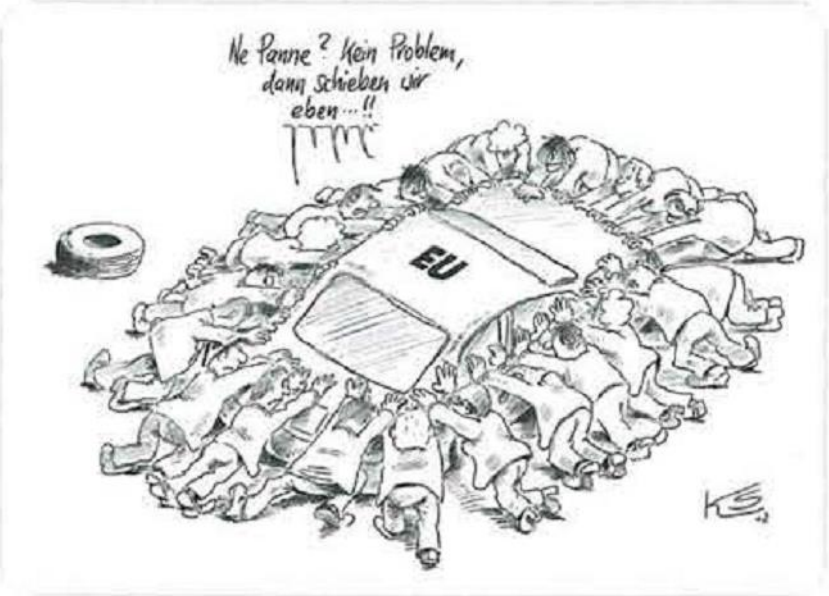
Mitgliedstaaten um „unabhängige, souveräne Nationen“ handelt und es keine Selbstverständlichkeit darstellt, dass diese ihre Hoheitsrechte in bestimmten Bereichen abgeben (*Politik-Wirtschaft*, 2007, Duden-Paetec, S. 197). Tatsächlich finden sich in den niedersächsischen Büchern zahlreiche Textstellen, die verdeutlichen, dass sowohl die Abgabe von Souveränität an die supranationale Ebene als auch die Entscheidungsfindung unter Berücksichtigung der verschiedenen Interessen besonderes Konfliktpotential beinhalten und zu einer Stagnation des Integrationsprozesses führen können (z.B. ebd., S. 203). Bei *Team* (2010, Schöningh, S. 45) wird im Autorentext schlicht festgestellt: „Streit gibt es in der EU immer dann, wenn nationale Interessen einem gesamteuropäischen Vorhaben entgegenstehen.“ Ein besonders interessantes Beispiel bietet *Kompetenz-Politik* (2008, Westermann, S. 78), da in dem Autorentext eine zuvor abgedruckte schematische Abbildung des europäischen Regierungssystems zum Ausgangspunkt genommen wird, um zu erläutern, dass diese abstrakte Darstellung die Komplexität und Herausforderungen der Realität kaum abbilden kann:

> „Wie gestaltet sich das Zusammenspiel der unterschiedlichen Organe und Institutionen der EU? Die Grafik 78.1 verdeutlicht die Funktionsweise der EU bzw. das Zusammenspiel der Institutionen im Grundsatz. Doch in der Realität ist die „Ablauforganisation" innerhalb der EU mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden. Es gibt komplexe demokratische Abstimmungsprozesse, eine Vielzahl beteiligter Gremien und lnteressensgruppen [sic] und nicht zuletzt die nationalen Interessen der EU-Politiker, die im Widerspruch zu jenen Interessen der weiteren 26 Mitgliedstaaten stehen können. All das sorgt dafür, dass Entscheidungen in der EU in der Regel höchst zeitintensiv sind und ihre Mitglieder häufig lange um einen für alle tragbaren Kompromiss ringen.“

Dieses Konfliktpotential wird auch in zahlreichen Karikaturen deutlich, die sich sowohl in den Ausgaben für Niedersachsen als auch anderen Ausgaben aus ganz Deutschland wiederfinden. Dabei ist die verbreitetste Karikatur eine, die Europa als überforderte Mutter vor einem Kochtopf darstellt, umringt von Kindern, die alle ein eigenes, nationales Gericht fordern (in 22 der 87 Bücher, davon in neun aus Niedersachsen). Zwei weitere Darstellungen setzen Bildmetaphern für Dynamik bzw. Stagnation und die problematische Entscheidung für eine gemeinsame Richtung ein. Sinnbildlich stehen dafür zum einen ein defektes Auto, das aus allen Richtungen von Personen angeschoben wird und sich folglich nicht bewegt (in sechs Büchern, davon drei aus Niedersachsen), und zum anderen eine Rudermannschaft aus Vertretern der EU-Mitgliedstaaten, die sich echauffieren, anstatt dem Steuermann das Ruder zu überlassen (in drei niedersächsischen Büchern):

Mester, Baaske Cartoons

Abbildung 33 Karikatur „Mutter Europa und ihre Kinder" (entnommen aus Politik.21, 2012, C.C. Buchner, S. 50)



Klaus Stuttmann

Abbildung 34 Karikatur, die die EU als PKW mit Panne darstellt (entnommen aus Politik.21, 2012, C.C. Buchner, S. 50)

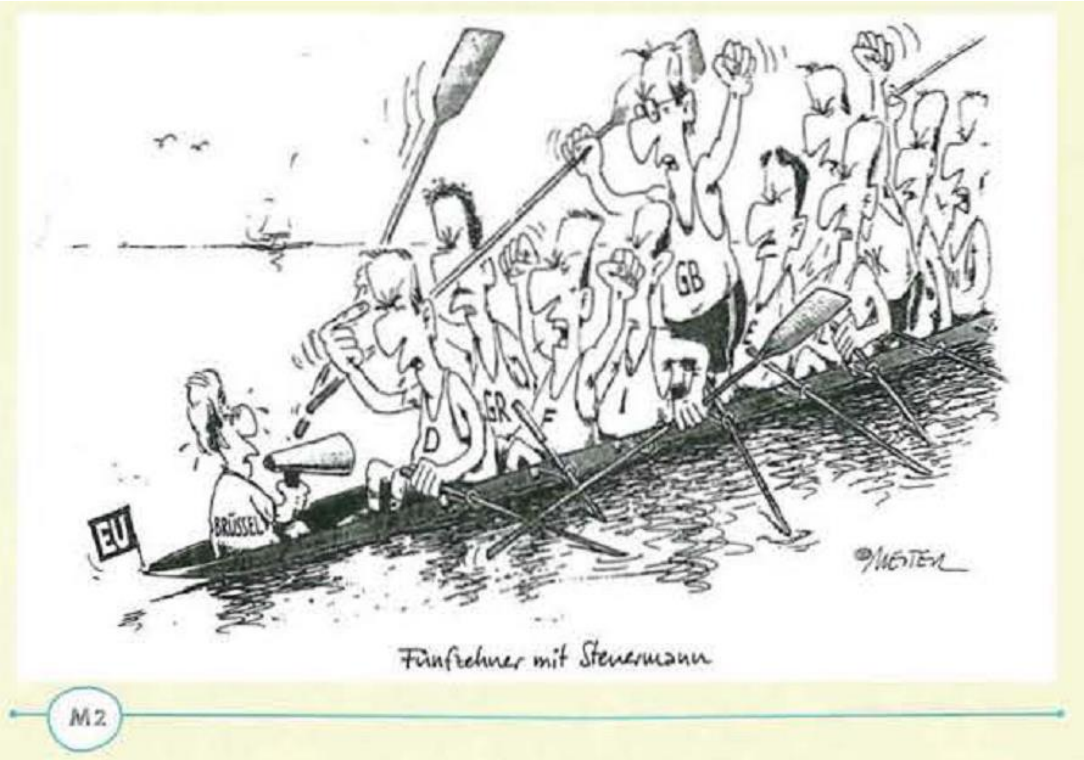


Abbildung 35 Karikatur „Fünfzehner mit Steuermann" von Mester (entnommen aus IGL-Buch, 2011, Klett, S. 197)

Insgesamt scheint die Einordnung von Souveränität und nationalen Interessen in den Büchern heterogen und bisweilen ambivalent zu sein. In einigen Fällen wird deutlich gemacht, dass „Europa seine potentielle Stärke durch Nabelschau und Uneinigkeit" vergeude und die weiterhin überwiegende nationale Verantwortung insbesondere bei Verteidigungsfragen eine „institutionelle Barriere" sei (*Kompetenz-Politik*, Westermann 2008, Quelle, S. 84). In anderen Fällen wird dagegen betont, dass „die Außenpolitik eines Staates zentraler Ausweis seiner uneingeschränkten Staatlichkeit" sei und „staatliche Selbstständigkeit […] als Inbegriff nationaler Souveränität" gelte, die EU Staaten sich aber dennoch auf eine Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik einigten (*Mensch und Politik* 2007, Schroedel, S. 236). In Bezug auf die Erweiterung der EU wird in einem Beispiel die Abgabe eines Teils der Souveränität als Möglichkeit zur Mitbestimmung („Stimme im Konzert") gewertet, wenngleich diese „Vielstimmigkeit [oft] ohrenbetäubend" für die BürgerInnen der Mitgliedstaaten klingen würde (*Mensch und Politik, 2007*, Schroedel, Quelle, S. 250). Auch in *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* von Schöningh (2007, S. 301f.; 2013, S. 257) wird die EU Erweiterung in einem Autorentext problematisiert, da,

> „es mit wachsender Zahl der Mitgliedsländer auch immer schwieriger [wird], in den europäischen Institutionen zu einstimmigen Beschlüssen zu kommen, weil die Interessenunterschiede größer und vielfältiger werden. […] Während einige Länder wie z.B. Polen „weniger Europa" wollen, d. h. ihre nationale

> Eigenständigkeit betonen und die EU möglichst auf eine wirtschaftliche Zusammenarbeit beschränken wollen, sehen vor allem die meisten älteren Mitgliedstaaten die Zukunft der EU in einer vertieften politischen Einigung bis hin zu einem europäischen Bundesstaat; sie wollen „mehr Europa"."

Besonders intensiv wird der Aspekt der Souveränität in der Reihe *Mensch und Politik* von Schroedel behandelt, in der es sowohl 2007 als auch 2012 eine Vielzahl an Materialien und Quellen gibt, die zu einer Beschäftigung mit der Frage „Quo vadis, Europäische Union?" (im Sinne einer Entscheidung für mehr nationale Eigenständigkeit oder europäische Vertiefung) einladen. Diese kann aufgrund der bereitgestellten Materialien durchaus kontrovers beantwortet werden, denn es werden in der Ausgabe von 2012 (S. 249) einerseits Quellen verwendet, in der von der „Überwindung der Nationalstaaten" die Rede ist und nach denen die Eigeninteressen der Mitgliedstaaten aufgrund von „Eitelkeit, Egoismus und Chauvinismus" die gesamteuropäische Entwicklung blockierten und das Gebäude des Rates der Europäischen Union einer „Ritterburg" gleiche. Andererseits heißt es an anderer Stelle, dass die Nationalstaaten bei der weiteren Integration der EU „nicht wegzudenkende Realitäten" seien, an deren „Sicherheit und Geborgenheit" die Menschen weiterhin festhielten (ebd., Quelle, S. 228), und dass die Menschen in Europa nicht bereit seien, „sich einem europäischen Bundesstaat mit einer europäischen Zentralregierung unterzuordnen. Sie wollen ihr Vaterland nicht aufgeben." (ebd., Quelle, S. 279).

Der Frage, ob es sich bei dem besonderen Gebilde der Europäischen Union um einen Staatenbund oder einen Bundesstaat handelt, bzw. in welche der beiden Richtungen sich die EU zukünftig entwickeln sollte, widmen sich Bücher, die überwiegend für das *Gymnasium*, *Realschule* und *Gesamtschule* zugelassen sind (*Anstöße*, 2006, 2010, Klett; *Mensch und Politik*, 2003, 2007, 2012, Schroedel; *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2007, 2013, Schöningh; *Politik-Wirtschaft*, 2007, Duden-Paetec; *Politik.21*, 2012, *Politik & Co*. 2007, 2013, C.C. Buchner). In den Ausgaben von Cornelsen und Westermann finden sich kaum relevante Inhalte zu diesem Aspekt. Dass die Bedeutung des Integrationsszenarios Bundesstaat mit dem Scheitern der Verfassung abnimmt, lässt sich z.B. in der Klett-Reihe *Anstöße* beobachten: Hier wird das Konzept „europäischer Bundestaat" 2006 (S. 290) noch ausführlich diskutiert, in der Ausgabe 2010 (S. 48) ist es nur noch eine Randbemerkung.

1 Staatenbund oder Bundesstaat: Was die Deutschen meinen

Frage: „Es gibt ja zwei verschiedene Möglichkeiten, wie Europa in Zukunft aussehen soll. Es kann ein gemeinsamer Staat sein mit einer zentralen Regierung und gemeinsamen Gesetzen oder aber ein Bündnis einzelner selbstständiger Staaten. Was meinen Sie, wie sollte es sein?"

März 2002 (Zahlen in Prozent)	Bevölkerung insgesamt 1992	Bevölkerung insgesamt 2002
Gemeinsamer europäischer Staat	15	15
Bündnis einzelner Staaten	73	71
Unentschieden	12	14
Summe	100	100

(aus: Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998–2002. Band 11, München 2002)

Abbildung 36 Meinungsumfrage zu europäischen Integrationsszenarien (entnommen aus Mensch und Politik, 2003, Schroedel, S. 290)

Die im oben gezeigten Materialausschnitt dargestellten Umfrageergebnisse zeigen, dass sich die Meinung der deutschen Bevölkerung zu den Integrationsszenarien Europas zwischen 1992 und 2002 kaum verändert hat: über 70% bevorzugen demnach das Modell des Staatenbundes gegenüber dem eines Bundesstaates (*Mensch und Politik*, 2003, Schroedel, Quelle, S. 290). Nur wenige Bücher gehen über die beiden Integrationsmodelle Staatenbund oder Bundestaat hinaus und thematisieren – meist in Abschnitten zu „Zukunftsszenarien" der EU – weitere Entwicklungsszenarien, die von einem möglichen Scheitern der EU, über ein Europa der verschiedenen Geschwindigkeiten, bis zur vollständigen Integration reichen (insbesondere die Ausgaben von C.C. Buchner). Für das Modell des Bundesstaates war, laut *Politik.21* (2012, C.C. Buchner, S. 58), die Einigung auf eine gemeinsame Verfassung mit gemeinsamen Grundwerten vorgesehen – was dieses Modell nach dem Scheitern der Verfassung unwahrscheinlich werden lässt. Während in den Ausgaben von C.C. Buchners *Politik und Co.* (2007, S. 244; 2013, S. 249) das Zukunftsszenario des Bundesstaates mit der Überschrift „Supermacht Europa" versehen wird und dadurch eine eher negative Konnotation bekommt, entspräche diese Entwicklung laut *Politik-Wirtschaft* (2007, Duden-Paetec, S. 210) einem positiven Extremszenario:

> „Welche Struktur und Entscheidungsräume die Europäische Union zukünftig haben wird, hängt wesentlich von ihrer weiteren Ausgestaltung ab. Es gibt gegenwärtig verschiedene Vorstellungen oder Leitbilder dahingehend: Bundesstaat, Staatenbund, Europa der Regionen, Europa der differenzierten Integration oder Europa der zwei Geschwindigkeiten. Zwischen der Ausgestaltung eines europäischen Bundesstaats (positives Extremszenario) und einer loser werdenden Zusammenarbeit der europäischen Staaten

(negatives Extremszenario) zeichnet sich in der politischen Praxis eine Balance zwischen den verschiedenen Leitbildern ab (Trendszenario).“

3.3.1.4) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

Während in der Darstellung des komplexen Themas „europäisches Regierungssystem“ mit allen seinen Aspekten Veränderungen im Zeitverlauf im Material kaum eindeutig zu erkennen sind, sind die Unterschiede in der Darstellung zwischen den Schulformen etwas eindeutiger. Auf Basis der qualitativen Untersuchung lässt sich für die niedersächsischen Fälle kein verlagsübergreifendes Fazit ziehen was etwa die Detailliertheit oder Bewertung der Aspekte des Mehrebenensystems betrifft, dafür erweist sich das Material als zu heterogen. Dennoch scheinen die Verlage bei dem Thema „europäisches Regierungssystem“ eher bereits vorhandene (Bild-) Materialien (reihenübergreifend) weiterzuverwenden. In der quantitativen Untersuchung des Gesamtsamples ergeben sich dagegen deutlichere Unterschiede, was die Nennung der Kategorie „Anteil_Mehrebenensystem“ betrifft. Die höchsten MW weisen die Ausgaben der kleinen Verlage Oldenburg (,030, SD: ,043)[39], Militzke (,057, SD: ,024), Auer (,076, nur ein Buch) und Duden-Paetec (,104, nur ein Buch) auf. Die MW der größeren Verlage liegen deutlich darunter bei Westermann sogar bei ,008 (SD: ,013). Im Vergleich der Verlage und Zeiträume im Balkendiagramm (s.u.) zeigt sich, dass die Anteile der Kategorie „Mehrebenensystem“ vor 2009 in den Ausgaben der größeren Verlage ähnlich gering sind, diese bei Schroedel, Schöningh, Klett und Cornelsen ab 2009 jedoch zunehmen, während sie bei C.C. Buchner und Westermann leicht abnehmen.

[39] Bei Oldenburg gibt es zwei Bücher, wobei nur in einem keine Schlagworte zum Thema vorkommen. Bei Militzke kommen in beiden Büchern Schlagworte zum Thema vor.

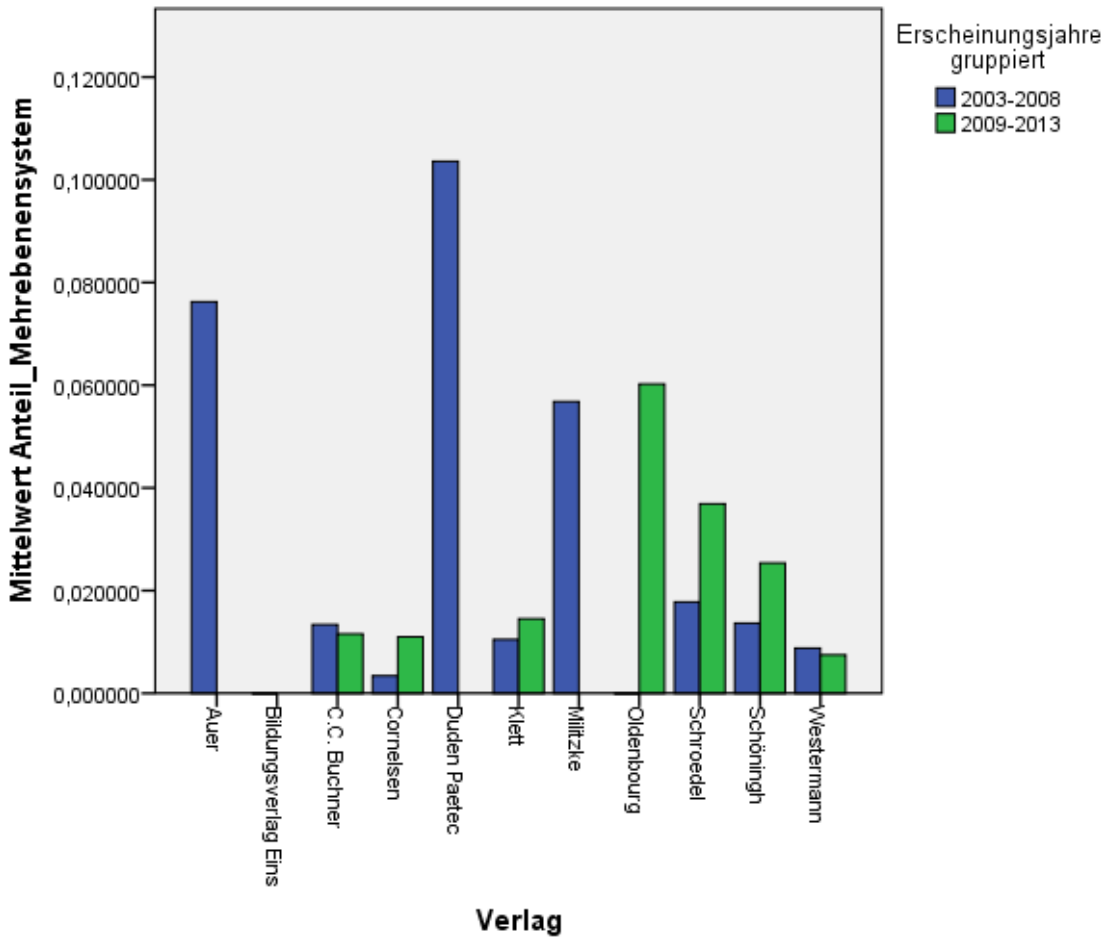


Abbildung 37 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Mehrebenensystem" nach Verlagen

Da es sich bei dem Mehrebenensystem und den Handlungsebenen der EU um eher abstrakte und komplizierte Aspekte handelt, ist anzunehmen, dass die Thematisierung dieser Inhalte und die Verwendung der Fachbegriffe sich nach Schulformen unterscheidet. Das folgende Balkendiagramm verdeutlicht die vorhandenen Unterschiede zwischen den Schulformen im Vergleich der beiden Zeiträume:

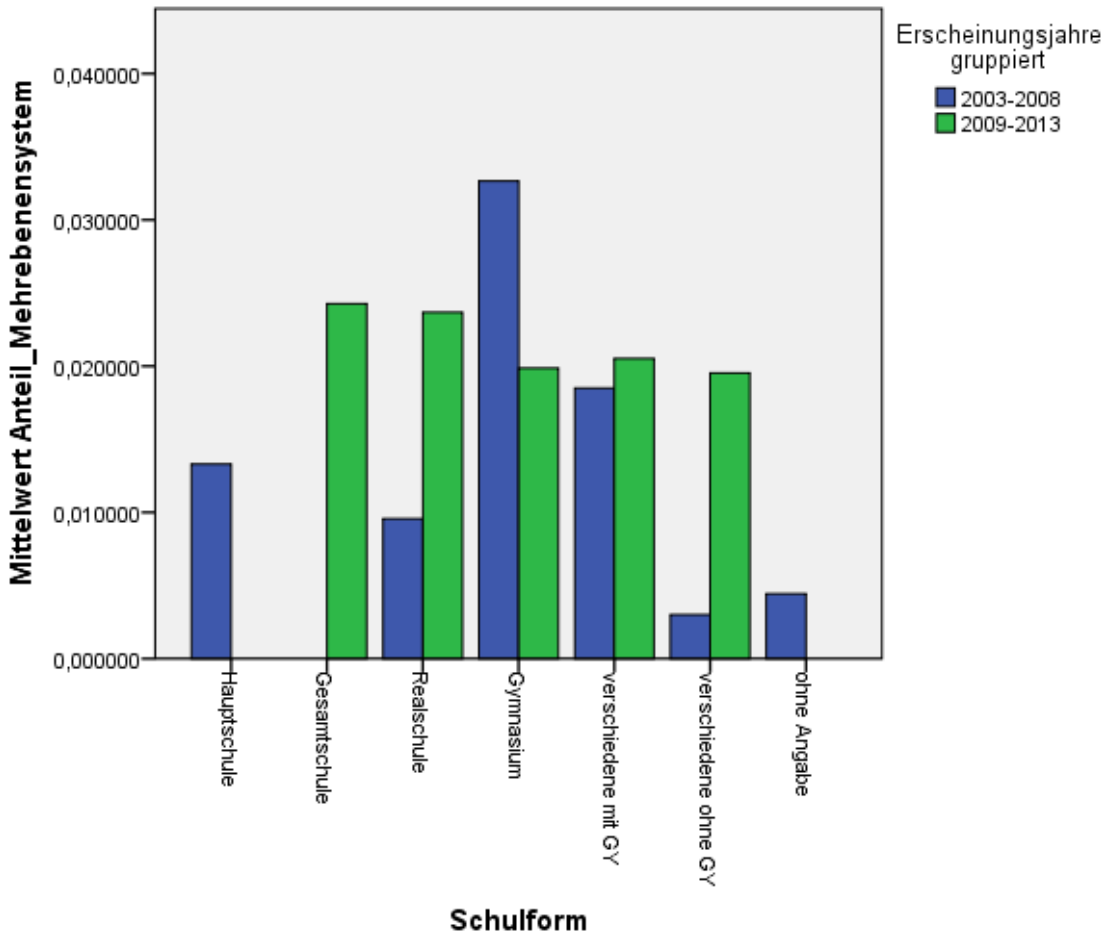


Abbildung 38 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Mehrebenensystem" nach Schulformen

Das Balkendiagramm veranschaulicht, dass der Anteil der Kategorie „Mehrebenensystem" in den Ausgaben aller Schulformen, die nach 2009 veröffentlicht wurden, gestiegen ist - allerdings gilt dies nicht für das Gymnasium. Über den gesamten Zeitraum betrachtet haben die Ausgaben für *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* den niedrigsten MW (,013, SD: ,021) gefolgt von der *Hauptschule* mit ,013 (SD: ,020). Die höchsten Mittelwerte sind für die Schulbücher zu verzeichnen, die ausschließlich (,026: SD: ,029), oder auch für das *Gymnasium* (,020: SD: ,026) zugelassen sind. Ähnlich hoch ist der MW für das *Gesamtschulbuch*. Auch absolut weisen die Schulbücher für das *Gymnasium* die meisten Schlagworte zum Thema auf (MW: 3,7, SD: 4,2), die Werte für die Bücher der *Realschule* (MW: 2,6, SD: 3,4) und der *Hauptschule* (MW: 1,1, SD: 1,4) liegen darunter. Die Häufigkeitsverteilung verdeutlicht den Unterschied in der Verwendung der Fachbegriffe zwischen den Schulformen: Bei den Büchern für die *Hauptschule* und *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* liegt der Anteil der Bücher ohne ein Schlagwort aus der Kategorie „Mehrebenensystem" bei 54,5% und 55%. Auch bei den Büchern aus der *Realschule* gibt es in sieben der sechszehn Bücher, also 43,8% keine Hinweise darauf. Dagegen enthalten 85,2% der *Gymnasialschulbücher* Schlagwörter zum Thema. Somit

ist die Verwendung dieser Fachbegriffe in den Schulbüchern für das Gymnasium deutlich höher als in denen für die anderen Schulformen. Warum der Anteil in den aktuellen Gymnasialbüchern allerdings sinkt, lässt sich mit der quantitativen Analyse nicht erklären.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in der Inhaltsanalyse der niedersächsischen Bücher herausstellte, dass einige grundlegende Aspekte, wie die Tatsache, dass es sich bei der EU um ein einzigartiges politisches System handelt, in Büchern aller Schulformen vorkommt. Auch das Subsidiaritätsprinzip findet sich nicht ausschließlich in Büchern für das Gymnasium. Je höher jedoch die Komplexität des Aspekts, wie im Fall der Integrationsszenarien, desto eher findet man diese in den Büchern für das *Gymnasium*, die detaillierter auf derartige Fragen eingehen. Auch die Verwendung von Fachbegriffen stellt insbesondere in den niedersächsischen Büchern für die *Haupt- und Realschule* eine Leerstelle dar. Spezifische Fachbegriffe wie das Wort „supranational“ findet man überwiegend in den Büchern des *Gymnasiums* und das Mehrebenensystem als Begriff kommt nur in drei der dreißig niedersächsischen Bücher vor, in zwei davon lediglich in Abbildungen. Diese hiermit identifizierte Leerstelle in den Politikschulbüchern von 2003-2013 ist ein eindrückliches Beispiel für die Problematik, dass EU-spezifische Fachterminologie in den untersuchten Politikschulbüchern kaum genutzt wird. Vielmehr werden etablierte Begriffe oder Bezeichnungen umschrieben.

Nur wenige Bücher nutzen die Möglichkeit eines Glossars oder der Definition von Fachbegriffen am Seitenrand, was bei der „verwirrenden Terminologie“ des europäischen Mehrebenensystem sicherlich eine nicht genutzte Chance der verständlichen Vermittlung ist (Detjen 2004, S. 126). Umso mehr, da Tatje (2017) in seiner Studie herausgefunden hat, dass insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Politikschulbücher zum Nachschlagen benutzen. In der qualitativen Untersuchung wurde weiterhin deutlich, dass es keine Fälle gibt, die alle inhaltlichen Aspekte, die in der komplexen Kategorie „Regierungssystem“ als Sub-Codes operationalisiert wurden, in einem Kapitel abdecken.

3.3.2) Das Demokratie-Defizit der EU

Die EU steht seit Jahrzehnten in der Kritik, nicht demokratisch genug zu sein. Dabei gibt es nach Hix und Hoyland (2011, S. 133f.) fünf Hauptursachen für dieses Defizit, die in der Literatur diskutiert werden: 1) Die stärkere Gewichtung der exekutiven Macht und Akteure (MinisterInnen im Rat und KommissionarInnen) gegenüber dem europäischen Parlament und nationalen Parlamenten. 2) Die Schwäche des Europäischen Parlaments gegenüber dem Rat, die auch durch Kompetenzzuwächse nicht vollständig ausgeglichen wurde. 3) Das Fehlen

„echter“ europäischer Wahlen, da es kaum direkte Entscheidungen über europäische Themen gibt (mit Ausnahme einiger Referenden) und bei den Wahlen zum Europäischen Parlament nationale Belange in den Vordergrund gerückt werden (durch PolitikerInnen und die Medien). 4) Die Distanz zur EU und die Brüsseler Technokratie, die die Politik für BürgerInnen schwer zugänglich und kaum verständlich macht. 5) Die Entscheidungen der EU, die von einer Mehrheit der BürgerInnen, aber auch einigen Mitgliedstaaten nicht unterstützt werden.

Die Ergebnisdarstellung soll erläutern inwiefern diese in Politik, Wissenschaft und Medien diskutierten Aspekte des europäischen Demokratie-Defizits (vgl. Kapitel 2.1) in den Schulbuchtexten aufgegriffen und bewertet werden. Neben den quantitativen Ergebnissen zur Häufigkeit der relevanten Schlagworte wird gezeigt, wie detailliert sich dem Thema in den niedersächsischen Büchern genähert wird und inwiefern es zu einer kritischen Einordnung kommt. Außerdem werden Beispiele herangezogen, in denen eine Bewertung des Demokratie-Defizits im Verlauf des Reformprozesses deutlich wird. Abschließend wird bewertet, inwiefern sich die Häufigkeiten und Darstellungen zwischen Verlagen und Schulformen unterscheiden.

3.3.2.1) Bestandteile des Demokratie-Defizits der EU

Für die Erfassung der Kategorie „Demokratie-Defizit“ in der quantitativen Inhaltsanalyse wurden Schlagworte[40] definiert, die auf Basis der Erkenntnisse der qualitativen Analyse entwickelt wurden. Diese hatte bereits gezeigt, dass dem Thema nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird. Für die Erfassung kam nur eine Auswahl spezifischer Begriffe in Frage und indirekte Hinweise auf einen Mangel an Demokratie in der EU ließen sich nicht mit der quantitativen Analyse, sondern nur mit der qualitativen Analyse erfassen. Betrachtet man die Entwicklung des MW der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit“ im Zeitverlauf, wird deutlich, dass der Anteil insgesamt sehr gering ist, 2008 jedoch einen kurzen Anstieg erlebt (s.u.). Ab 2010 und 2011 erreicht die Kategorie den Wert null (bzw. lässt sich mit Einwort-Codierungen per Schlagwortliste nicht mehr nachweisen) und kommt ab 2012 nur noch in geringem Maße vor. Die Betrachtung des gesamten Zeitraums macht deutlich, dass der Anteil zum Demokratie-Defizit in den Kapiteln zur EU seit 2003 kontinuierlich sinkt, mit Ausnahme der „Hochphase“ 2008.

[40] Folgende Schlagworte wurden für die Kategorie „Demokratie-Defizit“ vergeben: Demokratie-Defizit; Demokratiedefizit; Demokratiemangel; Mangel an Demokratie; Demokratieschwäche; demokratisches Defizit; Legitimation; Legitimität.

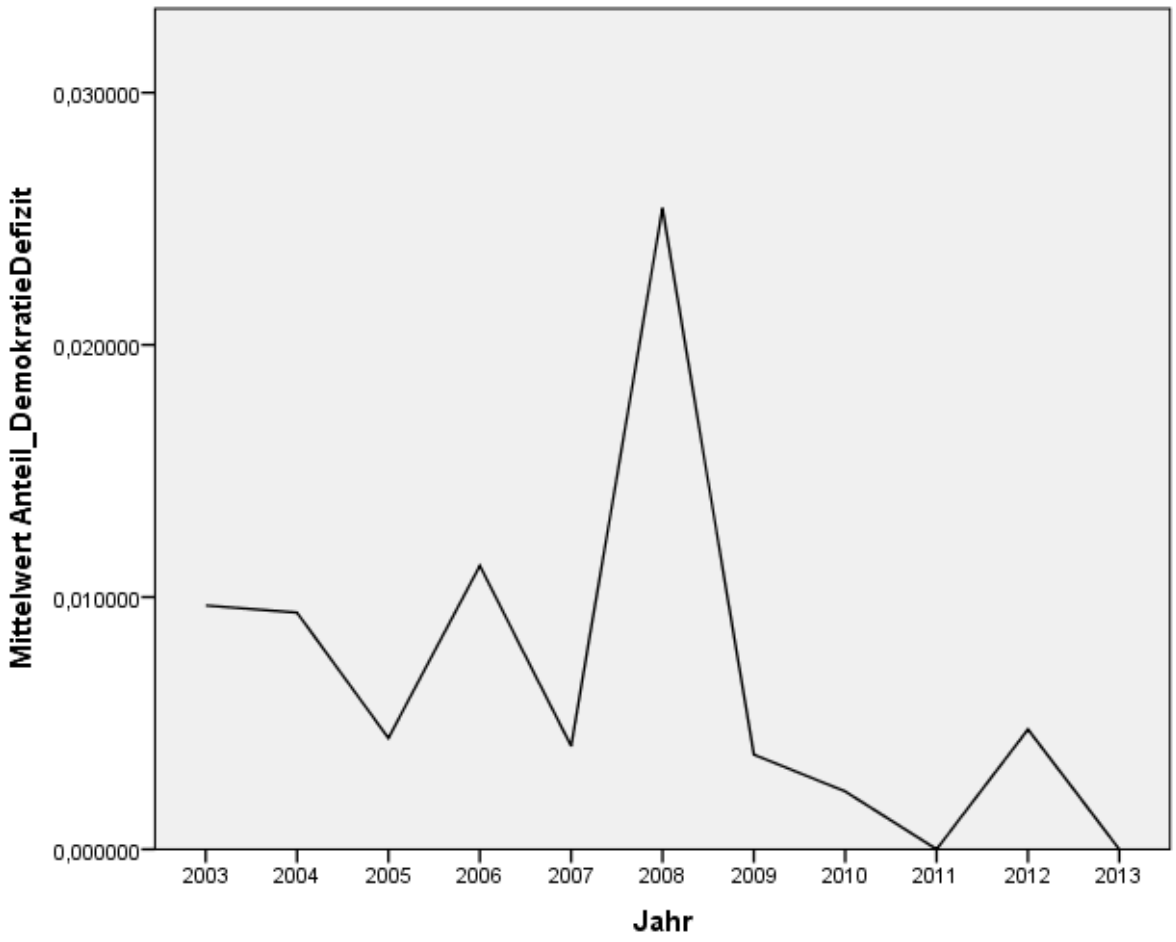


Abbildung 39 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit" im Zeitverlauf

Die Werte der deskriptiven Statistik verdeutlichen, dass der MW der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit" von ,010 (SD: ,024) in den Jahren 2003-2008 auf ,003 (SD: ,005) in den Jahren 2009-2013 gesunken ist. Tatsächlich weisen 60,4% (29 Bücher) der in den Jahren 2003 bis 2008 veröffentlichten Bücher keine Schlagworte zum Thema Demokratie-Defizit auf. In den Jahren 2009 bis 2012/13 der Veröffentlichung sind es sogar 69,2% (27 Bücher). Auch gibt es vor 2009 durchschnittlich nur ein Schlagwort zum Thema in den Büchern (1,0 SD: 2,5), nach 2009 liegt der Wert sogar darunter (0,4, SD: 0,8) Daran wird deutlich, dass das Demokratie-Defizit als Thema bereits vor dem Vertrag von Lissabon nur in wenigen Büchern vorkam, dieser Anteil seit 2009 jedoch noch gewachsen ist. Allein in einem Fall konnten die Begriffe aus dem Diktionär zehnmal in einem Text identifiziert werden. Dies bestätigt die geringe Relevanz des Themas in den Kapiteln zur EU.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse bestätigen, dass das Demokratie-Defizit nicht nur in den Ausgaben für Niedersachsen, sondern deutschlandweit selten thematisiert wird. Die Verweise auf die demokratischen Defizite der EU finden sich in den niedersächsischen

Schulbuchkapiteln verstreut, erfolgen teils indirekt und werden nicht in einem eigenen thematischen Abschnitt besprochen. Eine detaillierte Darstellung der Problematik ist in den überwiegenden Fällen nicht vorhanden. Zudem ist das Thema hauptsächlich in den Ausgaben von Klett und Schroedel vorhanden (jeweils in drei von sechs Büchern) – daher basiert die Auswahl der folgenden Beispiele hauptsächlich auf Werken dieser Verlage.

Dennoch lassen sich einige Aussagen in den Schulbuchtexten identifizieren, die den Aspekten des strukturellen und institutionellen Demokratie-Defizits der EU, wie es in der Wissenschaft diskutiert wird, zuordenbar sind. Das abstrakte Thema wird in den Schulbüchern überwiegend in Textform aufgegriffen. Allein in *Kompetenz-Politik* (2008, Westermann, Quelle, S. 65) wird in einer Karikatur indirekt auf das Demokratie-Defizit verwiesen, indem die Bürgernähe der EU als Sternbild am Horizont (und somit sehr weit entfernt) dargestellt wird:

65.1 *Karikatur des österreichischen Künstlers Oliver Schopf.*

Abbildung 40 Karikatur zur Bürgernähe in der EU (entnommen aus Kompetenz-Politik, Westermann, S. 65)

Allerdings wird die Karikatur im Fließtext nicht wieder aufgegriffen oder erläutert, dennoch taucht sie in der Aufgabenstellung auf, nach der sie beschrieben und erläutert werden soll. Als einbettenden Kontext dient folgender Autorentext, bei dem das Demokratie-Defizit nur indirekt deutlich wird, da die EU als „verbesserungswürdig“ dargestellt wird und „Dialog, Diskussion und Demokratie“ als die richtigen Konzepte für die Zukunft der EU präsentiert werden – eine weitere Vertiefung des Themas erfolgt in dem Kapitel nicht (ebd.):

„Wie soll die Zukunft aussehen?

> Die EU ist nicht vollkommen - sie muss ständig verbessert werden. Es liegt in Ihrer Hand! Was soll die EU tun und was nicht? Diskutieren Sie darüber mit Ihren Freunden, Ihrer Familie, Ihren Kollegen. Und dann sagen Sie den Politikern Ihre Meinung. Dialog, Diskussion und Demokratie - das ist der Weg, auf dem über die Zukunft der EU entschieden wird.“

Während das vorangegangene Beispiel veranschaulicht, wie oberflächlich oder abstrakt das Thema in einigen Büchern behandelt wird, werden im Folgenden Beispiele aus Kapitel hervorgehoben, die sich intensiver mit der Thematik auseinandersetzen. In Bezug auf das institutionelle bzw. konjunkturelle Demokratie-Defizit wird in den Büchern hauptsächlich die notwendige Ausweitung der Macht und Kompetenzen des Europäischen Parlaments thematisiert, um die Funktionsweise und Legitimierung der EU zu verbessern (vgl. Kapitel 2.1). Dabei ist die Kritik an den unzureichenden Befugnissen des Europäischen Parlaments in den älteren Ausgaben deutlicher als in den Ausgaben nach 2009 (siehe Kapitel 3.4.2). Doch obwohl die Kritik an der Machtverteilung der Institutionen in vielen Fällen deutlich wird, wird ein direkter Bezug zum Demokratie-Defizit, bzw. dessen Benennung, nur in wenigen Beispielen hergestellt. So etwa bei *Mensch und Politik*, wo in einem Ausschnitt aus einem Zeitungartikel Teile einer Rede des dänischen Politikers und EU-Abgeordneten Jens-Peter Bonde zitiert werden, und sowohl Gründe für das institutionelle als auch für das strukturelle Demokratie-Defizit erwähnt werden (2003, Schroedel, Quelle, S. 293, Auslassungen im Original):

> „Auch die Befugnisse des Europäischen Parlaments hält er [Bonde] noch immer für unzureichend, kann das Parlament doch lediglich Änderungsvorschläge einbringen und ein Vetorecht ausüben, jedoch nicht selber Gesetze gestalten. Das Demokratiedefizit sei der wichtigste Grund für das Misstrauen und die schwindende Akzeptanz der EU bei der Bevölkerung. „Die EU in der heutigen Form hat keine Mehrheit mehr ... Wir brauchen ein Parlament, das diesen Namen verdient, und eine gewählte europäische Exekutive anstelle der heute bestehenden Kommission. Erst wenn der Wähler nicht mehr der große Verlierer ist, sondern an Einfluss gewinnt, wird die EU wieder populärer.““

Dieses Beispiel macht deutlich, dass das Demokratie-Defizit eine Art Angelpunkt darstellt, denn es ist zum einen Resultat der unzureichenden Machtverteilung der Institutionen, zum anderen verringert dieses institutionelle Demokratie-Defizit das Vorhandensein von Vertrauen in der Gesellschaft und bestärkt somit das strukturelle Defizit der EU. In der *Anstöße*-Reihe (Klett) wird der notwendige Machtzuwachs des Parlaments zur Verbesserung der demokratischen Qualität der EU in verschiedenen Ausgaben erwähnt, wie die folgenden Beispiele zeigen werden. In der Ausgabe von 2010 wird zudem die Veränderung der

Stimmgewichtung eingebracht, ein Aspekt, der in den Schulbuchtexten gewöhnlich unerwähnt bleibt (ebd., S. 48):

> „Auf der anderen Seite müsste die Demokratie innerhalb der EU gestärkt werden. Dazu gehört, dass das EU-Parlament mehr Rechte erhält. Dazu gehört auch, dass eine EU-Regierung demokratisch gewählt wird und jede Wählerstimme gleich zählt.“

In der Ausgabe von 2013 werden nicht nur der Aufbau der Institutionen, sondern auch die Verfahren der EU als demokratisch defizitär betrachtet und festgestellt, dass diese Mängel in der Zukunft behoben werden sollten. In dem folgenden Beispiel wird die historische Genese der EU insofern problematisiert, als dass die Regierungen, die die EU angestoßen haben, diese nicht ursprünglich demokratisch konstruiert hätten und die Interessen der Nationalstaaten nun teilweise mit den Interessen der EU in Konflikt stünden, wenn es um deren weitere Entwicklung geht (ebd., S. 241):

> „Daneben gibt es einen Mangel an Demokratie innerhalb der Verfahren der EU: Die EU wurde über Jahrzehnte von Regierungen geschaffen. Zukünftig müssen Europas Bürger direkt über das Europäische Parlament mehr Gestaltungsmacht erhalten. Die Nationalstaaten müssen Kompetenzen in wichtigen Politikbereichen wie Wirtschafts-, Finanz- sowie Außen- und Sicherheitspolitik an die EU übertragen. Unsicher ist, welche Länder und wie viele Bürger innerhalb der EU zu dieser engen Zusammenarbeit wirklich bereit sind.“

Dass die Ausgestaltung des demokratischen Systems der EU nicht abgeschlossen ist und die demokratische Struktur der EU, nicht der einer „echten“ Demokratie entspräche, sondern so defizitär sei, dass die EU sich selbst nicht beitreten könne, wird auch in anderen Beispielen deutlich (*Mensch und Politik*, 2007, Schroedel, Quelle, S. 228):

> „Der deutsche EU-Kommissar Günter Verbeugen [sic!], früher für Erweiterung und jetzt für Industriepolitik zuständig, hat darauf [auf die Frage, wie demokratisch die EU sei] eine klare Antwort: „Würde sich die EU bei uns um Beitritt bewerben, müssten wir sagen: demokratisch ungenügend." Tatsächlich weist die EU ein beachtliches Defizit an demokratischer Legitimität auf. Die Gewaltenteilung zwischen Exekutive und Legislative, Grundprinzip einer funktionierenden Demokratie, ist in Brüssel aufgehoben. Das wichtigste Gesetzgebungsorgan der EU, der Ministerrat, wird von den nationalen Regierungen gebildet, ohne dass das Europäische Parlament, immerhin die einzige vom EU-Bürger direkt gewählte Institution, eine Kontrollmöglichkeit hat. Auch wird die Kommission als exekutive Behörde nicht durch das Parlament gewählt, sondern vom Rat der Regierungen

> eingesetzt – das EU-Parlament bestätigt nur ihre Ernennung als Ganzes und kann der Kommission auch nur als Ganzes das Misstrauen aussprechen, nicht einzelnen Kommissaren“

Bei *Anstöße* (2006, Klett, Quelle, S. 247, Auslassungen im Original), wird diese Kritik ebenfalls vorgebracht, jedoch in dem Textausschnitt gleichsam entkräften durch die Demokratie-These und dem Argument, dass die starke Position der Exekutive in der EU kein demokratisches, sondern ein rechtsstaatliches Problem darstelle, welches mit der föderalen Struktur des Systems zu erklären sei:

> „Demokratiedefizit
>
> Polemisch heißt es gerne, die Union sei so undemokratisch, dass sie sich selbst nicht beitreten könnte. Der problematische Kern des Demokratiedefizits, d. h. die starke Stellung des Rats, (ist) der Fakt, dass hier überwiegend Mitglieder der nationalen Exekutive Recht erlassen. (…) Zur Verteidigung des Europäischen Integrationsverbundes (ist aber) darauf hinzuweisen, dass sich der Vorwurf des Demokratiedefizits (...) durchaus entkräften lässt. (...) Die Mitglieder des Rates gehören als Minister alle demokratisch legitimierten Regierungen an. Das Problem des Rates, dass hier Angehörige der Exekutive legislative Befugnisse ausüben, ist mithin kein demokratisches im engeren Sinne, sondern eigentlich ein rechtsstaatliches. Dieser Problematik kann mit dem Argument begegnet werden, dass die Trennung zwischen Exekutive und Legislative in föderalen Strukturen durch Teilhabe ihrer Glieder an zentralen Entscheidungen in aller Regel verwischt werden.“

In diesem Beispiel werden somit zwei Ebenen angesprochen, zum einen die Struktur des politischen Systems und dessen Verflechtung, die sich auf die Kompetenzverteilung auswirkt, zum anderen die Minister als Akteure, die sich mit nationalen Interessen „im Gepäck“ auf europäischer Bühne bewegen – was in dem Textausschnitt jedoch nicht problematisiert wird.

Zum strukturellen Demokratie-Defizit, also dem Problem der Distanz und geringen Identifizierung der BürgerInnen mit der EU, gibt es erneut insbesondere in der *Anstöße*-Reihe (Klett) und bei *Mensch und Politik* (Schroedel) einige Materialien, die sich durchaus kritisch mit dem Thema auseinandersetzen. So bestehe eine Kluft zwischen politischer Elite und Bürgern, die darauf zurückzuführen sei, dass es sich bei der EU um ein „Elitenprojekt“ handele, das sich von den BürgerInnen entfernt habe. Dies wiederum führe zu einer Teilnahmslosigkeit der Unionsbürger am politischen Geschehen, da sie sich weder einbezogen noch repräsentiert fühlen. Auch fehle es an einem europäischen Demos, was die Demokratie der Union schwäche. Die folgenden Beispiele veranschaulichen, wie diese Argumente in den Schulbüchern dargelegt

werden. Bei *Anstöße* (2013, Klett, Quelle, S. 237) wird ein Text von Jürgen Habermas verwendet, und die Frage gestellt:

> „Europa der Eliten oder der Bürger?
>
> Da die Europäische Union bisher wesentlich von den politischen Eliten getragen und monopolisiert worden ist, ist eine gefährliche Asymmetrie entstanden – eine Asymmetrie zwischen der demokratischen Teilnahme der Völker an dem, was ihre Regierungen auf der aus ihrer Sicht weit entfernten Brüsseler Bühne für sie selbst herausholen, und der Indifferenz, ja Teilnahmslosigkeit der Unionsbürger im Hinblick auf die Entscheidungen ihres Parlaments in Straßburg."

Sogleich wird in demselben Text jedoch argumentiert, dass es auch in der Hand der nationalen Bevölkerungen liege, ein Bewusstsein für die Tragweite der europäischen Entscheidungen zu entwickeln, von den demokratischen Rechten der Unionsbürgerschaft Gebrauch zu machen. Somit beschränkt sich die Kritik in diesem Beispiel nicht nur auf das defizitäre System, sondern nimmt auch die BürgerInnen als selbstständige Akteure in den Blick, die sich auf europäischer Ebene die Entscheidungen abnehmen lassen, anstatt aktiv mitzuwirken (ebd.):

> „Aber je mehr den nationalen Bevölkerungen zu Bewusstsein kommt und von den Medien zu Bewusstsein gebracht wird, wie tief die Entscheidungen der Europäischen Union in ihren Alltag eingreifen, desto stärker wird ihr Interesse zunehmen, auch als Unionsbürger von ihren demokratischen Rechten Gebrauch zu machen."

Bei *Mensch und Politik* wird in einem Spiegel-Artikel von Herfried Münkler ebenfalls Europa als „Elitenprojekt" kritisiert, in dem Entscheidungen getroffen würden, die nicht dem Willen der Bevölkerungen entsprächen und betont, dass die Demokratisierung von Beginn an kein zentrales Ziel gewesen sei. Die resultierende geringe Identifizierung mit Europa und die Gefahr der Stimmgewinne der Populisten durch das verbreitete Desinteresse werden ebenfalls genannt (2012, Quelle, S. 278, Auslassungen im Original):

> „Das schlechte Bild, das Europa im Augenblick abgibt, ist wesentlich dem Unvermögen seiner Eliten geschuldet. Angesichts dieses Elitenversagens verwundert es kaum, dass jetzt der Ruf nach der Demokratisierung Europas wieder zu hören ist. Was die Eliten verbockt haben, soll das Volk ins Lot bringen. (...) Von Anfang an war Europa ein Elitenprojekt, das jedoch unter dem Vorbehalt seiner Demokratisierung bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit stand. (…) Nirgends ist die Wahlbeteiligung so niedrig wie bei diesen [Europa-] Wahlen, und selten ist die Bereitschaft der Wähler zur Stimmabgabe für Populisten so groß wie hier. Die europäische Bevölkerung

> war und ist eben kein europäisches Volk. (…) Das sich mit der EuroKrise ausbreitende Misstrauen der Europäer untereinander zeigt das nur zu deutlich.“

3.3.2.2) Bewertung des Demokratie-Defizits im Zeitverlauf

Wie sich die Beurteilung des Demokratie-Defizits im Verlauf des Reformprozesses verändert, lässt sich besonders mit Blick auf das institutionelle Demokratie-Defizit verdeutlichen. Wie in Kapitel 3.4.2) dargelegt wird, hat sich die Bewertung des Europäischen Parlaments im Verlauf des EU-Reformprozesses verändert und der Kompetenzzuwachs des Europäischen Parlaments im Zuge des Reformprozesses wird in den untersuchten Büchern überwiegend positiv dargestellt. Auch wird in verschiedenen Ausgaben erwähnt, dass „Die neuen Regeln […] die EU demokratischer und handlungsfähiger machen“ (*Kompetenz-Politik*, 2008, Westermann, Quelle, S. 79). Auf diese oder ähnliche Weise, wird in einigen Kapiteln also indirekt eine Einordnung des institutionellen Demokratie-Defizits vorgenommen, wenn über das Europäische Parlament oder den Reformprozess berichtet wird. Insbesondere in der Klett-Reihe *Anstöße* wird ein differenzierter Blick auf das Demokratie-Defizit geworfen, der auch dessen Veränderung oder mögliche Verringerung einbezieht. In der Ausgabe von 2006 (S. 244) werden in einem Autorentext einleitend zum thematischen Abschnitt „Machtlos oder einflussreich? Macht und Ohnmacht des EU-Parlaments“ einige Fragen gestellt, die verdeutlichen, dass das Parlament durchaus bereits an Macht hinzugewonnen hat, aber dennoch weiterhin kritisiert wird:

> „Gibt es in der EU ein Demokratiedefizit? Hat das Europäische Parlament überhaupt nichts zu sagen, ist es gar nur ein reichlich teurer Debattierclub? Um diese Frage zu klären, ist ein historischer Rückblick nötig, um zu zeigen, wie und mit welchen Motiven sich die Europäische Union entwickelt hat. Zunächst bleibt aber festzuhalten, dass sich die EU in zunehmendem Maße demokratisierte, das Parlament also immer mehr Einfluss gewann. Doch die Stimmen, die noch mehr Macht und Einfluss für die direkt gewählten EU-Abgeordneten fordern, gibt es in jedem Europawahlkampf von Neuem. Wie viel Macht besitzt das Europaparlament?“

In diesen Textausschnitt spielt somit der Machtzuwachs des Europäischen Parlaments, also das institutionelle Demokratie-Defizit eine zentrale Rolle bei der Beantwortung der eingangs gestellten Frage. Allein in diesem kurzen Textabschnitt werden jedoch zwei Dinge bereits deutlich: Zum einen deuten die vielen offenen Fragen darauf hin, dass das Problem differenziert betrachtet werden muss und dass es zum Demokratie-Defizit nicht nur eine Frage und eine richtige Antwort gibt. Zum anderen wird die historische Dimension in den Blick genommen,

die darauf hinweist, dass der Demokratisierungsprozess bereits begonnen hat, dieser aber laut des öffentlich-politischen Diskurses („die Stimmen“ im „Europawahlkampf“) als nicht abgeschlossen gelten kann. Weitaus optimistischer ist dagegen die Einordnung in dem Buch *Politik-Wirtschaft* von Duden-Paetec (2007, Quelle, S. 213), in dem das Demokratie-Defizit in einem Autorentext nicht nur optisch durch Anführungszeichen in Frage gestellt wird, sondern die Aussage erfolgt, dass es sich bereits seit der ersten Direktwahl des Europäischen Parlaments verringern würde:

> „Die Entscheidungsstruktur in der EU war zunächst nicht demokratisch angelegt. Die Organe erhielten ihre Legitimation nur indirekt mit dem demokratischen Mandat der nationalen Regierungen, das sie durch die jeweiligen Parlamentswahlen in ihren Ländern erhalten hatten. Erst seit 1979, da die Abgeordneten in Europa-Wahlen direkt in das Europäische Parlament gewählt werden, schrumpft das kritisierte „Demokratiedefizit" der Regierungsstruktur Europas.“

In diesem Textausschnitt wird ebenfalls auf die historische Dimension der Demokratisierung hingewiesen, allerdings scheint der Maßstab ein anderer zu sein als im oben genannten Beispiel aus *Anstöße* (2006). Denn hier wird der Direktwahl seit 1979 eine besonders starke Bedeutung zugewiesen und die Tatsache, dass das EU-Parlament erst nach und nach auch relevante Befugnisse erhielt bzw. weitere erhalten könnte, nicht problematisiert.

3.3.2.3) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

Insgesamt hat die quantitative und qualitative Untersuchung des Materials ergeben, dass das Thema Demokratie, bzw. eine Bewertung eines möglichen Defizits in der demokratischen Ausgestaltung der EU, in den Büchern kein zentrales Thema darstellt. Die geringe Thematisierung des Demokratie-Defizit ist deutschlandweit für alle Verlage zu verzeichnen – mit Ausnahme von Auer mit dem Buch „*Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung und Wirtschaft*“ (2008, zugelassen für das Gymnasium in Sachsen). Die Überprüfung dieses Falles (um eine mögliche Fehlcodierung auszuschließen) hat ergeben, dass es in dem Buch tatsächlich einen zweiseitigen thematischen Abschnitt zum Demokratie-Defizit gibt. Der MW der Kategorie „Anteil_Demokratie Defizit“ des Verlages Auer übersteigt daher mit ,153 (nur ein Buch) die Mittelwerte der anderen Verlage daher um ein Vielfaches (absolute Anzahl der Schlagworte: 14). In der Häufigkeitsverteilung treten erneut die kleinen Verlage mit ihren Einzelausgaben als diejenigen vor, in deren Kapiteln zur EU verhältnismäßig mehr Schlagworte zum Thema gefunden werden als in den zahlreichen Ausgaben der größeren Verlage: Duden-Paetec (,030, nur ein Fall), Bildungsverlag Eins (,014, nur ein Fall) und Militzke (,010, SD:

,014). Tatsächlich entsprechen diese Werte aber lediglich einer Häufigkeit von ein bis vier Schlagworten pro Kapitel, daher kann nicht der Schluss gezogen werden, dass die kleinen Verlage das Demokratie-Defizit tatsächlich ausführlicher thematisieren als die größeren.

Nur in 12 der 30 niedersächsischen Bücher kommt das Demokratie-Defizit überhaupt vor (davon je sechs vor bzw. nach 2009). D.h. der Code „Demokratie-Defizit“ wurde nur in zwölf der dreißig Fälle vergeben. Zudem erfolgen Aussagen zur Legitimität und zum Zustand der Demokratie der EU überdies selten direkt (was in der quantitativen Analyse durch geringe Trefferzahlen deutlich wurde), sondern die Kritik am Demokratie-Defizit der EU erfolgt nur andeutungsweise. In Fallvergleich wird deutlich, dass insbesondere in den Reihen *Anstöße* (Klett) und *Mensch und Politik* (Schroedel) ausführlichere Texte bzw. Aussagen zum Demokratie-Defizit der EU vorhanden sind. Während sich in den untersuchten Büchern des Westermann Verlages nur in einem der älteren Bücher von 2008 ein Hinweis findet, ist es bei C.C. Buchner und Cornelsen jeweils ein aktuelleres Werk (C.C. Buchner 2012; Cornelsen 2010). In den niedersächsischen Ausgaben von *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* (Schöningh) findet sich 2003 keine Erwähnung des Demokratie-Defizits und 2007 und 2013 je nur ein Hinweis in einem Arbeitsauftrag.

Beim Vergleich der Verlage zeigt sich bereits, dass die Thematisierung des Demokratie-Defizits von der Schulform abhängig ist, an die sich das Buch einer Reihe richtet: Die mehrfach erwähnten *Anstöße* Bücher von Klett sind in Niedersachsen zugelassen für die *Realschule*, bzw. *verschiedene Schulformen mit Gymnasium*. Die Klett-Bücher *Terra* und *IGL* für *Schulformen ohne Gymnasium* enthalten dagegen keinen Inhalt zum Demokratie-Defizit. Ähnliches gilt für den Westermann Verlag, bei dem nur das Buch *Kompetenz Politik-Wirtschaft* (2008), welches für das *Gymnasium* in Niedersachsen zugelassen ist, Informationen zum Demokratie-Defizit enthält. Die in Niedersachsen an verschiedenen *Schulformen ohne Gymnasium* zugelassene *Durchblicke*-Reihe von Westermann thematisiert das Demokratie-Defizit dagegen nicht direkt. Auch für die Bücher von Schroedel zeigt sich dieses Muster; während die *Trio* und *Demokratie heute* Bücher, die *nicht für das Gymnasium* zugelassen sind, den Mangel an Demokratie in der EU nicht thematisieren, finden sich in der auch für das *Gymnasium* zugelassenen *Mensch und Politik*-Reihe eher ausführliche Thematisierungen. Eine Ausnahme bildet dagegen der Verlag C.C. Buchner, da in den *Politik und Co.* Büchern, die für das *Gymnasium* zugelassen sind, das Demokratie-Defizit nicht direkt angesprochen wird, aber es in dem Buch *Politik.21* (2012) für die *Realschule* zumindest eine Erwähnung der „Demokratie-Defizite“ der EU gibt.

Dieses Ergebnis der qualitativen Untersuchung bestätigt sich auch in der quantitativen Untersuchung des Gesamtsamples. Der Vergleich der Thematisierung nach Schulformen und Zeitabschnitt zeigt zudem eine Veränderung, die das folgende Balkendiagramm (s.u.) veranschaulicht. Während in den Jahren 2003 bis 2008 die Thematisierung des Demokratie-Defizits der EU anteilsmäßig in den Schulbüchern für das *Gymnasium* am höchsten ist, sind es in den Jahren ab 2009 die *Realschulbücher*, die einen etwas höheren Anteil zum Thema Demokratie-Defizit aufweisen. In dem *Gesamtschulbuch* kommt das Thema nicht vor und in den Büchern für die *Hauptschule* und *Schulformen ohne Gymnasium* in geringerem Maße. Über alle Schulformen hinweg sinkt der Anteil in den Ausgaben ab 2009 stark ab.

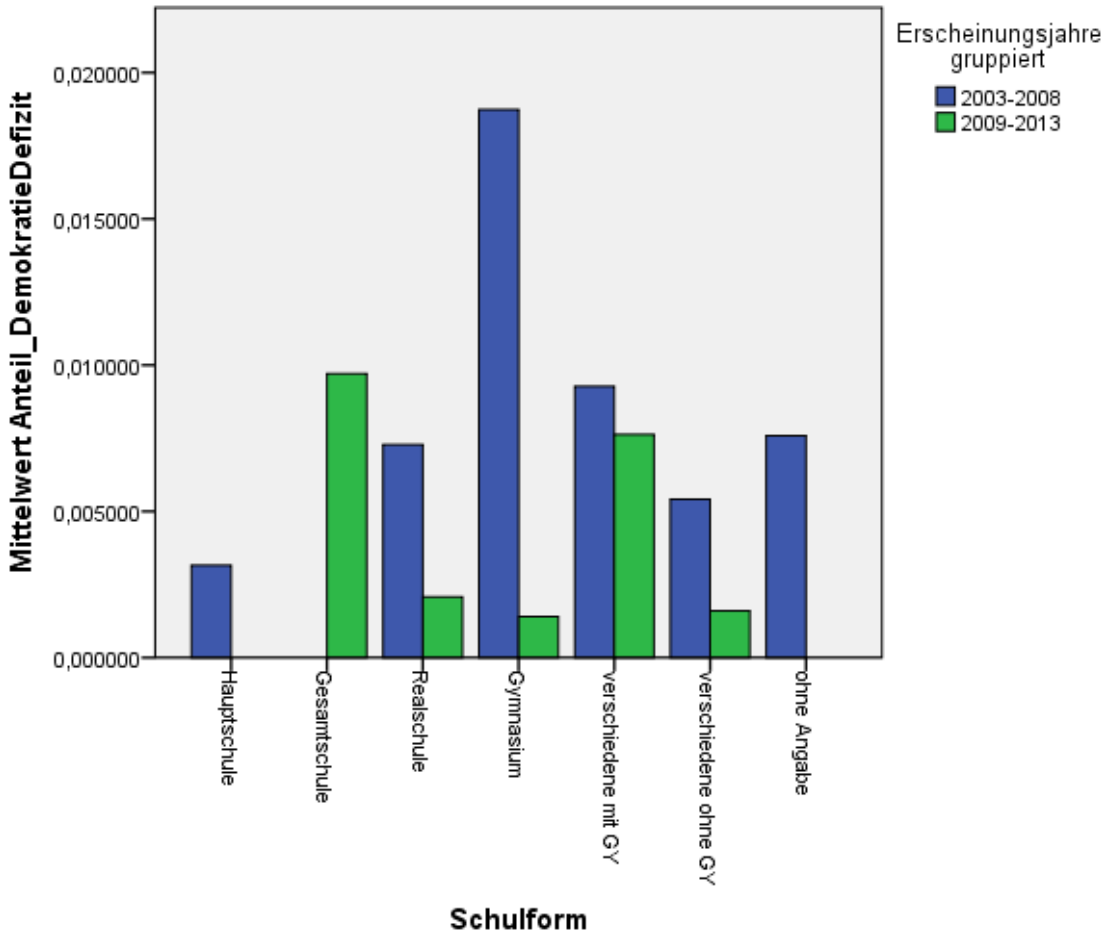


Abbildung 41 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit" nach Schulformen

Die Mittelwerte der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit" im Vergleich der Schulformen über den gesamten Zeitraum zeigen folgende Unterschiede: Das Thema wird häufiger in den Schulbüchern die für *Realschule* (,005, SD: ,011), *verschiedenen Schulformen mit Gymnasium* (,008, SD: ,012) und ausschließlich *Gymnasium* (,010, SD: ,030) erwähnt. In den Büchern für die *Hauptschule* liegt der Anteil durchschnittlich bei ,003 (SD: ,006) und bei denen für

verschiedene Schulformen ohne Gymnasium ebenfalls bei ,003 (SD: ,006). Die Häufigkeitsverteilung bestätigt somit, dass es sich bei dem Demokratie-Defizit eher um ein Thema für die „höheren“ Schulformen handelt. Dennoch fehlt bei 63% der Gymnasialbücher (siebzehn Fälle) ein direkter Hinweis auf das Demokratie-Defizit, bei den Realschulbüchern in 68,8% (elf Fälle), in den Hauptschulbüchern sind es 72,7% (acht Fälle).

3.4) Die Darstellung des Europäischen Parlaments

Um die Frage nach der Darstellung von Demokratie und Legitimität in der Europäischen Union weiter ergründen zu können, wird im Folgenden beschrieben, wie das direkt gewählte EU-Parlament dargestellt wird. Dabei werden die Darstellungen der Aufgaben und Befugnisse sowie das Machtverhältnis des Europäischen Parlaments zu den anderen Organen in den Blick genommen. In der Auswertung der Codierungen der (Sub-)Codes zum Thema „EU-Parlament“ konnten verschiedene Aussagen identifiziert werden, sie sich in den dreißig niedersächsischen EU-Kapiteln wiederfinden. Zum einen handelt es sich dabei um Aussagen über den generellen Stand des Parlaments im Institutionengefüge, seine Machposition und das Verhältnis zum Rat der Europäischen Union. Die zweite Gruppe von Aussagen betrifft die Darstellung der Befugnisse und Kompetenzen des Parlaments. Die dritte Gruppe von Aussagen bezieht sich auf Beispiele zur Gesetzgebung, in denen genauer beschrieben wird, wie die einzelnen Organe ihre jeweilige Position im Gesetzgebungsprozess vertreten haben. Diese drei Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten beschrieben und vergleichend ausgewertet. Aussagen, die sich auf die Wahlen des Europäischen Parlaments beziehen, werden gesondert in Kapitel 3.5.1) besprochen. Es wird in dem vorliegenden Kapitel auch gezeigt, wie der Kompetenzzuwachs durch den Vertrag von Lissabon in die Schulbücher Eingang findet und sich die Debatten um die (Macht-) Stellung des EU-Parlamentes im Zuge der EU-Reform verändern. In der quantitativen Analyse des Gesamtsamples werden die Häufigkeiten der Kategorie „Europäisches Parlament“[41] im Zeitverlauf sowie im Vergleich der Verlage und Schulformen dargestellt.

[41] Schlagworte im Diktionär: Europäisches Parlament, EU-Parlament; EU-Abgeordnete; Parlamentarier; Europäische Parlament; Europäischen Parlament; Europaabgeordnete; Europaparlament. In der Entwicklung des Diktionärs wurde der einzelne Begriff „Parlament“ als Schlagwort ausgeschlossen, um die Kodierung jeglicher erwähnten nationalen Parlamente aufgrund der Mehrdeutigkeit auszuschließen. Dasselbe gilt für das Wort „Abgeordnete“.

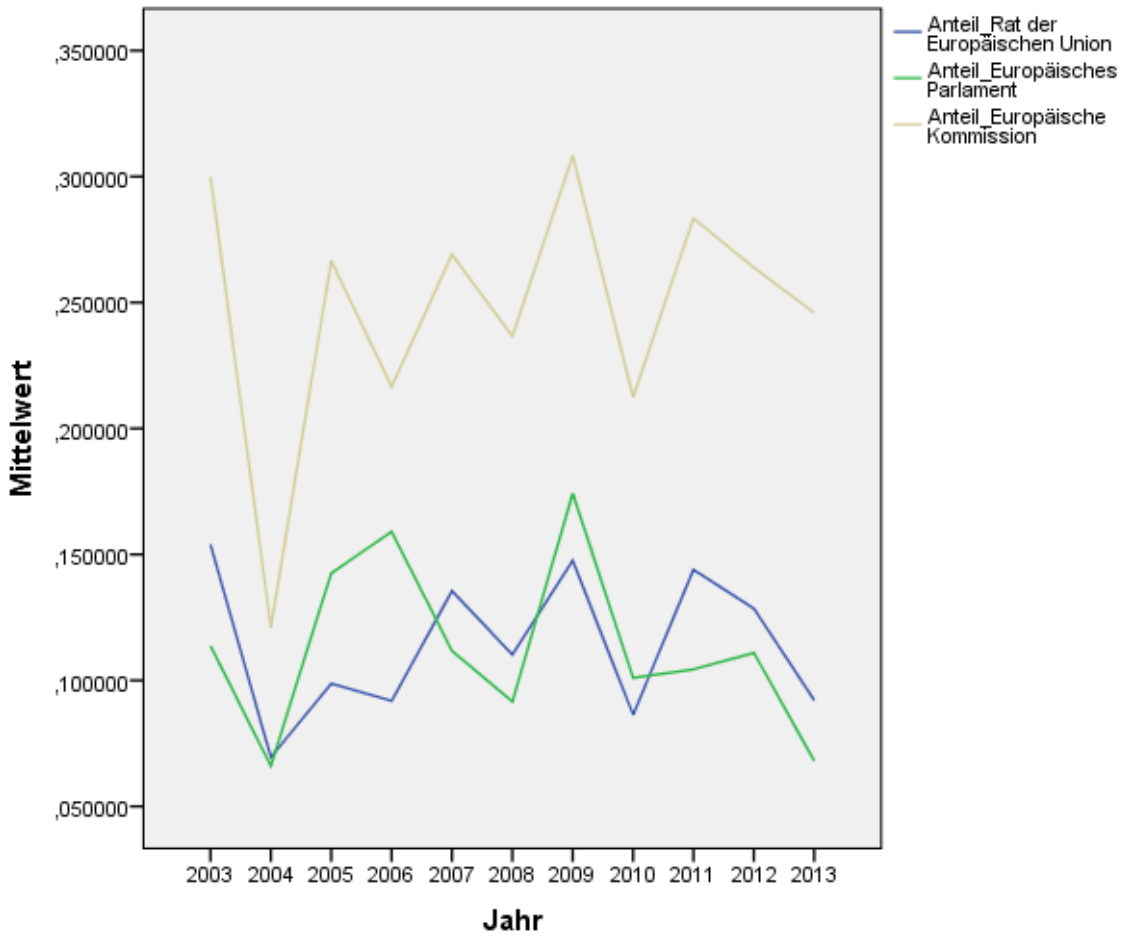


Abbildung 42 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeiten der Kategorien „Anteil_Europäische Kommission", „Anteil_Rat der Europäischen Union" und „Anteil_Europäisches Parlament" im Zeitverlauf

Das Liniendiagramm zeigt vergleichend die Entwicklung der Kategorien „Anteil_Rat der Europäischen Union", „Anteil_Europäisches Parlament" und „Anteil_Europäische Kommission"[42] im Zeitverlauf anhand der Mittelwerte. Im Vergleich der Linien wird deutlich, dass insbesondere die der Europäischen Kommission und die des Rats einen ähnlichen Verlauf nehmen, wenn auch der relative Anteil an Schlagworten zur Europäischen Kommission im gesamten Zeitraum höher ist. Die Anteile des Parlaments und des Rates befinden sich im Zeitraum auf ähnlichem Niveau, nehmen jedoch keinen parallelen Verlauf. Während 2004 die Anzahl an Schlagwörtern für alle Institutionen in den untersuchten Büchern besonders gering ist, steigt sie in den folgenden Jahren mit Schwankungen an und hat 2009 einen Höhepunkt. Die Linie der Variable „Anteil_Europäisches Parlament" zeigt einen Anstieg von 2004 bis 2006, danach sinkt der Wert wieder leicht. Nach einem weiteren Anstieg bis 2009 sinkt der

[42] Die Schlagworte für diese Kategorien befinden sich im Anhang.

MW weiter ab bis 2012/13. In den Jahren 2005/2006 und 2009 war der Anteil zum Europäischen Parlament deutschlandweit also durchschnittlich höher als in den anderen Jahren. Dennoch deutet sich im Liniendiagramm an, dass sich der Anteil zum Europäischen Parlament im Zeitverlauf (insbesondere ab 2011) eher verringert hat. Dagegen steigt der MW für die Kategorien „Europäische Kommission“ und „Rat der Europäischen Kommission“ ab 2010 wieder an. Dies ist bemerkenswert, da 2009 der Vertrag von Lissabon in Kraft trat, durch den das Europäische Parlament mehr Einfluss erlangte, wodurch eher ein Anstieg zu erwarten gewesen wäre.

Gruppiert man die Daten nach Zeitabschnitten, so zeigt sich in der deskriptiven Statistik, dass der MW für die Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament“ vor 2009 bei ,122 (SD ,077) und nach 2009 bei ,119 (SD: ,071) liegt und somit nur leicht gesunken ist. Die durchschnittliche Anzahl an Schlagworten zum Europäischen Parlament in den Kapiteln lag vor 2009 bei 12,9 (SD: 10,1) und nach 2009 bei 15,7 (SD: 10,2). Vor 2009 gibt es noch einen einzigen Fall, in dem keine Informationen zum Europäischen Parlament nachgewiesen werden können, nach 2009 gibt es in allen untersuchten Kapiteln Inhalte dazu.

3.4.1) Aufgaben und Arbeitsweise des Europäischen Parlaments

Da das Wissen um die Institutionen der EU eine Basis für das Verständnis der EU darstellt und es sich beim Europäischen Parlament um das einzig direkt gewählte Organ der EU handelt, wird in der qualitativen Analyse untersucht, ob die Aufgaben des Europäischen Parlaments vollständig und übersichtlich aufgezeigt werden. Ebenso wird ergründet, ob die Arbeitsweisen des Europäischen Parlaments in den Schulbüchern thematisiert werden.

3.4.1.1) Befugnisse des Europäischen Parlaments

Es wurde ausgewertet, ob die konkreten Befugnisse des Europäischen Parlaments in den Bereichen Gesetzgebung (Mitbestimmung), Kontrolle der Exekutive und Haushaltsbefugnis als Kompetenzen in den niedersächsischen Büchern benannt werden. Weiterhin wurde erfasst, ob die Aufzählung der Kompetenzen im Fließtext, einer schematischen Darstellung, gebündelt in einer „Infobox“ (o.Ä.) oder verteilt im ganzen Kapitel erfolgt. Als Ergebnis lässt sich im Vergleich der Zeitperioden 2003-2008 und 2009-2013 kein Unterschied feststellen bezüglich der Qualität der Darstellungen der Aufgaben und Befugnisse des Parlaments. So gibt es sowohl vor, als auch nach 2009 unklare und unvollständige, sowie klare und vollständige Aufzählungen und Beschreibungen der Aufgaben und Befugnisse des EU-Parlaments. In den untersuchten Fällen scheint weniger der Zeitraum als der Verlag ausschlaggebend dafür zu sein, wie ausführlich die Aufgaben und Befugnisse des EU-Parlaments beschrieben werden. Vergleicht

man die verschiedenen Ausgaben einzelner Reihen miteinander, fällt auf, dass sich die Texte zur Beschreibung teils sehr ähneln oder gar ohne Änderungen übernommen werden. In den Ausgaben von Duden-Paetec und C.C. Buchner werden die Aufgaben und Befugnisse besonders anschaulich und vollständig dargestellt, wie das folgende Beispiel veranschaulichen soll (*Politik und Co*, C.C. Buchner, S. 252, Hervorhebungen im Original):

> „Aufgaben:
>
> • Es teilt sich die gesetzgebende Gewalt mit dem Rat.
>
> • Es übt die demokratische Kontrolle über alle Organe der EU und insbesondere über die Kommission aus.
>
> • Es stimmt der Benennung der Kommissionsmitglieder zu oder lehnt sie ab und kann einen Misstrauensantrag gegen die gesamte Kommission einbringen.
>
> • Es teilt sich die Haushaltsbefugnis mit dem Rat und kann daher Einfluss auf die Ausgaben der EU ausüben.
>
> • In letzter Instanz nimmt es den Gesamthaushalt an oder lehnt ihn ab.
>
> • Stärkere Beteiligung an der Gesetzgebung, Wahl des Kommissionspräsidenten“

Während das eben genannte Beispiel die Aufgaben des Europäischen Parlaments somit übersichtlich und vollständig aufzählt, wird in den Büchern des Westermann Verlags meist mit schematischen Darstellungen zum Institutionengefüge gearbeitet. In diesen werden die Aufgaben des EU-Parlaments zwar aufgezählt, jedoch teils unvollständig und ohne sie im Fließtext nochmals aufzugreifen, was zu einer unklaren Darstellung führt. Eine recht simple, aber dennoch anschauliche und vollständige schematische Darstellung zu den Kompetenzen des EU-Parlaments findet sich jedoch in *Durchblick* (2010b, Westermann, S. 142). Hier wird gezeigt, in welchen Bereichen das Europäische Parlament Aufgaben übernimmt und kurz zusammengefasst, auf welche Weise (z.B. in Zusammenarbeit mit bestimmten Organen) diese Mitwirkung erfolgt:

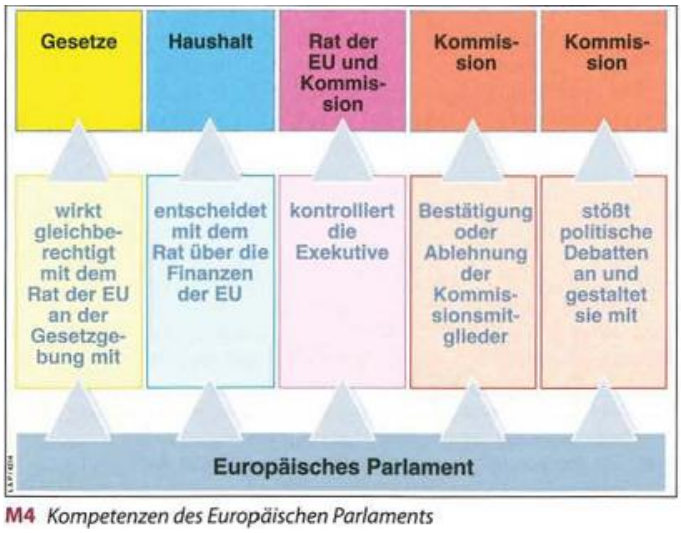


Abbildung 43 Materialausschnitt zu den Kompetenzen des Parlaments (entnommen aus Durchblick, 2010b, Westermann, S. 142)

Dagegen zeigen sich bei Klett die Unterschiede in der Darstellung besonders zwischen den Reihen und somit zwischen den Schulformen: So werden in der *Anstöße*-Reihe die Aufgaben im Fließtext benannt (wenn auch teils unvollständig), in der *Terra*-Reihe sind Hinweise zu den Befugnissen des Parlaments dagegen hauptsächlich in schematischen Darstellungen zu finden. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie eine unklare Darstellung der Aufgaben des Europäischen Parlaments aussehen kann. In dem Quellenausschnitt kündigt die Überschrift einen Text über die Aufgaben des Parlaments an, im Fließtext werde diese jedoch letztlich nicht ausformuliert, sondern lediglich die Politikbereiche zusammengefasst, in denen sich das Europäische Parlament besonders engagiert. Die tatsächlichen Aufgaben des Parlaments, im Sinne klarer Befugnisse, bleiben den Lesenden daher an dieser Stelle unklar (*Anstöße* 2, 2013, Klett, Quelle, S. 209):

M2 Aufgaben und Ziele des Parlaments

[...] Seit der ersten Direktwahl im Jahr 1979 hat das Europäische Parlament seine Kompetenzen Zug um Zug ausgebaut. Heute beschließt das Parlament zusammen mit dem Ministerrat (Rat der EU → M4) Gesetze, die in allen Mitgliedstaaten der EU gültig sind und die unser tägliches Leben betreffen.
Das Europäische Parlament setzt sich für das „Europa der Bürger" ein, für die Wahrung der Menschenrechte und der Grundrechte. Es engagiert sich für den sozialen Ausgleich in Europa, für den Abbau der Arbeitslosigkeit, für das wirtschaftliche Wachstum in der ganzen Gemeinschaft. Auf der internationalen Ebene hat sich das Parlament von Beginn an für den Schutz und die Förderung der Menschenrechte stark gemacht. Das Parlament setzt sich ein für eine gerechte Gestaltung der Globalisierung und für eine starke, friedenspolitische Rolle der Europäischen Union. Dabei ist ihm der Schutz der Umwelt und der Verbraucher stets wichtig. [...]

Europäische Gemeinschaften, 1995–2005; Das Europäische Parlament: Die Stimme der Bürgerinnen und Bürger in Europa, www.europarl.de/view/de/parlament.html, Zugriff 18.07.2012

Abbildung 44 Materialausschnitt zu den Aufgaben und Zielen des Parlaments (entnommen aus Anstöße 2, 2013, Klett, Quelle, S. 209)

Auch ist die Darstellung der Befugnisse in der für das Gymnasium gedachten Schroedel-Reihe *Mensch und Politik* stets anschaulich und vollständig, während in der für *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* zugelassenen *Trio*-Reihe die Darstellungen teils undifferenziert sind. Oftmals sind die Abschnitte in Schulbüchern für *Schulformen ohne Gymnasium* kürzer und weniger ausführlich, beschränken sich in einigen Fällen sogar nur auf schematische Darstellungen oder Aufgabenstellungen wie Lückentexte oder einer Art Institutionen-„Rätsel" (z.B. *Gesellschaft bewusst* 2011, Westermann, S. 129; *Terra*, Klett, 2007, S. 181 und 2009, S. 227). Natürlich trifft dies nicht auf alle Kapitel zu, die für SchülerInnen in Haupt-, Real- oder Gesamtschulen gedacht sind, sondern es gibt durchaus Kapitel, in denen die Aufgaben ebenfalls klar aufgezählt werden. Dennoch ist es umgekehrt so, dass es in keinem Buch, welches auch für das Gymnasium gedacht ist, vorkommt, dass die Aufgaben nicht (auch) in einem Fließtext, sondern ausschließlich in einer schematischen Abbildung oder einem Lückentext o.Ä. benannt werden. Insgesamt lässt sich für die untersuchten Kapitel festhalten, dass die Beschreibungen der Tätigkeiten und Befugnisse des EU-Parlaments häufig unvollständig und unklar bleiben.

3.4.1.2) Arbeitsweise des Europäischen Parlaments

Während die Frage danach „was" das Europäische Parlament für Aufgaben und Befugnisse hat und für welche Bereiche es zuständig ist, in den meisten Büchern (mehr oder weniger deutlich) beantwortet wird, bleibt die Antwort auf die Frage nach dem „wie" oftmals unbeantwortet. So wird nur in sehr wenigen der untersuchten Schulbücher deutlich, dass das EU-Parlament an verschiedenen Tagungsorten arbeitet und in Ausschüssen organisiert ist. Zwar kommen in einigen Büchern einzelne EU-Abgeordnete zu Wort, aber diese Zitate oder Interviewausschnitte erläutern nicht die Arbeit oder den Tagesablauf der Abgeordneten. Die Funktions- und Arbeitsweise des EU-Parlaments werden in den niedersächsischen Politikschulbüchern somit überwiegend nicht genauer erläutert. Eine positive Ausnahme bildet *Politik entdecken* (2009, Cornelsen, Quelle, S. 194), da hier die Arbeitsorganisation und die verschiedenen Abläufe ausführlicher beschrieben werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Text auf einer EU-Veröffentlichung basiert (ebd.):

> „Die Ausschüsse
>
> Die Abgeordneten des Europäischen Parlaments spezialisieren sich in einem Fachbereich. So können sie Gesetzesvorschläge sachkundig beurteilen oder vorbereiten. Sie werden für ihren Sachbereich in einen von 20 Ausschüssen gewählt. Da gibt es z.B. den „Ausschuss für Wirtschaft und Währung' den für den „Haushalt" oder den „Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres" […]

Das Europäische Parlament

Sitz des Europäischen Parlaments ist Straßburg. Jedes Jahr sind dort zwölf Wochen für Plenarsitzungen vorgesehen. Die Debatten werden sofort simultan in alle Amtssprachen der EU übersetzt. Zwischendurch tagen die Ausschüsse und Fraktionen in Brüssel. Dort können sie ständigen Kontakt zur Kommission und zum Rat halten oder auch zu weiteren Plenarsitzungen zusammenkommen. Das Europäische Parlament unterhält in allen Mitgliedsstaaten Informationsbüros."

3.4.2) Macht, Kompetenzen und Legitimierung

Im Untersuchungsmaterial lassen sich verschiedene Aussagen identifizieren, die die Machtposition des EU-Parlamentes thematisieren. Diese betreffen die Entwicklung des Parlaments in den vergangenen Jahrzehnten, seinen Stand gegenüber der Kommission und dem Ministerrat und die Quellen seiner Legitimierung. Es kann dabei innerhalb eines Kapitels unterschiedlichen Aussagen bezüglich der Machtposition des Europäischen Parlaments geben, sodass es innerhalb eines Falles zu Ambivalenzen in der Bewertung[43] kommen kann.

3.4.2.1) Verhältnis des Europäischen Parlaments zum Ministerrat

Die Machtposition des EU-Parlaments lässt sich an dem Verhältnis zum Ministerrat festmachen. Sofern dieses Verhältnis in den niedersächsischen Schulbuchtexten thematisiert wird, so ist in beiden Zeitperioden entweder von gemeinsamer oder gleichberechtigter Beteiligung am Gesetzgebungsprozess die Rede. Allerdings finden sich in sechs Büchern, die zwischen 2003 und 2008 veröffentlicht wurden, kein Hinweis auf das Verhältnis von EU-Parlament und Ministerrat in der Gesetzgebung, während diese Information nur drei der jüngeren Bücher aussparen. Der Fallvergleich verdeutlicht, dass sich die Unterschiede in der Darstellung insbesondere an den Verlagen und den verschiedenen Reihen festmachen lassen. In den Büchern des Klett-Verlages etwa wird das Verhältnis von Ministerrat und EU-Parlament in der *Anstöße*-Reihe stets als gemeinsam oder gleichberechtigt bezeichnet, während es in der *Terra*-Reihe keine Informationen dazu gibt. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Bücher von Schroedel, wo in der *Mensch und Politik*-Reihe das Verhältnis von Ministerrat und EU-Parlament stets als gemeinsam oder gleichberechtigt eingeordnet wird, in der *Trio*-Reihe jedoch keine Aussage dazu zu finden ist.

---

[43] Die Einordnung der verschiedenen Textstellen, bzw. die Interpretation dieser, wurde durch eine Intercoder-Überprüfung kontrolliert (siehe Anhang.)

In den untersuchten Kapiteln wird das EU-Parlament somit überwiegend entweder als „gleichberechtigter“ oder „gemeinsamer“ Gesetzgeber eingestuft. Doch es kommt in einigen Büchern auch zu ambivalenten Darstellungen. So gilt das EU-Parlament zwar als „gleichberechtigt“ in der Gesetzgebung mit dem Ministerrat, dennoch kommt es zu Einschränkungen (*Demokratie heute*, 2009, Schroedel, S. 37):

> „Das Europäische Parlament entscheidet bei Verordnungen und Richtlinien in wichtigen Bereichen gleichberechtigt mit dem Ministerrat. […] Der Ministerrat (Rat der Europäischen Union) beschließt die Verordnungen und Richtlinien, also die Gesetze der EU. In vielen Politikbereichen kann der Rat die Gesetze nur unter gleichberechtigter Mitwirkung des Europäischen Parlaments verabschieden. In anderen Bereichen muss das Parlament nur angehört werden.“

Ein weiteres interessantes Beispiel für eine eher ambivalente Einordnung gibt es in *Anstöße* (2010) von Klett, da sich in diesem Kapitel mehrere Formulierungen finden, die auf die gleichberechtigte und gemeinsame Gesetzgebungskompetenz des EU-Parlaments und des Ministerrates hinweisen. Dennoch schließt das Kapitel auf der „Ergebnisse“ Seite des ersten Teilkapitels mit der Zusammenfassung (ebd., S. 28):

> „Das wichtigste Organ ist der Ministerrat, der zusammen mit dem Parlament die Verordnungen und Richtlinien beschließt. Er setzt sich aus den Ministern der einzelnen Länder zusammen und wird anders als das Parlament nicht direkt von den Bürgerinnen und Bürgern der EU gewählt.“

Eine Ausnahme in der Einordnung des Machtverhältnisses bilden die jüngeren Werke von C.C. Buchner, denn in *Politik.21* (2012, S. 28) ist nicht von gleichberechtigter oder gemeinsamer Gesetzgebung die Rede, sondern es wird erwähnt, dass sich das EU-Parlament bestimmte Befugnisse mit dem Ministerrat „teilt“. Dieser wird weiterhin als „Hauptgesetzgeber“ bezeichnet, „weil ohne eine Einigung im Ministerrat keine Gesetze verabschiedet werden können und er in einigen Bereichen (noch) alleine entscheiden kann“ (ebd., S. 32). Diese Formulierungen werden auch in dem Buch *Politik und Co* (2013, S. 234) desselben Verlages übernommen.

3.4.2.2) Verhältnis des Europäischen Parlaments zur Kommission

Ebenso wie das Verhältnis zum Ministerrat ist auch das Verhältnis zur Kommission relevant, um die Machtposition des EU-Parlaments im Institutionengefüge zu beschreiben. Der Misstrauensantrag ist dabei ein wichtiges Instrument des EU-Parlaments, um im Zweifel die gesamte EU-Kommission zum Rücktritt zu zwingen und existiert seit dem Vertrag von Rom.

Zwar ist in vielen niedersächsischen Büchern ein pauschaler Verweis auf die „Kontrolle der Exekutive“ durch das EU-Parlament zu finden, jedoch wird das Instrument des Misstrauensantrages nur selten explizit benannt. Dennoch verweisen vor 2009 sieben Bücher und nach 2009 sechs der niedersächsischen Bücher auf den Misstrauensantrag. Dabei handelt es sich in allen Fällen nur um eine kurze Erwähnung, dass das EU-Parlament die gesamte Kommission durch ein Misstrauensvotum zum Rücktritt zwingen kann. In zwei der älteren Bücher finden sich aber auch Verweise auf den Rücktritt der Kommission unter Präsident Jacques Santer, nachdem das EU-Parlament 1999 mit einem Misstrauensvotum gedroht hatte (*Mensch und Politik*, 2007, Schroedel, Quelle, S. 228; Zitat aus *Anstöße* 2006, Klett, Quelle, S. 244, Auslassungen im Original):

> „Erst als Europas Volksvertreter vor fünf Jahren das Missmanagement in der EU-Kommission anprangerten und den Präsidenten Jacques Santer zusammen mit seinen Kommissaren zum Rücktritt zwangen, dämmerte es vielen, dass die Kontrollrechte des Europaparlaments nicht nur auf dem Papier stehen. Vor allem der Haushaltskontrollausschuss des Straßburger Parlaments und seine kompetente und hartnäckige Vorsitzende lehrten in den vergangenen Jahren die Brüsseler Bürokratie das Fürchten. (...) Im äußersten Fall kann das EU-Parlament-so sieht es der EU Vertrag vor - mit einem Misstrauensvotum die EU-Kommission stürzen.“

Eine ungewöhnliche Darstellung findet sich in *Team* (2010, S. 49) von Schöningh, denn hier wird zur Beschreibung des EU-Institutionengefüges mit der Metapher eines fahrenden Busses gearbeitet, was zu der Formulierung führt:

> „Das Europäische Parlament besitzt das Haushaltsrecht und kontrolliert die Europäische Kommission. Mit einer Zweidrittelmehrheit kann es den Kommissionspräsidenten austauschen und hat von dieser Möglichkeit auch schon Gebrauch gemacht. Es kann dann sozusagen den wichtigsten Teil des Motors austauschen.“

Der Fallvergleich zeigt, dass hauptsächlich der Verlag entscheidend ist, ob es zu einer Erwähnung des Misstrauensantrages kommt. So wird der Misstrauensantrag in allen untersuchten Büchern von C.C. Buchner thematisiert, bei Cornelsen ist er in *Politik und Wirtschaft* (2007) und *Entdecken und Verstehen* (2010) dargestellt, bei Schroedel findet sich ein Hinweis in allen Ausgaben von *Mensch und Politik* und bei Schöningh in der Reihe *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch* (2007, 2013) sowie *Team* (2010). Bei allen Büchern handelt es sich um Ausgaben, die für das *Gymnasium* oder die *Realschule* zugelassen sind. Die Bücher von Westermann enthalten keine Textstellen zum Thema Misstrauensantrag (wobei auch nur eines

der Bücher für das Gymnasium zugelassen ist) und bei Klett ist lediglich in *Anstöße* (2006) davon zu lesen.

In einigen Schulbüchern wird die Machtposition des EU-Parlaments auch mit Karikaturen illustriert. Dabei gibt es drei Motive, die in den Schulbüchern vorkommen, die hier als „Restaurantszene“, „Machtkampf“ und „Papiertiger“ bezeichnet werden. Die „Restaurantszene“ (von Gerhard Mester) wird dabei am häufigsten verwendet und sie zeigt das EU-Parlament, dargestellt als zwei verdattert dreinschauende Restaurantgäste an einem Tisch, und den Ministerrat, als Koch, der sie lautstark darauf hinweist: „Es wird gegessen, was auf den Tisch kommt! Aber beim Nachwürzen dürfen Sie frei wählen!“. In dieser Karikatur wird das EU-Parlament somit als eher machtlos, passiv und dem Rat der EU untergeordnet dargestellt.[44] In den anderen verwendeten Karikaturen jedoch wirkt das EU-Parlament weniger machtlos. So besiegt es in der „Machtkampf“ Karikatur (ebenfalls von Mester) die deutlich schwergewichtigere Kommission in einem Boxkampf oder schlägt als „wütender Papiertiger“ die EU-Beamten in die Flucht. Interessanterweise kommen die letztgenannten Karikaturen jedoch nur in Büchern *bis* 2009 vor – die „Boxkampf“ Szene dabei deutschlandweit viermal in Büchern von Cornelsen, Klett und Schroedel, zwei davon zugelassen für Niedersachsen. In den Büchern vor 2009 werden die verschiedenen Karikaturen üblicherweise einander gegenübergestellt und laden so zu einer kontroversen Betrachtungsweise ein (s.u.). In den aktuelleren Büchern wird die „Restaurantszene“ mit dem abhängigen und wenig wehrhaften EU-Parlament dagegen – deutschlandweit (es handelt sich hauptsächlich um Ausgaben von Schroedel) – allein abgebildet und steht dabei oftmals im Gegensatz zu den Aussagen zum Kompetenzzuwachs des EU-Parlaments im Fließtext.

[44] Im DEUS ist die Karikatur „Restaurantszene“ fünfzehnmal vorhanden, insbesondere in den Ausgaben von Schroedel und Klett, vier dieser Bücher sind dabei für Niedersachsen zugelassen.

Abbildung Gegensätzliche Karikaturen zur Macht des EU-Parlaments (entnommen aus Anstöße, 2006, Klett, S. 245)

3.4.2.3) Input- und Output-Legitimierung des Europäischen Parlaments

Die Legitimierung des EU-Parlaments wird in den untersuchten Schulbuchkapiteln hauptsächlich mit dem Verweis auf die Input-Legitimierung durch die Europawahl thematisiert. So etwa in *Mensch und Politik* (2003, Schroedel, S. 277) wo es heißt: „Es [das EU-Parlament] ist das einzige direkt gewählte und somit unmittelbar demokratisch legitimierte Organ der EU“. Eine weitere Darstellungsweise ist die Bezeichnung des EU-Parlaments als „Sprachrohr“ oder „Stimme“ der BürgerInnen, denen das EU-Parlament durch die Wahl verpflichtet ist: „Das Europäische Parlament gilt als Sprachrohr der Bürger der EU, da die Abgeordneten von den EU-Bürgern direkt gewählt werden.“ (*Politik und Co*., 2007, C.C. Buchner, S. 255). Neben diesen Verweisen auf die Input-Legitimierung durch die Europawahlen (die unter 3.5.1) noch ausführlicher besprochen werden), wird in einigen Büchern indirekt auf eine Output-Legitimierung des EU-Parlaments, durch die Relevanz der Themen und Entscheidungen, in die es eingebunden ist, verwiesen. Dabei wird in den Büchern jedoch auch thematisiert, dass sich die Zuständigkeiten des EU-Parlaments nur auf bestimmte Politikbereiche beschränken. Diese Beschränkung der Befugnisse wird in den Schulbuchkapiteln teils damit begründet, dass „wichtige“ Politikbereiche allein zwischen den Mitgliedstaaten verhandelt werden (*Anstöße*, 2013, Klett, S. 240):

> „Bei der wichtigen Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik legt der Europäische Rat (die 27 Staats- und Regierungschefs) die Politikziele fest. Das Parlament muss in diesem wichtigen Politikbereich nur gehört und informiert werden.“

Somit werden die Politikbereiche, in denen das EU-Parlament Mitspracherecht hat, indirekt als „weniger wichtig“ eingeordnet. Trotz dieser Einschränkung gibt es insbesondere in den Ausgaben von Klett, Cornelsen und Schöningh Formulierungen, die die Wichtigkeit des EU-Parlaments wiederrum mit der Relevanz der Themen begründen, für die es sich einsetzt. So wird z.B. betont, dass für das EU-Parlament die BürgerInnen der EU, Demokratie, Menschenrechte und insbesondere Verbraucher- und Umweltschutz besonders relevant sind, wie hier in einem Ausschnitt aus einem Text von der Internetseite des Europäischen Parlaments (*Anstöße*, 2010, Klett, Quelle, S. 19):

> „Heute beschließt das Parlament zusammen mit dem Ministerrat (Rat der EU) Gesetze, die in allen Mitgliedstaaten der EU gültig sind und die unser tägliches Leben betreffen. Das Europäische Parlament setzt sich für das "Europa der Bürger" ein, für die Wahrung der Menschenrechte und der Grundrechte. Es engagiert sich für den sozialen Ausgleich in Europa, für den Abbau der Arbeitslosigkeit, für das wirtschaftliche Wachstum in der ganzen Gemeinschaft. Wichtig ist dem Europäischen Parlament der Schutz der Umwelt und der Verbraucher. Seit jeher ist die Förderung der Jugend dem Europäischen Parlament ein wichtiges Anliegen. Auf der internationalen Ebene hat sich das Parlament von Beginn an für den Schutz und die Förderung der Menschenrechte stark gemacht“

Diese Fokussierung auf „weiche“ Politikbereiche, die die Tätigkeiten des EU-Parlaments legitimieren und die Bedeutung für den Alltag der BürgerInnen verdeutlichen sollen, zeigt sich auch durchgehend in den Beispielen für Gesetzesentscheidungen, die im Zusammenhang mit den Tätigkeiten des EU-Parlaments genannt werden (s.u.).

3.4.2.4) Die Rolle des Europäischen Parlaments in der Gesetzgebung

Im Folgenden werden die Inhalte zu Gesetzgebungsprozessen analysiert, anhand von Beispielen in denen ausführlicher über die Beteiligung und Positionen der einzelnen Organe berichtet wird. Betrachtet wurden Textstellen in den niedersächsischen Büchern, in denen nicht bloß eine Richtlinie oder Verordnung erwähnt wird, die von der EU erlassen wurde, sondern in denen der *Aushandlungsprozess* dieser Richtlinie oder Verordnung deutlich wird. Die Analyse dieser Darstellungen veranschaulicht, inwiefern der europäische Gesetzgebungsprozess in den untersuchten Schulbüchern konflikthaft dargestellt wird und welchem Organ dabei die entscheidende Position zugesprochen wird.

Zunächst ist festzuhalten, dass nicht alle untersuchten Buchkapitel konkrete Beispiele zum Gesetzgebungsprozess und der Position der einzelnen Organe liefern. Thematisch handelt es sich bei der Mehrzahl der vorhandenen Beispiele im gesamten Zeitraum um Verbraucher- und Umweltschutzmaßnahmen – möglicherweise da über diese im Unterricht eher ein „Lebensweltbezug“ hergestellt werden kann (z.B. *Politik Arbeitsbuch*, 2003, Schöningh, S. 264). In der Beschreibung des Gesetzgebungsprozesses (insbesondere des Mitbestimmungsverfahrens) sind folgende Szenarien und Darstellungsweisen denkbar (diese werden im Material jedoch nicht unbedingt widergespiegelt):

a) die Position oder die Forderungen des Europäischen Parlaments wird genannt
b) die Position oder die Forderungen des Europäischen Parlaments wird nicht genannt
c) das Europäische Parlament stimmt der Gesetzesinitiative (in erster oder zweiter Lesung) zu
d) das Europäische Parlament lehnt die Gesetzesinitiative (in erster oder zweiter Lesung) ab
e) es kommt es zum Einsatz eines Vermittlungsausschusses

In dem folgenden Beispiel geht es um die Kennzeichnung von Futtermitteln und es wird deutlich, dass das Europäische Parlament strengere Vorschriften fordert als die Kommission oder der Ministerrat und somit Position bezieht (*Politik und Co.*, 2007, C.C. Buchner, Quelle, S. 248):

> „(4.7.2002) Das EU-Parlament hat sich mehrheitlich für einen Kennzeichnungs-Schwellenwert von 0,5 % ausgesprochen. Damit ging das Parlament über die Vorschläge der EU-Kommission hinaus. Weiterhin bleibt die Verwendung von 5 GVO-haltigen Futtermitteln auf dem Lebensmittel deklarationsfrei. Bei den Beratungen folgte das EU-Parlament weitgehend dem Bericht des federführenden Umweltausschusses. Vor allem bei der Kennzeichnung sprach sich das Parlament für strengere Regelungen aus als im Vorschlag der EU Kommission. Der Schwellenwert, bis zu dem unbeabsichtigte Beimischungen von GVOs in Lebensmittel nicht zu kennzeichnen sind, wird auf 0,5 % festgelegt.“

In der Beschreibung des Gesetzgebungsprozesses in diesem Beispiel wird jedoch auch deutlich, dass das Europäische Parlament sich letztlich auf einen Kompromiss einlässt und dem von Kommission und Ministerrat höheren Schwellenwert von 0,9% zustimmt. Zur Erklärung heißt es (ebd., S. 249): „Offenbar wollte auch das Parlament ein langwieriges Vermittlungsverfahren vermeiden“.

Interessanterweise gibt es aber in der Darstellungsweise deutliche Unterschiede, wenn man die Zeitfenster 2003-2008 und 2009-2013 vergleicht. In den älteren Ausgaben finden sich deutlich

mehr Beispiele in denen betont wird, dass sich das EU-Parlament gegen „Industrie und Mitgliedstaaten“ durchsetzt und es zur Einsetzung eines Vermittlungsausschusses kommen kann (z.B. bei Schöningh: *Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch,* 2007, Quelle, S. 285; Zitat aus *Politik Arbeitsbuch*, 2003, Quelle, S. 264).

> „Ein wichtiges Anliegen der EU und besonders des Europäischen Parlaments (EP) ist die Wahrung der wirtschaftlichen Interessen der Verbraucher und die Sicherung des Verbraucherschutzes. Das EP entscheidet hier bei der Gesetzgebung mit und hat mehrmals gegen die Industrie und gegen die im Rat vertretenen Regierungen der Mitgliedstaaten strengere Vorschriften durchgesetzt, so z. B. bei der Festlegung von Grenzwerten für Pestizidrückstände in Babynahrung oder bei der Kennzeichnung von gentechnisch behandelten Lebensmitteln („Novel Food").“

Das EU-Parlament wird in den älteren Ausgaben somit eher aktiv und als „Vetomacht“ dargestellt, die Forderungen des EU-Parlaments werden deutlicher und insgesamt stellt sich der Charakter des Parlaments „wehrhafter“ und engagierter dar als in den jüngeren Ausgaben. So etwa in *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, S. 226), wo in einem ausführlichen Autorentext der Gesetzgebungsprozess zu Hafenrichtlinie behandelt und deutlich gemacht wird, dass das Europäische Parlament die Entwürfe der Kommission zur Hafenrichtlinie mehrfach ablehnte, zu Gunsten der betroffenen Arbeitnehmer:

> „Entgegen dieser Empfehlung lehnte das Parlament den Vorschlag des Vermittlungsausschusses, zu dem der Rat Zustimmung signalisiert hatte, im November 2003 ab. Damit war Port Package I endgültig gescheitert. Nichtsdestotrotz legte die Kommission im Jahr 2004 einen neuen Entwurf vor (Port Package II), der in wesentlichen Teilen mit ihrem ursprünglichen Entwurf aus dem Jahr 2001 übereinstimmte, z. B. in der Frage der Selbstabfertigung. Die Protestbewegung der Hafenarbeiter lebte wieder auf, Tausende legten am 10. und 11. Januar 2006 - vor der ersten Lesung im Parlament - in ganz Europa die Arbeit nieder. Am 16. Januar demonstrierten etwa 10000 Hafenarbeiter, Lotsen und Seeleute vor dem Parlament in Straßburg. Wie beschrieben - und kaum anders zu erwarten - lehnte das Europäische Parlament den Entwurf der Europäischen Kommission ab.“

In den Büchern ab 2009 werden dagegen eher Beispiele gewählt, in denen das EU-Parlament keine Gegenposition einnimmt bzw. einnehmen muss. So wird in Politik und Co (2013, S. 229) von C.C. Buchner das Mitentscheidungsverfahren z.B. anhand der (auch in den Medien viel besprochenen) „Roaming-Verordnung“, zur Deckelung von Mobilfunkpreisen im EU-Ausland, veranschaulicht, die im Sinne des EU-Parlaments verabschiedet wurde. In der Überschrift des gezeigten Ausschnittes wird das Europäische Parlament dabei als entscheidender Akteur

eingeordnet, durch die Formulierung „Europäisches Parlament verabschiedet Roamingverordnung“:

Europäisches Parlament verabschiedet Roamingverordnung

Die Deckelung von Preisen für Mobilfunk-Textnachrichten (SMS) und Daten-Downloads im EU-Ausland (Roaming) ist unter Dach und Fach. Das Europäische Parlament hatte den entsprechenden Kommissionsvorschlägen nach einer politischen Einigung zwischen Parlament und Rat in seiner Plenartagung im **April 2009** mit überwältigender Mehrheit (646 Ja-Stimmen, 22 Nein-Stimmen und 9 Enthaltungen) zugestimmt.

Abbildung 45 Materialausschnitt zum Gesetzgebungsprozess (entnommen aus Politik und Co., 2013, C.C. Buchner, S. 229)

3.4.2.5) Kompetenzzuwachs durch den Vertrag von Lissabon

Wie die Untersuchung gezeigt hat, wird der Zuwachs an Kompetenzen durch den Vertrag von Lissabon in den untersuchten Schulbüchern insgesamt durchaus deutlich. In den niedersächsischen Kapiteln wird der Macht- bzw. Kompetenzzuwachs des EU-Parlaments reflektiert durch Formulierungen wie (*Entdecken und Verstehen*, 2010, Cornelsen, S. 306, Hervorhebung im Original):

> “Die Verabschiedung von Gesetzen (in der Sprache der EU: Verordnungen und Richtlinien) und des Haushalts erfolgt durch den **Ministerrat** und durch das **Europäische Parlament**. Mit dieser Festlegung im Reformvertrag von Lissabon (2007) wurde die Stellung des Parlaments weiter gestärkt, nachdem es lange auf eine nur beratende Funktion beschränkt war.“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Darstellung des EU-Parlaments in Bezug auf dessen Machposition im EU-Institutionengefüge im Verlauf der Jahre verändert hat. In der Periode 2003-2008 gibt es häufiger Aussagen, die das Parlament als defizitär und dessen Befugnisse als unzureichend darstellen (z.B. *Mensch und Politik*, 2003, Schroedel, S. 277: „Zu einem vollgültigen Parlament fehlen dem EP bis heute wichtige Rechte“). Nach Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon ist dies nicht mehr der Fall und nur in Ausnahmefällen finden sich Formulierungen, die darauf hinweisen, dass das EU-Parlament noch nicht die gleichen Kompetenzen besitzt wie etwa nationale Parlamente. In den aktuelleren Büchern finden sich eher Hinweise darauf, dass das EU-Parlament in einigen Politikbereichen wie der Außen- und Sicherheitspolitik noch keine Mitentscheidungsbefugnis hat. Direkte Verweise auf das Demokratie-Defizit und die Problematisierung der Kompetenzen des EU-Parlaments in diesem Zusammenhang, finden sich lediglich in Büchern vor 2009. In beiden Zeitperioden wird jedoch betont, dass das EU-Parlament seit 1979 generell an Kompetenzen und Macht hinzugewonnen

hat und in fast allen Büchern ab 2009 wird der besondere Kompetenzzuwachs durch den Vertrag von Lissabon deutlich. Während in den Büchern vor 2009 häufiger betont wird, dass das Parlament noch an Macht hinzugewinnen muss, wird seine Machtposition ab 2009 nicht mehr generell in Frage gestellt, da es nun als gleichberechtigt mit dem Ministerrat gilt. Dennoch finden sich vor dem Vertrag von Lissabon deutlich mehr Beispiele in den Büchern, die das EU-Parlament in der Machtkonstellation der EU Organe als durchsetzungsfähig und mit einem starken Standpunkt ausgestattet zeigen. Nach 2009 scheint es bei der Auswahl der Beispiele für Gesetzgebungsprozesse weniger um eine Veranschaulichung der potentiellen Konflikthaftigkeit und der unterschiedlichen Positionen auf supranationaler und mitgliedstaatlicher Ebene zu gehen als zuvor (s.o.).

3.4.2.6) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

Abschließend sollen die Häufigkeiten der Kategorie „Europäisches Parlament“ nach Verlagen und Schulformen verglichen werden. Betrachtet man die Mittelwerte der Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament“ im Balkendiagramm (s.u.) fällt auf, dass die Anteile der einzelnen Verlage zum Europäischen Parlament offenbar recht unterschiedlich sind. Außerdem gibt es einige Verlage, in deren Ausgaben nach 2009 mehr Informationen zum Europäischen Parlament enthalten sind als vor 2009 (C.C. Buchner, Cornelsen, Oldenbourg, Schroedel, Schöningh), bei Klett sinkt der Anteil dagegen.

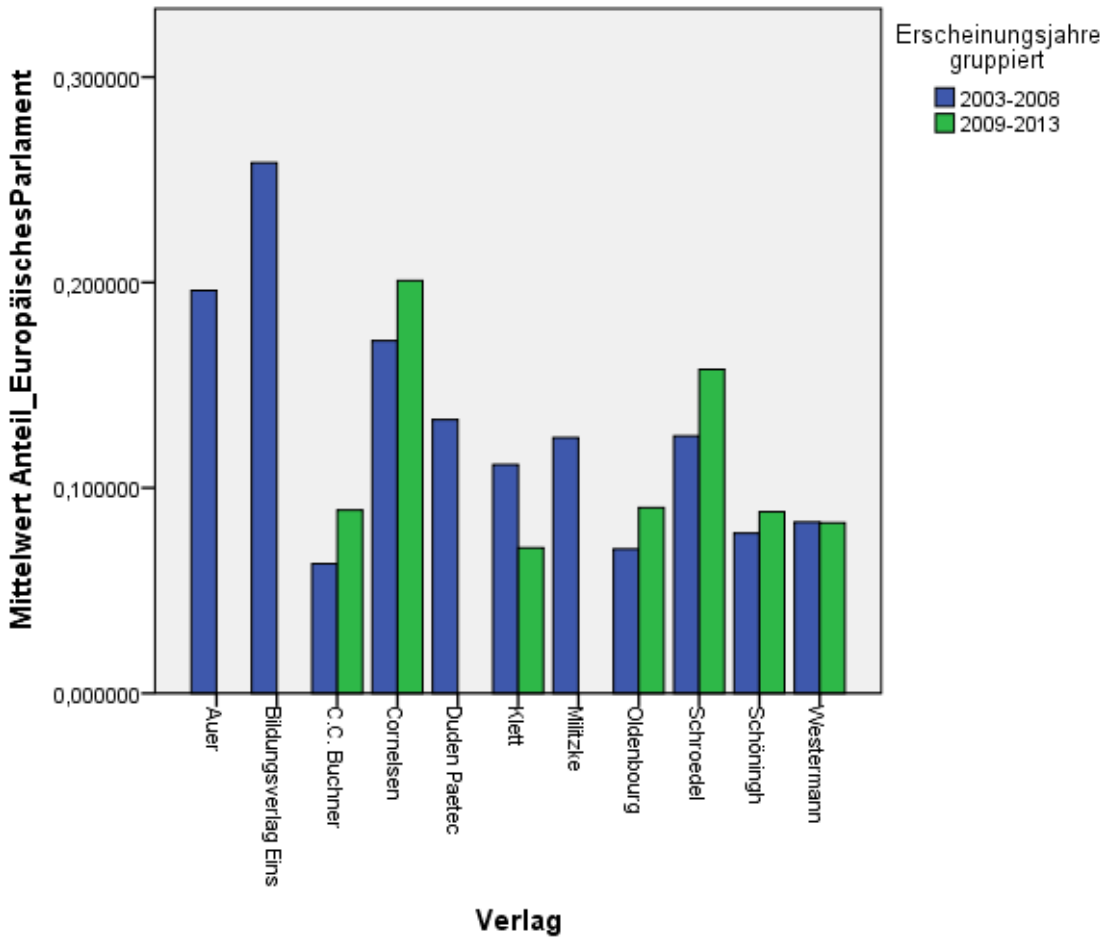


Abbildung 46 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament" nach Verlagen

Die deskriptiven Statistiken zeigen im deutschlandweiten Vergleich, dass von den größeren Verlagen allein Cornelsen (,184, SD: ,068) und Schroedel (,137, SD: ,086) einen höheren MW aufweisen als die anderen (dort liegt der MW um 0,08). Die kleineren Verlage Bildungsverlag Eins (,258, nur ein Buch), Auer (,196, nur ein Buch) und Militzke (,124, SD: ,006) haben ebenfalls höhere Mittelwerte in dieser Kategorie. Das bedeutet, dass in den Kapiteln der größeren Verlage im Durchschnitt weniger Schlagwörter zum Thema Europäisches Parlament im Verhältnis zur Gesamtwörterzahl des Kapitels gefunden wurden als in den Kapiteln der kleineren Verlage. Die qualitative Analyse des niedersächsischen Samples hat verdeutlicht, dass die Unterschiede in den Darstellungen insbesondere mit den Reihen der Verlage zusammenhängen und somit mit den Schulformen, wie im Folgenden erläutert wird.

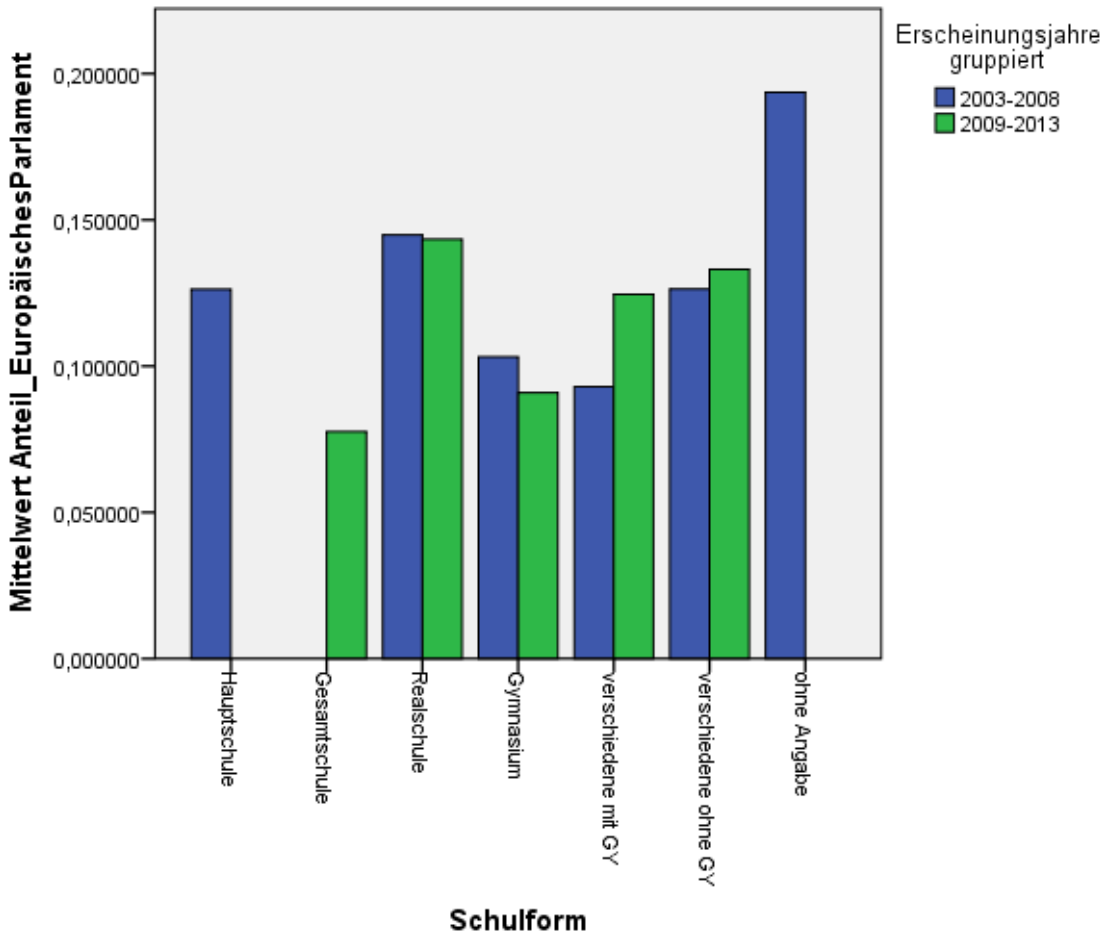


Abbildung 47 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament" nach Schulformen

Betrachtet man die durchschnittlichen Anteile der Kategorie EU-Parlament in den Schulformen und im Vergleich der Zeiträume im Balkendiagramm (s.o.) so wird deutlich, dass es *innerhalb* der verschiedenen Schulformen wenig Schwankungen gibt. Das bedeutet, dass die Häufigkeit der Erwähnung des EU-Parlaments in den Schulbüchern der einzelnen Schulformen nach 2009 nicht stark ab- oder zunimmt (mit Ausnahme der Gruppe „*verschiedene mit Gymnasium*"). Deutlich wird in den deskriptiven Statistiken, dass die Bücher für die *Realschule* im gesamten Zeitraum am meisten Schlagworte zum Thema EU-Parlament im Verhältnis zur Gesamtwörterzahl aufweisen (MW: ,144, SD: ,069). Die Schulbücher für das *Gymnasium* enthalten dagegen anteilsmäßig weniger Schlagwörter (,097, SD: ,042). Der MW für die Bücher der *Hauptschule* liegt mit ,126 (SD: ,091) sogar über dem für die Gymnasien. Ein Blick in die absoluten Häufigkeiten relativiert diese Zahlen jedoch etwas und lässt die Erklärung zu, dass die Gymnasialbücher neben den Institutionen – die ein Kernthema in allen Büchern darstellen – noch eine Vielzahl anderer Themen abdecken und daher der Anteil zum Europäischen Parlament im Vergleich geringer ausfällt. Im Durchschnitt wird das Europäische Parlament in

den Büchern für die *Hauptschule* nämlich 9,6-mal genannt (SD: 8,0), in den Büchern für die *Realschule* 20,4-mal (SD: 14,6) und in den Büchern für das *Gymnasium* 13,7-mal (SD: 7,4). Auffällig sind die beiden Bücher für Berlin, die ohne eine Angabe zur Schulform auskommen und einen besonders hohen Anteil in der Kategorie Europäisches Parlament aufweisen (,194, SD: ,078), da allein eines der beiden Bücher 22 Schlagworte aus der Kategorie enthält.

Als Ergebnis der qualitativen Untersuchung lässt sich festhalten, dass die Bandbreite der Aspekte, die in Bezug auf die Kompetenzen des EU-Parlaments angesprochen werden (könnten), in Schulbüchern, die (auch) für das *Gymnasium* zugelassen sind, umfangreicher ist, während Schulbücher für *Schulformen ohne Gymnasium* eher eine geringere Bandbreite an Aspekten aufweisen. Auch die Übersichtlichkeit, mit der die Aufgaben und Befugnisse des EU-Parlaments genannt werden, ist in diesen Büchern oftmals geringer. Dies bedeutet, dass SchülerInnen an Gesamt- und Hauptschulen in Niedersachsen im Untersuchungszeitraum häufiger mit ungenauen Darstellungen zu den Aufgaben des EU-Parlaments in den Schulbüchern konfrontiert waren als die SchülerInnen an Gymnasien (und Realschulen).

3.5) Die Darstellung der Europawahl und politischer Partizipation

In diesem Kapitel wird erörtert, welche Formen der Bürgerpartizipation bzw. Möglichkeiten der Beteiligung am politischen Prozess auf europäischer Ebene in den Schulbüchern überhaupt thematisiert werden, d.h. welches Wissen über Partizipationsformen bereitgestellt wird (vgl. Kapitel 2.2). Im Zentrum des Interesses steht zunächst die Europawahl, als konventionelle Partizipationsform und einzige Möglichkeit der BürgerInnen direkten Einfluss auf den europäischen politischen Willensbildungsprozess zu nehmen.

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei der europäischen Demokratie um ein komplexes Mehrebenensystem mit verschiedenen Partizipationszugängen und (teils neuen) Möglichkeiten der Teilhabe handelt, gilt es, sich an dieser Stelle auch weiteren demokratischen Instrumenten zu widmen. Neben der genannten Wahl zum Europäischen Parlament gibt es nämlich zum einen unkonventionelle Handlungsformen wie Proteste oder Demonstrationen, zum anderen verfasste Möglichkeiten der politischen Partizipation wie etwa das Beschwerderecht beim Bürgerbeauftragten (Petitionsrecht und Beschwerderecht beim europäischen Ombudsmann), Volksabstimmungen und Referenden als Alternative zur parlamentarischen Ratifikation europäischer Verträge und – seit dem Vertrag von Lissabon – die Europäische Bürgerinitiative, ein Instrument mit dem BürgerInnen unter bestimmten Voraussetzungen eine Gesetzesinitiative anstoßen können. Die qualitative Untersuchung der Darstellung der Bürgerinitiative in den

Schulbüchern ist somit relevant, um festzustellen, wann und wie die Änderungen durch den Vertrag von Lissabon Einzug in die Bücher halten. Weiterhin wird die europäische Politik nicht nur von PolitikerInnen gestaltet, sondern ist beeinflusst durch die Arbeit von Lobbygruppen und Akteuren der Zivilgesellschaft wie Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Vereinen, die sich für politische Ziele engagieren.

3.5.1) Die Wahlen zum Europäischen Parlament

Die Europawahl stellt das zentrale Instrument zur politischen Partizipation auf europäischer Ebene dar und ist relevant für die demokratische Input-Legitimierung des Systems. Zudem wird in der Politikdidaktik davon ausgegangen, dass das Wissen um Partizipationsmöglichkeiten Bestandteil und Voraussetzung der Handlungskompetenz ist (Engartner et al. 2015). In der qualitativen Untersuchung des Materials hat sich jedoch bald herausgestellt, dass die Europawahl nicht als zentrales Thema in den EU-Kapiteln vertreten ist und an einigen Stellen nur indirekt thematisiert wird. Daher war es sinnvoll, bei diesem Code als qualitative Abstufung den Sub-Code „Europawahl erwähnt“ einzuführen (siehe Codebuch im Anhang). Bei der Auswahl der relevanten Schlagworte[45] für das Diktionär wurden die Erkenntnisse aus der qualitativen Analyse genutzt, sodass eine indirekte Erwähnung der Wahl des Europäischen Parlaments durch Formulierungen wie „Das Europäische Parlament wird *direkt gewählt*“ erfasst werden konnte. Somit wird die Kategorie auch in den EU-Kapiteln gezählt, die die Wahl nicht ausführlicher oder direkt thematisieren.

[45] Schlagworte für die Kategorie Europawahl: Europawahl; Wahl des Europaparlaments; direkt gewählt; Wahlbeteiligung; Wahl des EU-Parlaments; Wahl des europäischen Parlaments; 1979; Direktwahl; Wahl zum Europäischen Parlament.

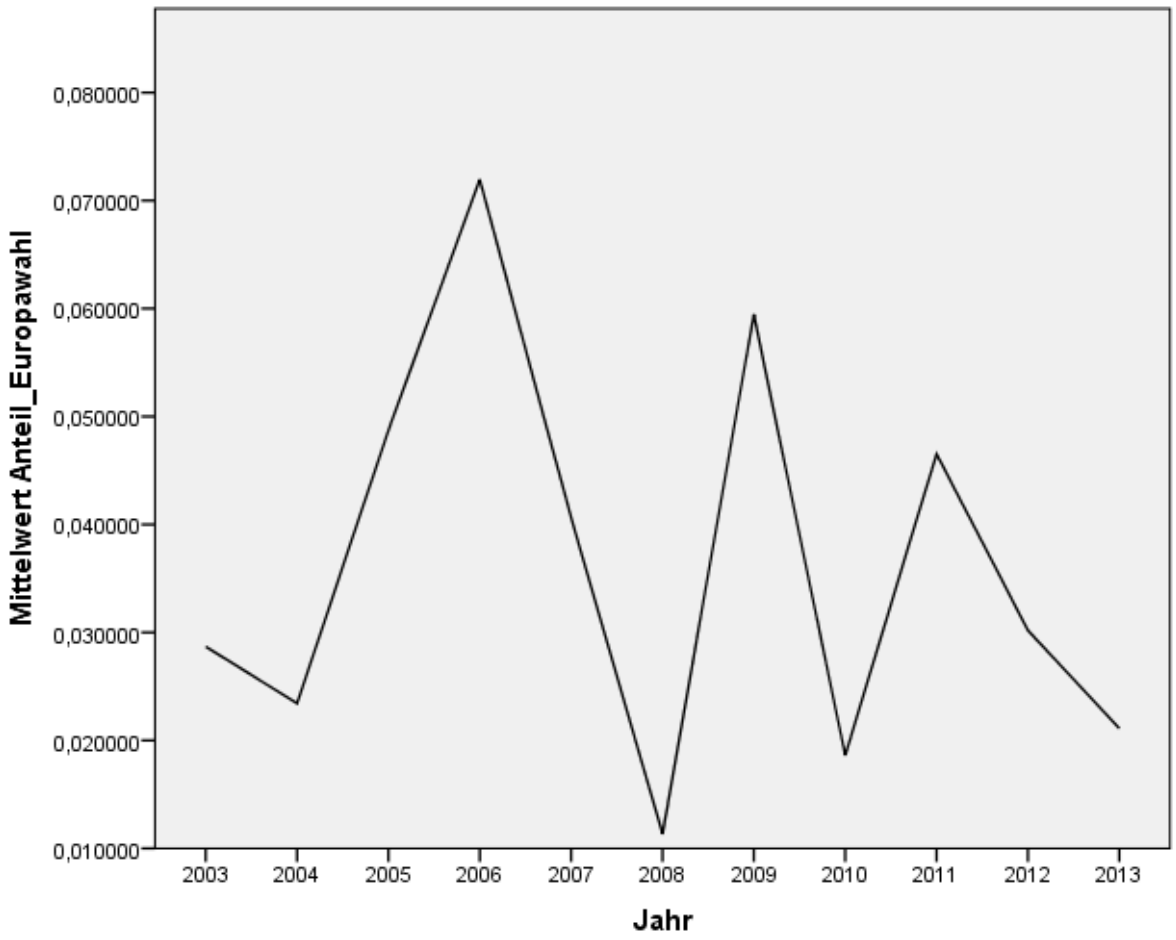


Abbildung 48 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Europawahl" im Zeitverlauf

Das Liniendiagramm zeigt, dass der Anteil der Kategorie „Europawahl" im Untersuchungszeitraum einigen Schwankungen unterliegt. Die höchsten Mittelwerte werden für die Jahre 2006 und 2009 gemessen, dazwischen sinkt der Anteil in den Jahren 2008 und 2010 sehr stark ab. Zieht man die deskriptiven Statistiken heran um die Zeitfenster zu vergleichen, zeigt sich, dass sich der MW von einem Anteil von ,043 (SD: ,041) in den Jahren 2003 bis 2008 auf ,037 (SD: ,032) in den Jahren 2009 bis 2012/13 etwas verringert hat. Die absolute Häufigkeit der Nennungen ändert sich nur unerheblich von 4,7 (SD: 4,6) vor 2009 auf 4,9 (SD: 4,5) Schlagworte nach 2009. Trotz der Verringerung des relativen Anteils der Kategorie „Europawahl" nach 2009 zeigt die Häufigkeitsverteilung auch, dass sich der Anteil der Bücher, die gar keinen Verweis auf die Europawahl haben, verringert hat von 20,8% (zehn Fälle) vor 2009 auf 5,1% (zwei Fälle) nach 2009. Das bedeutet, dass es aktuell zwar weniger Bücher gibt, in denen die Europawahl gar nicht vorkommt, aber dass der Anteil der Schlagworte zur Europawahl im Verhältnis zum Gesamttext leicht gesunken ist.

3.5.1.1) Aspekte der Europawahl

In der qualitativen Analyse wurde untersucht, ob die Europawahl in den niedersächsischen Schulbuchtexten detailliert oder abstrakt dargestellt wird und ob sie indirekt oder direkt thematisiert wird. Dabei wurde analysiert, ob die grundlegenden Aspekte der Europawahl, wie das Wahlrecht, die Direktwahl und der Wahlturnus (oder auch das Verhältniswahlsystem, die Anzahl der deutschen Abgeordneten und die Zusammensetzung der Parteifraktionen) genannt werden. Die Schulbücher wurden also darauf untersucht, ob die SchülerInnen auf folgende Fragen Antworten finden: Wer wird gewählt? Wie häufig? Und wer darf überhaupt wählen? Dabei hat sich herausgestellt, dass die Wahlen zum Europäischen Parlament in den untersuchten niedersächsischen Schulbüchern selten ausführlich oder differenziert dargestellt werden.

Es gibt nur zwei Bücher unter den niedersächsischen Fällen, in denen dem Thema Europawahl ein Teilkapitel mit eigener Überschrift gewidmet wird (*Anstöße*, 2006, Klett; *Entdecken und Verstehen*, 2006, Cornelsen). In den anderen Fällen wird die Europawahl an verschiedenen Stellen des Kapitels direkt oder indirekt erwähnt oder es werden einzelne Aspekte erläutert. Während der Code „Europawahl“ in den niedersächsischen Büchern 32-mal vergeben wurde, wurde der Code „Europawahl erwähnt“ 79-mal benutzt. Auch wenn es in der qualitativen Inhaltsanalyse generell nur bedingt sinnvoll ist, über die Häufigkeit codierter Segmente Rückschlüsse auf die Relevanz eines Themas zu ziehen, so zeigt sich daran dennoch, dass die Europawahl in den untersuchten niedersächsischen Büchern offenbar häufiger nur nebenbei erwähnt als ausführlich behandelt wird. So z.B. in *Durchblick* (2005) von Westermann, wo sich ein Hinweis auf die Wahl zum Europäischen Parlament lediglich in einem Schaubild zur Zusammenarbeit der Institutionen „versteckt“, oder bei *Trio* (2003) von Schroedel wo nur in einer Zeitleiste die erste Direktwahl 1979 erwähnt wird. Ein anderes Beispiel für eine nur kurze Erwähnung der Europawahl findet sich bei *Gesellschaft bewusst* (2011, Westermann, S. 129): „Seit 1979 wählen die Bürgerinnen und Bürger in den EU-Staaten alle fünf Jahre Abgeordnete. Sie sollen die Interessen der EU-Bürger in einem Parlament vertreten.“

Die folgende Tabelle zeigt, wie häufig die Codes „Europawahl“ und „Europawahl erwähnt“ im niedersächsischen Sample vergeben wurden. Daran lässt sich ablesen, dass es insgesamt acht Bücher gibt, in denen die Europawahl nur einmal - und dabei teils indirekt, d.h. ohne eine Bezeichnung wie „Europawahl“, „Wahl zum Europäischen Parlament“ o.ä. – erwähnt wird.

Schulbücher im NIS (sortiert nach Verlagen)	Bürgerpartizipation\ Europawahl	Bürgerpartizipation\ Europawahl\ Europawahl erwähnt
Politik und Co., 2007, C.C. Buchner	0	4
Politik.21, 2012, C.C. Buchner	1	1
Politik und Co., 2013, C.C. Buchner	1	3
Entdecken und Verstehen, 2006, Cornelsen	4	2
Politik und Wirtschaft, 2007, Cornelsen	2	3
Politik entdecken, 2009, Cornelsen	1	3
Entdecken und Verstehen, 2010, Cornelsen	1	2
Politik-Wirtschaft, 2007, Duden-Paetec	2	3
Anstöße, 2006, Klett	5	4
Terra, 2007, Klett	0	1
Terra, 2009, Klett	0	1
Anstöße, 2010, Klett	0	7
IGL-Buch, 2011, Klett	0	2
Anstöße, 2013, Klett	0	4
Politik Arbeitsbuch, 2003, Schöningh	1	2
Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2007, Schöningh	1	5
Team 2010, Schöningh	0	1
Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2013, Schöningh	0	2
Mensch und Politik, 2003, Schroedel	0	3
Trio, 2003, Schroedel	0	1
Mensch und Politik, 2007, Schroedel	2	3
Demokratie heute, 2009, Schroedel	3	2
Trio, 2010, Schroedel	0	1
Mensch und Politik, 2012, Schroedel	5	7
Durchblick, 2005, Westermann	0	1
Durchblick, 2007, Westermann	0	2
Kompetenz-Politik, 2008, Westermann	1	3
Durchblick, 2010a, Westermann	0	1
Durchblick, 2010b, Westermann	1	1
Gesellschaft bewusst, 2011, Westermann	0	1

Abbildung 49 Tabelle: Häufigkeiten der Codes "Europawahl" und "Europawahl erwähnt" (eigene Darstellung)

Ausgehend von den Erkenntnissen von Weißeno (2013) zur Verwendung von Fachbegriffen in Schulbüchern und der Notwendigkeit der Wiederholung dieser als Voraussetzung der erfolgreichen Vermittlung, erscheinen derartige Formen der kurzen, gar indirekten Erwähnung der Wahlen zum Europäischen Parlament problematisch, wenn es im Rest des EU-Kapitels keine weiteren Erläuterungen dazu gibt. Für die niedersächsischen Fälle zeigte sich, dass die ausführlicheren Darstellungen ausschließlich in *Realschul- und Gymnasialbüchern* zu finden sind. Außerdem hat sich herausgestellt, dass es ab 2009 etwas mehr EU-Kapitel gibt, in denen die Europawahl nur kurz erwähnt wird, ohne eine weitere Erläuterung (siehe Tabelle oben).

Die Europawahl kommt in den untersuchten Schulbüchern häufig nicht nur beiläufig vor, sondern (dadurch bedingt) auch wenig differenziert. Die Anzahl der codierten Segmente in einem Kapitel sagt dennoch wenig über die Differenziertheit der Darstellung aus, da es Fälle gibt, in denen die Europawahl zwar mehrfach erwähnt wird, aber trotzdem nie auf das Wahlrecht, die Wahlbeteiligung, die Wahlperiode oder die generelle Bedeutung der Europawahl eingegangen wird. So wird das Wahlrecht der europäischen UnionsbürgerInnen nur in wenigen Büchern aufgegriffen. Das folgende Beispiel illustriert, wie die Europawahl als Begriff genannt und auf das Wahlrecht der UnionsbürgerInnen hingewiesen wird (*Durchblick*, 2007, Westermann, S. 144):

> „Seit Januar 2006 leben mehr als 400 Millionen Menschen aus 25 Staaten in der Europäischen Union. Sie können in jedem EU-Land eine Arbeit annehmen, sich dort niederlassen und das Wahlrecht bei Kommunal- und Europawahlen ausüben."

Insgesamt betrachtet ist die Detailliertheit der Darstellungen zur Europawahl eher gering. Das folgende Beispiel aus dem Buch *Durchblick* (2010b, Westermann, S.142), stellt eine positive Ausnahme dar, da hier die Europawahl zwar nur knapp thematisiert wird, aber dennoch die wichtigsten Aspekte kurz zusammengefasst werden:

> „Das Europäische Parlament wird von den EU-Bürgerinnen und -Bürgern seit 1979 direkt für eine Legislaturperiode von fünf Jahren in allgemeinen, freien und geheimen Wahlen gewählt. Am 14. Juli 2009 konstituierte sich das neu gewählte Parlament mit 736 Abgeordneten aus 27 Mitgliedsländern für die Wahlperiode bis 2014. Die Anzahl der gewählten Abgeordneten des Europaparlaments richtet sich nach der Anzahl der Bewohner eines Landes. Jedes Land hat eine festgelegte Anzahl von Sitzen. Die Abgeordneten tagen nicht als nationale Delegationen, sondern schließen sich, je nach ihrer politischen Zugehörigkeit, zu supranationalen (übernationalen) Fraktionen zusammen."

3.5.1.2) Bewertung der Europawahl

Insgesamt wird die Europawahl in den Schulbuchkapiteln – sofern ausführlicher thematisiert – als wichtiges Instrument der politischen Legitimierung angesehen (z.B. *Politik und Co.*, 2013, C.C. Buchner S. 230).[46] In der Reihe *Mensch und Politik* von Schroedel findet sich etwa in den

[46] Die Bewertung der Textstellen zur Europawahl wurde durch eine Intercoder-Überprüfung abgesichert (siehe Anhang).

Ausgaben von 2003 (S. 277) und 2007 (S. 224) jeweils eine ähnliche Formulierung, die das Europäische Parlament als das einzige direkt gewählte und „somit unmittelbar demokratisch legitimierte Organ der EU“ einordnet.

In dem Zeitfenster vor 2009 wird der Aspekt der geringen Wahlbeteiligung bei den Europawahlen in einigen Kapiteln ausführlicher behandelt. In diesen Büchern sind auch häufiger Aussagen zur generellen Bedeutung der Europawahl zu finden. Die geringe politische Identifikation der Wählerinnen mit der EU, die Tendenz zur nationalen Beurteilung von europäischen Themen und resultierendes *second-order-voting* und der Durchbruch europakritischer Parteien, werden dabei negativ bewertet. Besonders in den Ausgaben die kurz nach der Wahl 2004 erschienen sind, werden die geringe Wahlbeteiligung und der Einzug europakritischer Parteien in das Europaparlament in verschiedenen Materialien aufgearbeitet (z.B. *Anstöße*, 2006, Klett; *Entdecken und Verstehen*, 2006, Cornelsen). Die geringe Wahlbeteiligung wird in allen Kapiteln, in denen sie thematisiert wird, negativ bewertet und auf verschiedene Probleme hingewiesen, die damit zusammenhängen (z.B. bei *Mensch und Politik*, 2012, Schroedel). Teilweise werden die EU-BürgerInnen dafür kritisiert, dass sie die Relevanz der Legitimierungsfunktion der Wahl nicht erkennen und ihre Chance zur Mitsprache vertun würden. Die hohe Zahl der Nicht-Wähler bei den Europawahlen wird z.B. bei *Kompetenz-Politik* (2008, Westermann, S. 62) mit der Politikverdrossenheit der BürgerInnen erklärt, die das Gefühl hätten, keinen Einfluss auf die Politik in Brüssel nehmen zu können („Bringt ja doch nix!“, ebd.).

Interessant ist außerdem eine Quelle in *Anstöße* (2006, S. 242) von Klett. In dem Zeitungsbericht wird „Katzenjammer“ nach der Europawahl 2004 thematisiert und zu denken gegeben, dass seit der Erweiterungsrunde 2004 nicht nur die Wahlbeteiligung erneut gesunken sei (aufgrund der sehr geringen Wahlbeteiligung in den neuen Mitgliedsstaaten), sondern dass außerdem der „politische Rand des Europaparlaments breiter geworden ist“ (ebd.). Aber auch die EU-Regierungen werden kritisiert, da sie daran scheiterten, den BürgerInnen die Relevanz der europäischen Entscheidungen näher zu bringen und somit Mitschuld and der geringen Wahlbeteiligung – wie bei der „Protestwahl 2004“ – hätten (*Entdecken und Verstehen* 2006, Cornelsen, Quelle, S. 242):

> „Zahlreiche EU-Minister warben angesichts der europaweit geringen Wahlbeteiligung dafür, die EU den Bürgern noch besser darzustellen. Der niederländische Außenminister Ben Bot sagte, alle EU-Regierungen müssten die europäische Politik besser „verkaufen". Sein litauischer Kollege Antanas

> Valionis vermutete, in den neuen EU-Staaten hätten viele Menschen noch nicht verstanden, was die Union über die finanziellen Dinge hinaus bedeutet.“

Die Probleme der geringen Wahlbeteiligung und des verbreiteten Desinteresses an der Wahl zum Europäischen Parlament werden auch in verschiedenen Karikaturen aufgegriffen. So wird in einer Karikatur in *Demokratie heute* (2009, Schroedel, Quelle, S. 21) die Szene einer Info- oder Wahlkampfveranstaltung zur Europawahl 2004 gezeigt, bei der einige Personen auf einer Bühne vor einem (fast) menschenleeren Platz stehen und es aus den Lautsprechern tönt: „Europa liegt in Ihrer Hand!“

Abbildung 50 Karikatur zur Europawahl (entnommen aus Demokratie heute, 2009, Schroedel, Quelle, S. 21)

In *Politik und Wirtschaft* (2007, Cornelsen, Quelle, S. 239) ist eine Karikatur abgebildet, die eine Reihe von Personen in einer Schlange vor eine Wahlurne zur Europawahl zeigt. In Gedankenblasen der einzelnen Personen sind dabei die Länderkürzel verschiedener Nationen zu sehen und nur in einem Fall die Abkürzung EU. Versehen mit dem Titel „Wahlbegeisterung?“ weißt die Karikatur somit auf das Problem der nationalen Interessen hin, die bei der Wahlentscheidung eine Rolle spielen können:

M 5 **Wahlbegeisterung?**
Karikatur: Plaßmann

Abbildung 51 Karikatur zur Europawahl (entnommen aus Politik und Wirtschaft 2007, Cornelsen, Quelle, S. 239)

Insbesondere in den Büchern von 2003-2008 werden die Wahlergebnisse der vergangenen Europawahlen kritisch eingeordnet und Begründungen für die Wahlentscheidungen der WählerInnen angeführt. Dabei kommt auch das Argument des *second-order-voting* vor, nach dem die Wählerinnen in der EU-Wahl nicht über europäische Belange entscheiden, sondern vielmehr ihre nationalen Parlamente „abstrafen", indem sie die Opposition oder gar radikale Parteien wählen (siehe z.B. Karikatur oben). Über EU-Themen würde in der Europawahl nicht entschieden, sondern die Wahlentscheidung sei abhängig von nationalen Belangen und Interessen, heißt es etwa in einem Autorentext in *Entdecken und Verstehen* (2006, Cornelsen, S. 242):

> „In fast allen EU-Ländern wählten die Bürgerinnen und Bürger, sofern sie überhaupt zur Wahl gingen, Parteien der jeweiligen Opposition. EU-Themen spielten bei der Wahlentscheidung kaum eine Rolle. Man wollte vielmehr seiner jeweiligen Regierung einen Denkzettel verabreichen, ohne damit die jeweilige Regierung direkt treffen zu können. In Deutschland drückten die Wählerinnen und Wähler z.B. mit der Wahl ihre Unzufriedenheit mit der Reformpolitik der damaligen rotgrünen Bundesregierung aus."

Ähnlich ist auch die Formulierung bei *Politik und Wirtschaft* (2007, Cornelsen, S. 225):

> „Dass das Interesse am Europaparlament nicht sehr groß ist, zeigt sich immer wieder an einer sehr niedrigen Wahlbeteiligung, die bei der letzten Europawahl 2004 bei 45,5 Prozent lag. Dennoch sind Europawahlen immer auch Stimmungsbarometer, denn viele Bürgerinnen und Bürger nutzen die Europawahlen, um die nationalen Regierungen abzustrafen. Die Bindung der Wähler an die Parteien ist bei den Europawahlen geringer. Deshalb geben

viele Wählerinnen und Wähler ihre Stimme einer Partei, die bei einer nationalen Wahl eher nicht in Frage gekommen wäre.“

Dass die WählerInnen nicht „europäisch“ denken würden in ihren Wahlentscheidungen, wird in *Politik- Wirtschaft* (2007, Duden-Paetec, S. 232) ebenfalls kritisch gesehen und angenommen, dass die EU nur dann gut funktionieren könne, wenn die BürgerInnen der EU und der Wahl des Parlaments genauso viel Bedeutung beimessen wie der eigenen Nation und lernen würden „europäisch solidarisch zu denken und zu handeln“.

3.5.1.3) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

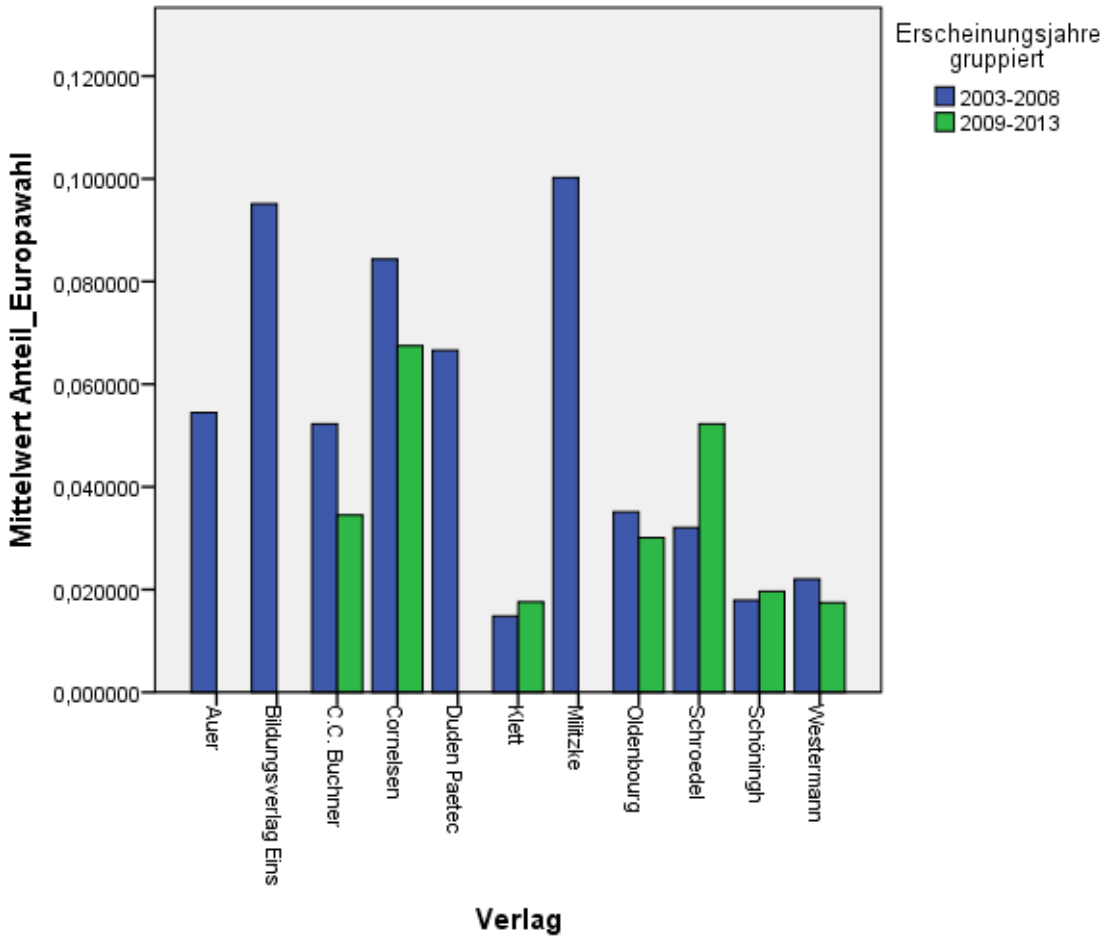


Abbildung 52 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europawahl“ nach Verlagen

Vergleicht man die Anteile der Kategorie „Anteil_Europawahl“ nach Verlagen wird deutlich, dass insbesondere die kleinen Verlage Bildungsverlag Eins (,095, nur ein Buch) und Militzke (,100, SD: ,014) einen weitaus höheren MW aufweisen als die größeren Verlagshäuser, mit Ausnahme von Cornelsen (MW: ,077, SD: ,056). Dies lässt sich auch in dem Balkendiagramm (s.o.) ablesen. Die niedrigsten Mittelwerte in der Kategorie „Anteil_Europawahl“ haben Westermann (,020, SD: ,014), Schöningh (,019, SD: ,013) und Klett (,016, SD: ,022). Den

höchsten Anteil an Ausgaben ohne einen Hinweis auf die Europawahl haben Schroedel mit 20% (fünf Bücher) und Klett mit 36,4% (vier Bücher). Mit Blick auf das niedersächsische Sample lässt sich zu den qualitativen Unterschieden zwischen den Verlagen ergänzen, dass bei Cornelsen und Duden-Paetec in allen Ausgaben der Code „Europawahl“ vergeben wurde, während es in allen anderen Verlagen Fälle gibt, in denen die Codierung nur mit dem Code „Europawahl erwähnt“ erfolgte.

Die Schulformen betreffend zeigen sich gewisse Unterschiede in Bezug auf die Anteile zur Kategorie Europawahl im DEUS. Am geringsten sind die Anteile zur Europawahl in den Schulbüchern für die *Hauptschule* (MW: ,033, SD: ,034), *Gesamtschule* (MW: ,010, nur ein Buch) und *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* (MW: ,034, SD: ,034). Etwas höher sind die Anteile dagegen in den Büchern für die *Realschule* (MW: ,047, SD: ,040), das *Gymnasium* (MW: ,043, SD: ,031) und *verschiedene Schulformen mit Gymnasium* (MW: ,035, SD: ,048). Den höchsten Wert erreicht jedoch die Ausgaben „ohne Angabe“ einer Schulform für Berlin mit einem MW von ,090 (SD: ,074). Grund für den hohen Wert ist hier das Buch *Sozialkunde* (2006) von Cornelsen, in dem besonders ausführlich über die Europawahl berichtet wird. Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass in es bei den Realschul- und Gymnasialbüchern je nur ein bzw. zwei Ausgaben ohne Schlagworte aus der Kategorie „Europawahl“ gibt (entspricht 6,3% bzw. 7,4%), während in vier *Hauptschulbüchern* und fünf Schulbüchern für *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* die Schlagworte zur Europawahl gar nicht vorkommen – dies entspricht 36,4% bzw. 25%.

3.5.2) Bürgerpartizipation auf europäischer Ebene

In diesem Teil werden die Ergebnisse vorgestellt, die die qualitative und quantitative Untersuchung der Kategorie „Bürgerpartizipation“ ergeben hat. Folgende Schlagworte lagen der automatischen Codierung zur Kategorie „Bürgerpartizipation“ im Diktionär zu Grunde[47], um zu ermitteln welche – möglichst konkreten – Formen der politischen Partizipation im europäischen Rahmen in den Schulbüchern erwähnt werden: Demonstration; Bürgerbegehren; Bürgerinitiative; Referend*; Volksabstimmung; NGO; Zivilgesellschaft; Protest; Petition.

[47] Der Begriff „Partizipation“ lieferte in der Entwicklung des Diktionärs im DEUS nur 6 Treffer, von denen inhaltlich nur 2 relevant waren und wurde daher nicht als Schlagwort in das Diktionär aufgenommen.

Das folgende Liniendiagramm zeigt die Verteilung des MW der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ im Zeitverlauf:

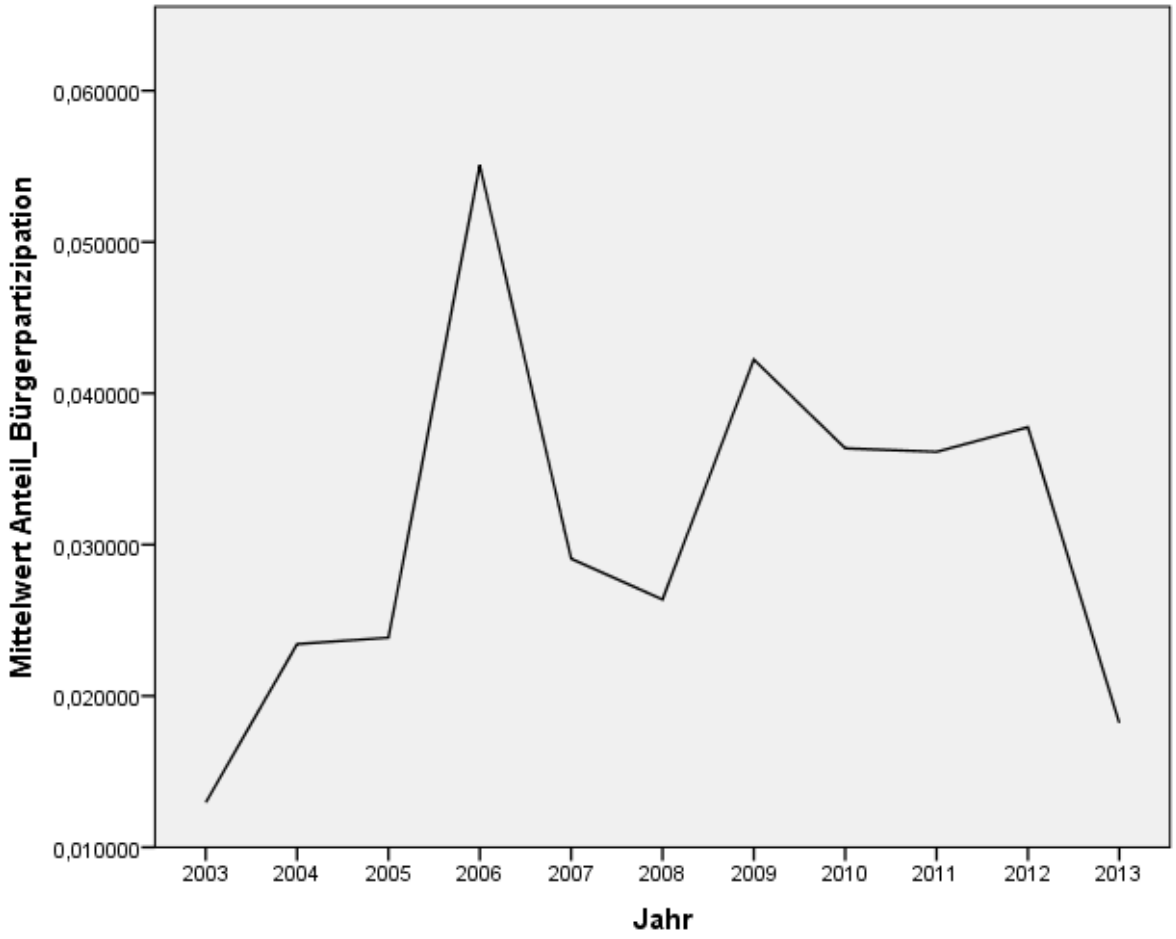


Abbildung 53 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ im Zeitverlauf

Im Liniendiagramm wird deutlich, dass in den Jahren 2003 bis 2008 anteilsmäßig nur wenige Schlagworte aus der Kategorie „Bürgerpartizipation“ in den Kapiteln zur EU zu finden sind, es jedoch im Jahr 2006 einen deutlichen Anstieg gibt. In der Periode 2009 bis 2012/13 erreicht die Kategorie den höchsten MW im Jahr 2009 und es entsteht ein Plateau mit nur geringem Abstieg bis 2012. Eine mögliche Erklärung für den hohen MW im Jahr 2006 könnte die Thematisierung der Referenden und Volksabstimmungen zum Verfassungsvertrag sein. Insgesamt gesehen ist der MW der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizpation“ eher gering und unterliegt Schwankungen. Vergleicht man jedoch die Mittelwerte der beiden Zeitperioden zeigt sich, dass sich der durchschnittliche Anteil der Kategorie Bürgerpartizipation in den Schulbuchkapiteln in den letzten Jahren leicht erhöht hat von ,031 (SD: ,031) vor 2009 auf ,037 (SD: ,028) nach 2009. Die absoluten Werte weisen ebenfalls auf einen geringen Anstieg der Schlagworte zum Thema Bürgerpartizipation hin, von 3,5 Schlagworten zum Thema vor 2009 (SD: 4,0) und 4,5

Schlagworten nach 2009 (SD: 2,7). In der Häufigkeitsverteilung wird außerdem deutlich, dass der Anteil der Bücher, in denen gar keine der Schlagworte zu Bürgerpartizipation gefunden wurden im Zeitraum 2003 bis 2008 noch bei 18,8% (neun Bücher), im Zeitraum 2009 bis 2012/13 dagegen nur noch bei 7,7% (drei Bücher) liegt.

Wie in diesen Ergebnissen deutlich wird, nimmt das Thema Bürgerpartizipation deutschlandweit in den Kapiteln zur EU jedoch einen eher geringen Stellenwert ein – bis auf wenige Ausnahmefälle. Die qualitative Analyse des niedersächsischen Samples bestätigt diesen Eindruck. In keinem der untersuchten Bücher gibt es einen thematischen Abschnitt, der sich explizit mit politischer Partizipation auf europäischer Ebene beschäftigt.

3.5.2.1) Formen der Bürgerpartizipation auf europäischer Ebene

Im Folgenden werden Formen und Kanäle der Bürgerpartizipation auf europäischer Ebene und deren Darstellung in den Schulbüchern betrachtet. Der Code „Ombudsmann_Bürgerbeauftragte“ wurde in den niedersächsischen Büchern nur dreimal vergeben, wobei es sich bei zwei der Codierungen um Bücher der Klett-Reihe *Terra* (2007; 2010) handelt, in denen der Wortlaut zur kurzen Erläuterung identisch geblieben ist. Das Recht, sich an den europäischen Bürgerbeauftragten wenden zu können, stellt in den untersuchten Schulbüchern somit eine Leerstelle dar. Eine weitere Leerstelle im niedersächsischen Sample wird durch den Code „Petition“ identifiziert, welcher inhaltlich mit dem Code „Ombudsmann_Bürgerbeauftragte“ zusammenhängt. Zwar wurde das Petitionsrecht im Zusammenhang mit dem Bürgerbeauftragen in den beiden genannten Büchern erwähnt, ein konkretes Beispiel oder eine Erläuterung gibt es aber in keinem der Bücher.

Das Konzept der Volksabstimmung oder des Referendums als Möglichkeit der Ratifizierung eines (europäischen) Vertrages wird in den untersuchten Kapiteln kaum diskutiert. Zwar gibt es zahlreiche Nennungen der Volksabstimmungen zum Verfassungsvertrag (vgl. Kapitel 3.2.1), aber eine allgemeine Erläuterung des Konzepts als Form der direkten Demokratie erfolgt in den Kapiteln zur EU aus den Jahren 2003-2008 nicht. Dies ändern sich etwas in den Kapiteln aus den Jahren 2009-2013, denn hier werden in neun der sechzehn Bücher Erläuterungen zum Konzept der Volksabstimmung oder des Referendums gegeben bzw. der Begriff Volksabstimmung im Zusammenhang mit Beitritten neuer Länder (zweimalige Ablehnung des Beitrittes in der Schweiz, möglicher Beitritt der Türkei) erwähnt. Eine Besonderheit in den Schroedel Büchern *Trio* (2010, Quelle, S. 117) und *Demokratie heute* (2009, Quelle, S. 43) ist ein Auszug aus einem Zeitungsartikel der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung, der in beiden

Büchern abgedruckt ist, in dem es darum geht, dass die EU-BürgerInnen laut einer Studie mehr Mitspracherecht bei zukünftigen Änderungen im EU-Vertragswerk in Form von Volksabstimmungen einfordern, während die bisherige Praxis vornehmlich die parlamentarische Ratifizierung vorsieht. In *Trio* (ebd.) sieht man neben dem Zeitungsausschnitt außerdem zwei Sprechblasen, in denen Argumente von Befürwortern der zwei Ratifizierungsformen aufgeführt sind. Dort heißt es „Eine Regierung sollte einen so wichtigen Vertrag nur unterzeichnen dürfen, wenn die Bürger des Landes auch in einer Volksabstimmung zugestimmt haben“ (ebd.). Neben dem *IGL-Buch* (2011, Klett, S. 179) von Klett sind dies die einzigen Bücher, in denen Volksabstimmungen nicht nur im Zusammenhang mit der Verfassung erwähnt werden, sondern tatsächlich als Instrument der direkten Demokratie auf europäischer Ebene thematisiert werden. Diese Darstellungen enthalten somit Hinweise darauf, dass die demokratischen „Spielregeln“ auf europäischer Ebene noch nicht abschließend festliegen und es durchaus Veränderungen geben kann – auch unter Einbezug des Willens der BürgerInnen – um legitime Entscheidungsprozesse jenseits des Staates zu gewährleisten.

Für Darstellungen von Demonstrationen und Protesten auf europäischer Ebene gibt es weder in den neueren noch in den älteren Büchern viele Beispiele in den niedersächsischen Büchern. Tatsächlich gibt es in der gesamten Zeitperiode nur in acht EU-Kapiteln Verweise auf Demonstrationen oder Proteste (mit teils nicht eindeutig europäischem Bezug). Dabei handelt es sich um Bücher, die für verschiedene Schulformen zugelassen sind. In den meisten Fällen handelt es sich ausschließlich um Bildmaterial, allein in *Mensch und Politik* (2007, Schroedel, S. 226) gibt es auch einen ausführlichen Autorentext zu den Protesten gegen die Hafenrichtlinie im Jahr 2006, in dessen Entwicklung das EU-Parlament aufgrund des Mitentscheidungsverfahrens eingebunden war. Im Text wird erläutert, dass die Entwürfe der Kommission, die Hafendienste zu liberalisieren, zu EU-weiten Protesten und Arbeitsniederlegungen der Hafenarbeiter führten und letztlich durch das EU-Parlament abgelehnt wurden (ebd.).

Bei den übrigen verwendeten Fotos weist lediglich eine Bildunterschrift darauf hin, dass es sich um einen Protest oder eine Demonstration handelt. In der Mehrzahl der Fälle fehlen dabei Ort und Datum der Aufnahme und die Umstände der Proteste werden nicht im Fließtext erläutert, sodass sie eher illustrativen als informativen Charakter haben. So werden etwa das Foto eines jungen Spaniers, der gegen die hohe Arbeitslosigkeit in seinem Land protestiert, und eines griechischen Bürgers, der gegen die Sparmaßnahmen des Landes auf die Straße geht, in dem Text „Zukunftsperspektiven – Wohin steuert die EU?“ nicht wieder aufgegriffen, gleichwohl

aber als Materialien in der Aufgabenstellung herangezogen (*Anstöße*, 2013, Klett, Quelle, S. 237f.). Zumindest in den Text eingebettet sind dagegen die Fotos zu den französischen Demonstrationen zum Verfassungsvertrag in *Demokratie heute* (2009, Schroedel, S. 38) oder der Arbeitsproteste in Straßburg und Berlin gegen die geplante Dienstleistungsrichtlinie in *Politik entdecken* (2009, Cornelsen, S. 22f.). In den älteren Ausgaben werden die Proteste der Bauern gegen die Absenkung der Agrarzölle (*Mensch und Politik* 2003, Schroedel, S. 282) oder die Zerstörung der deutsch-französischen Grenzschranken 1950 durch Studenten thematisiert, die in einer Proklamation die Bildung eines europäischen Parlaments und einer europäischen Regierung forderten (*Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch*, 2007, Schöningh S. 265). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die verwendeten Bilder von Demonstrationen und Protesten sehr unterschiedliche Themen haben und insgesamt eine Bandbreite an Gründen in den Schulbüchern gezeigt wird, warum BürgerInnen gegen geplante Richtlinien oder Vertragsänderungen auf europäischer Ebene auf die Straße gehen, diese aber in den Schulbuchtexten nicht systematisch aufgegriffen werden.

Nichtstaatliche Akteure, wie NGOs und Zivilgesellschaft finden in den niedersächsischen Büchern ebenfalls kaum Erwähnung. Allein in fünf Kapiteln der dreißig untersuchten Bücher werden sie erwähnt, in Beispielen zu Protestaktionen, Aufrufen oder Forderungen an die EU zu bestimmten Themen durch NGOs, oder um darauf hinzuweisen, dass man sich an Organisationen der Zivilgesellschaft wenden kann, als Möglichkeit der Mitwirkung (z.B. *Kompetenz-Politik,* 2008, Westermann, S. 65). Eine Veränderung im Zeitverlauf lässt sich dabei nicht eindeutig festmachen. Alle Kapitel, in denen NGOs oder die Zivilgesellschaft erwähnt werden, haben jedoch gemeinsam, dass sie stets (auch) für das *Gymnasium* zugelassen sind. In *Politik und Wirtschaft* (2007, Cornelsen) sind etwa Forderungen von *Amnesty International* bezüglich der EU-Menschenrechtspolitik und ein Aufruf der NGO *Attac!* mit Gründen für die Ablehnung des EU-Verfassungsvertrages abgedruckt, die anschließend in den Aufgabenstellungen wieder aufgegriffen werden und somit zu einer Auseinandersetzung einladen (ebd., Quellen, S. 267, 269). Zu einer Einordnung bzw. Bewertung nichtstaatlicher Akteure auf europäischer Ebene kommt es zum Beispiel in *Politik-Wirtschaft* von Duden-Paetec (2007). Dort heißt es in der Textpassage zu „Gemeinschaftsrecht und Gesetzgebung“, dass auch einflussreiche Interessenorganisationen und NGOs ihre Vorschläge in der Erarbeitung der von der Kommission vorgelegten Gesetzesinitiativen einbringen können (ebd., S. 222). Im selben Buch ist auch Foto einer „Aktion von Gegnern der Tabakwerbung vor dem EU-Parlamentsgebäude in Straßburg“ abgebildet, allerdings ohne weitere Erläuterungen im Text (ebd., Quelle, S. 213).

Der besondere Regionalbezug und die Verflechtung der Politik auf den verschiedenen Ebenen werden im thematischen Abschnitt „Was erwarten wir von Brüssel? Niedersachsen und die Europäische Union“ in *Anstöße* (2010, S. 26) von Klett angedeutet. Hier heißt es, dass die Landesvertretung Niedersachsens mit „nationalen und regionalen Vertretungen, Verbänden und Nichtregierungsorganisationen“ kooperiert, um die Interessen der niedersächsischen BürgerInnen mit denen der EU abzustimmen (ebd.). Besonders interessant ist zudem die Textauswahl einer neueren Ausgabe aus derselben Reihe, denn hier wird ein Ausschnitt von einem Text von Jürgen Habermas mit dem Titel „Europa der Eliten oder der Bürger?“ abgedruckt (*Anstöße*, 2013, Klett, Quelle, S.237).[48] In dem Text geht es eher generell um die Einbeziehung der Zivilbevölkerung in den politischen Willensbildungsprozess und Habermas argumentiert in dem Abschnitt, dass sich durch das Monopol der politischen Eliten in Europa eine "gefährliche Asymmetrie" in der Gesellschaft entwickelt habe, zwischen dem was in Brüssel verhandelt wird und der Teilnahmslosigkeit der Unionsbürgerinnen (ebd.). Er betont, dass sich nach fünfzig Jahren Integration nationale und territoriale Entwürfe von Staaten nicht mehr aufrechterhalten ließen. Habermas ist der Meinung, dass

> „je mehr den nationalen Bevölkerungen zu Bewusstsein kommt und von den Medien zu Bewusstsein gebracht wird, wie tief die Entscheidungen er Europäischen Union in den Alltag eingreifen, desto stärker wird ihr Interesse zunehmen, auch als Unionsbürger von ihren demokratischen Rechten Gebrauch zu machen.“ (ebd.).

Der Text von Habermas ist anspruchsvoll und lädt zur Diskussion ein, dennoch wird dazu am Ende des thematischen Abschnitts lediglich folgende Aufgabe gestellt: „Gib die Position von Habermas zum Europa der Bürger aus M3 wieder.“ (ebd.).

Am Beispiel der mit dem Reformprozess neu eingeführten Bürgerinitiative lässt sich die inhaltliche Veränderung der Schulbuchtexte im Zeitverlauf gut nachvollziehen. In den sechzehn Büchern, die zwischen 2009 und 2013 in Niedersachsen zugelassen waren, wird die Bürgerinitiative in zehn Fällen erwähnt. Interessanterweise wird sie dabei meist umschrieben und die offizielle Bezeichnung findet sich in fast keinem der Bücher.[49] Auch wird die Bürgerinitiative kaum in Autorentexten erwähnt, sondern meistens in Textmaterialien, die zur

---

[48] Der Originaltext stammt aus Habermas (2011), die Zitate sind dem Auszug im Schulbuch entnommen.

[49] Dies verdeutlicht den Vorteil des gemischt-methodischen Vorgehens bei der Inhaltsanalyse, da Synonyme und indirekte Formulierungen nur durch eine qualitative Untersuchung und nicht durch automatisches Codieren anhand von Schlagworten identifiziert werden können.

Erläuterung der Veränderungen durch den Vertrag von Lissabon herangezogen werden und bei denen es sich um Veröffentlichungen z.B. der Bundeszentrale für politische Bildung oder der europäischen Institutionen handelt. Meist bleibt es bei der Erwähnung, dass die BürgerInnen die Kommission zukünftig auffordern können, ein Gesetz vorzuschlagen und nur selten gibt es konkrete Erläuterungen zu den Voraussetzungen und der Durchführung (z.B. *Politik.21*, 2012, C.C. Buchner, S. 58).

Die europäische Bürgerinitiative wird erwartungsgemäß in den Büchern vor 2009 kaum erwähnt, da sie offiziell noch nicht eingeführt war, aber dennoch finden sich in drei Büchern Hinweise darauf. Als „europäisches Volksbegehren" das mit der Verfassung eingeführt werden sollte, findet sie erstmals 2005 (*Durchblick*, Westermann, Quelle, S. 182) Erwähnung. Auch in einem weiteren Buch von Westermann (*Kompetenz-Politik*, 2008, Quelle, S.79) wird die Bürgerinitiative indirekt erwähnt, ebenso wie in Schroedels *Mensch und Politik* von 2007 (Quelle, S. 249). In den anderen Ausgaben der Westermann-Reihe *Durchblicke* findet die Bürgerinitiative als neue Partizipationsmöglichkeit in den jüngeren Ausgaben nur noch einmal Erwähnung und dies abstrakt in einem Schaubild ohne Erläuterung. In den Büchern von 2009-2013 aus dem Schroedel Verlag wird sie dagegen immer, wenn auch indirekt, aufgegriffen. Somit kann festgehalten werden, dass es weniger entscheidend zu sein scheint, zu welchem Zeitpunkt ein Thema bzw. spezieller Inhalt in die Schulbücher Eingang findet, sondern dass vielmehr der Verlag ausschlaggebend ist, ob dieser Inhalt auch im Schulbuchtext verbleibt und auch in anderen Reihen als Inhalt aufgenommen wird.

3.5.2.2) Unterschiede zwischen Verlagen und Schulformen

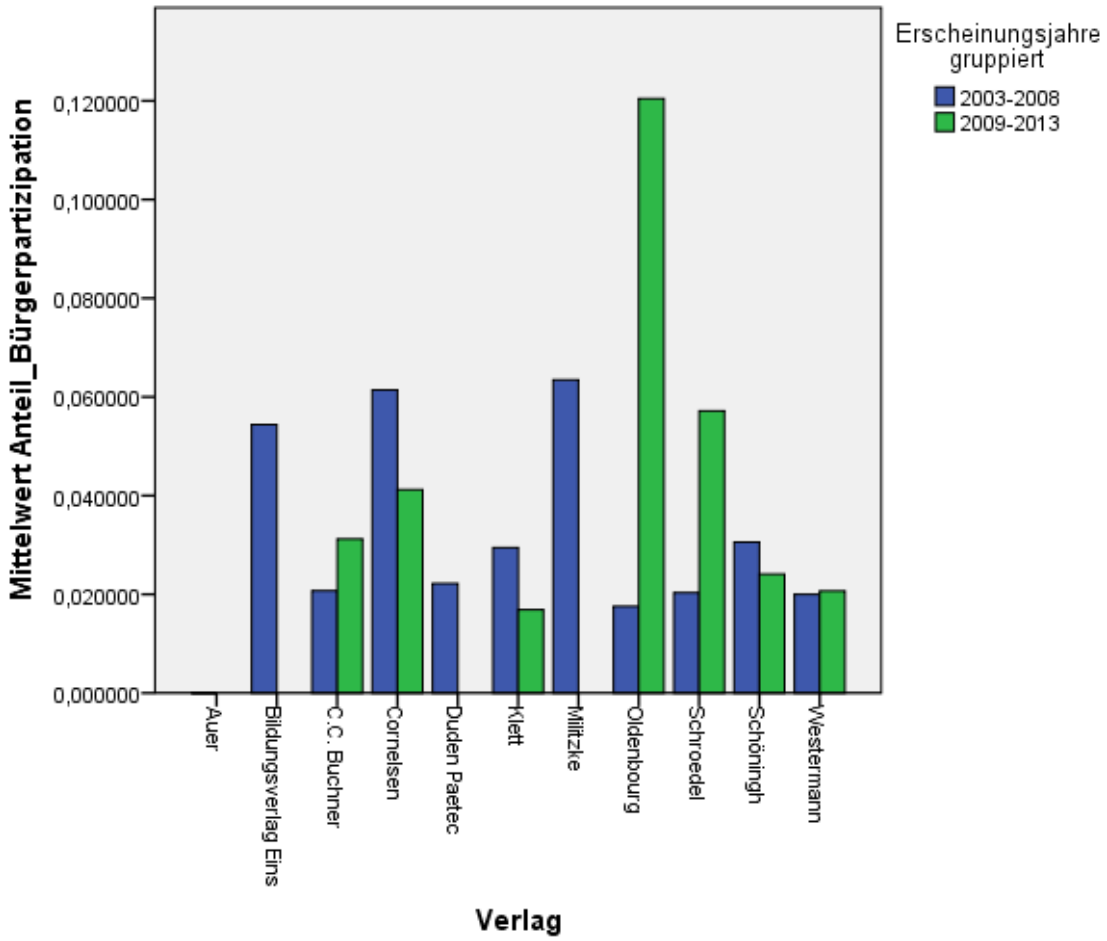


Abbildung 54 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ nach Verlagen

Vergleicht man die Mittelwerte der einzelnen Verlage über den gesamten Zeitraum, wird deutlich, dass insbesondere die kleinen Verlage Bildungsverlag Eins (,054, nur ein Buch), Militzke (,063, SD: ,038) und Oldenbourg (,069, SD: ,073) einen höheren MW in der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ aufweisen, als die größeren Verlagshäuser. Zwar steigt der Anteil in der Kategorie „Bürgerpartizipation“ bei den Verlagen Schroedel und Westermann ab 2009 an (siehe Balkendiagramm oben), dennoch gehören sie zu den Verlagen mit dem höchsten Anteil an Büchern, in denen keine Schlagworte aus dem Bereich „Bürgerpartizipation“ gefunden wurden: Bei Schroedel handelt es sich um sechs Bücher (24%) und bei Westermann um vier Bücher (40%).

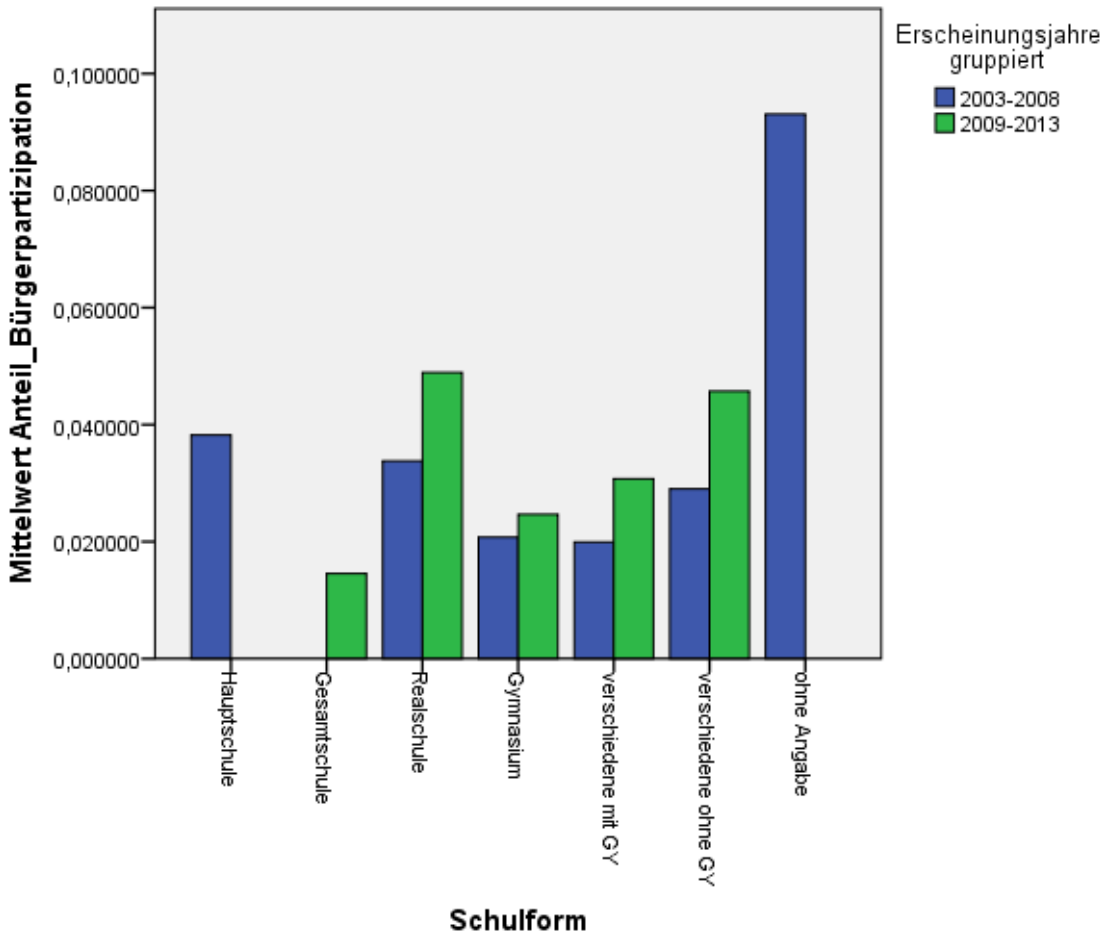


Abbildung 55 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation" nach Schulformen

Das Balkendiagramm veranschaulicht die Veränderungen der Anteile der Kategorie „Bürgerpartizipation" im Vergleich der Schulformen und Zeiträume. Der bereits identifizierte leichte Anstieg der Anteile der Kategorie „Bürgerpartizipation" ist somit schulformenübergreifend, wobei es in den Büchern für die Realschule zum höchsten Anstieg kommt. Auffällig sind – wie auch beim Thema Europawahl – die Bücher für Berlin „ohne Angabe" einer Schulform, die einen besonders hohen MW aufweisen. Ebenfalls auffällig sind die geringen Mittelwerte bei den Büchern für das *Gymnasium* in beiden Zeiträumen, die auf eine anteilsmäßig besonders geringe Thematisierung hindeuten. Für den gesamten Zeitraum weisen die *Gymnasialbücher* einen MW von ,023 (SD: ,012) auf, die Werte für die *Hauptschule* (MW: ,038, SD: ,041), *verschiedene Schulformen ohne Gymnasium* (MW: ,039, SD: ,031) und Realschule (MW: ,041, SD: ,030) sind etwas höher. In absoluten Zahlen finden sich in den Büchern für das *Gymnasium* 3,4 Schlagworte (SD: 2,3), in denen für die *Realschule* 5,2 (SD: 3,3) und in denen für die *Hauptschule* 4,0 (SD: 6,0). Obwohl der Anteil der Kategorie „Bürgerpartizipation" in den Gymnasialbüchern durchschnittlich geringer ist, gibt es in dieser

Gruppe nur drei Bücher (11,1%) ohne entsprechende Schlagworte, während in ebenfalls drei der Hauptschulbücher keine Informationen zur Bürgerpartizipation vorhanden sind, was in dieser Gruppe einem Anteil von 27,3% entspricht. Somit kann festgehalten werden, dass Inhalte zum Thema Bürgerpartizipation in den Büchern für die *Hauptschule* zwar insgesamt seltener vorkommen, wenn sie aber thematisiert werden, einen größeren Anteil am Gesamttext ausmachen als in den Kapiteln für das *Gymnasium*.

In der qualitativen Auswertung zeigt sich, dass es in den niedersächsischen Büchern sowohl vor als auch nach 2009 jeweils vier Ausgaben gibt, in denen keine Codierungen zum Thema Bürgerpartizipation vorhanden sind. Der Schroedel Verlag ist hervorzuheben, da in fast allen untersuchten niedersächsischen Büchern Inhalte zum Thema Bürgerpartizipation vorhanden sind, unabhängig von der Reihe und Schulform, für die die Bücher zugelassen sind (eine Ausnahme bildet *Trio* 2003). *Mensch und Politik* (2012) stellt dabei eine Besonderheit dar, da hier den Protesten um die Hafenrichtlinie, die den Gesetzgebungsprozess begleiteten, eine ganze Seite gewidmet ist. Betrachtet man die codierten Segmente in ihrer Gesamtheit, kann festgehalten werden, dass Partizipationsformen und -möglichkeiten auf europäischer Ebene in den untersuchten Schulbüchern kaum thematisiert werden. Die Hinweise, die sich in den für Niedersachsen zwischen 2003 und 2013 zugelassenen Schulbücher auf verfasste und unkonventionelle Beteiligungsformen finden lassen, haben meist geringen Informationswert. Es zeigt sich jedoch auch, dass es offenbar mit den Verlagen zu tun hat, ob und welcher Qualität Aspekte der Bürgerbeteiligung in den Büchern vorkommen. Beim Thema Bürgerpartizipation waren es im vorliegenden Sample die Bücher der Verlage Klett und Schroedel, in denen die „progressivsten“ Positionen zum Thema zu finden waren.

3.6) Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse zusammengefasst: Anhand der Beobachtungen in den einzelnen Kategorien ließ sich feststellen, dass sich Veränderungen im politischen Kontext und Vertragsrevisionen in den Schulbuchinhalten niederschlagen und sich auch quantitativ eindeutig nachweisen lassen. Die Nennung der vertraglichen Veränderungen ist dabei nicht unbedingt abhängig von der Schulform. Das heißt, die Ausgaben aller Schulformen verändern sich in ähnlichem Rahmen, deutlichere Unterschiede in den Häufigkeiten und der inhaltlichen Ausgestaltung findet man dagegen zwischen den Verlagen. Die Untersuchung der Kategorien zur Verfassung für Europa und dem Vertrag von Lissabon hat außerdem ergeben, dass die (Weiter-) Verwendung bestimmter Abbildungen zur EU, die durch deren dynamische Entwicklung nicht mehr aktuell sind (wie das Drei-Säulen-Modell),

eine Fehlerquelle in den Schulbüchern darstellt, da Bilder offenbar langsamer aktualisiert werden als Texte. Dabei ist die häufige bzw. geringe Verwendung von Abbildungen abhängig von den Verlagen – Gründe dafür sind möglicherweise bereits erworbene Bildrechte und fehlende Absprachen zwischen Text- und Bildredaktion bei der Überarbeitung der Kapitel.

Anders sieht es bei der Thematisierung des politischen Mehrebenensystems aus. Hier sind es nur wenige Ausgaben, die sich dem politischen System im Hinblick auf die Legitimität, die außergewöhnliche Gestalt (*sui generis* Charakter) oder den verschiedenen Handlungsebenen widmen. Zwar betonen einzelne Ausgaben bestimmte Aspekte, die die Besonderheiten des politischen Systems der EU betreffen, aber die Komplexität des Mehrebenensystems wird weiterhin nur in wenigen der untersuchten EU-Kapitel tatsächlich zum Thema gemacht. Dabei könnte eine Abbildung der Bandbreite an Akteuren in der europäischen Politik in den Schulbüchern auf eine Öffnung eines traditionellen Politik- und insbesondere Demokratieverständnisses, das in nationalen Kategorien verankert ist, hin zu einem postnationalen Verständnis hinweisen (vgl. Tömmel 2014).

Das Demokratie-Defizit stellt eine besondere Kategorie dar, da es sich in den Büchern mit der wörterbuchbasierten quantitativen Inhaltsanalyse kaum nachweisen ließ und die Anzahl der gefundenen Schlagworte im Untersuchungszeitraum zudem deutlich abnahm. Lediglich in den Büchern für das Gymnasium kommt das Thema etwas häufiger vor. Auch in der qualitativen Analyse zeigte sich, dass Probleme der demokratischen Legitimität der EU oder ein möglicher Mangel an Demokratie im europäischen System selten intensiv thematisiert werden und Inhalte dazu teilweise nur zwischen den Zeilen zu finden sind. Hier wird der Einfluss der curricularen Vorgaben auf die Gestaltung der EU-Kapitel besonders deutlich. Während Anfang der 2000er Jahre das Demokratie-Defizit in den niedersächsischen Richtlinien (außer dem Gymnasium) noch vorgesehen war, verschwindet das Thema mit dem Wechsel zu den niedersächsischen Kerncurricula (und dem Abnehmen der Legitimationsdebatte) soweit aus den untersuchten Büchern, dass es sich quantitativ nicht mehr nachweisen lässt. Der Kompetenzzuwachs des Europäischen Parlaments durch den Vertrag von Lissabon wird jedoch weitgehend reflektiert.

Bei dem Thema EU-Institutionen handelt es sich dagegen offenbar um Grundfesten der EU Bildung, ohne die ein Kapitel zur EU in einem Politikschulbuch – egal welcher Schulform – nicht auskommt. Dadurch lassen sich die nur geringen Schwankungen in den Häufigkeiten der Kategorie „Europäischen Parlament“ und die geringen Unterschiede im Zeitverlauf innerhalb der Schulformgruppen erklären. Es wäre zu erwarten gewesen, dass der Kompetenzzuwachs des Europäischen Parlaments auch mit einer häufigeren Nennung bzw. intensiveren

Thematisierung dieses Organs in den EU-Kapiteln einhergeht – dies ließ sich jedoch nicht nachweisen. Allerdings hat die qualitative Analyse Veränderungen in der inhaltlichen Darstellung aufzeigen können, die mit dem politischen Transformationsprozess zusammenhängen. Dabei ist auffällig, dass das Europäische Parlament nach Einführung des Vertrages von Lissabon überwiegend als gleichberechtigt mit dem Ministerrat beschrieben wird, es gleichzeitig aber weniger Darstellungen gibt, die das Europäische Parlament als Vetomacht porträtieren.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Themen Partizipation und Europawahl in den EU-Kapiteln nur selten vorkommen – allerdings quantitativ betrachtet immer noch häufiger als Aspekte des Mehrebenensystems und des Demokratie-Defizits. Unter den Schulbüchern, die zwischen 2009 und 2012/13 veröffentlich wurden, gibt es kaum Ausgaben, die sich dem Thema „Europawahl“ stärker widmen. Die qualitative Analyse deckte zudem auf, dass in den niedersächsischen Büchern teilweise sogar nur indirekt auf die Wahlen zum Europäischen Parlament verwiesen wird und das Wahlrecht selten thematisiert wird. Das Ergebnis ist insofern erstaunlich, als dass die Europawahl und insbesondere die geringe Wahlbeteiligung regelmäßig Themen des öffentlichen Diskurses sind und zumindest in Wahlkampfzeiten (kontrovers) diskutiert werden. Es wäre somit zu erwarten gewesen, dass die Europawahl einen prominenteren Platz in den EU-Kapiteln einnehmen würde – und nicht nur in Büchern die kurz nach einer Wahl veröffentlicht werden (wie etwa *Anstöße*, 2006, Klett; *Entdecken und Verstehen*, 2006, Cornelsen). Auch die Bürgerinitiative, die 2009 eingeführt wurde, sollte – allein schon aufgrund der Aktualität – in den Schulbüchern vorkommen. Es bleibt zu fragen, inwiefern die geringe Thematisierung der Partizipationsmöglichkeiten auf EU-Ebene mit den curricularen Vorgaben der 2000er Jahre zusammenhängt, in denen sie ebenfalls nicht explizit erwähnt werden, und ob es – im Sinne der Vermittlung von Partizipationsmöglichkeiten – nicht von SchulbuchautorInnen zu erwarten wäre, bei derartigen Themen über die curricularen Vorgaben hinauszugehen.

Insgesamt hat die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse der Kapitel zur EU ergeben, dass es zwischen den einzelnen thematischen Kategorien deutliche Unterschiede in der Darstellung gibt und diese somit differenziert betrachtet werden müssen. Hieran lassen sich auch einige Hinweise für zukünftige (kontextualisierende) Schulbuchuntersuchungen aufzeigen. Zusammengenommen ergeben sich diese Unterschiede daraus, ob ein Thema als Standardthema in den Schulbüchern etabliert ist, wie stark es sich kontextabhängig verändert und ob es besonders abstrakt oder kompliziert ist. Bei *etablierten Themen*, die auch curricular

verankert sind – wie dem Europäischen Parlament – zeigen sich die geringsten quantitativen Veränderungen und Unterschiede in den Anteilen zwischen den verschiedenen Schulformen und Verlagen. Qualitative Unterschiede in der Bewertung oder Einordnung des Europäischen Parlaments, die kontextabhängig sind, lassen sich inhaltlich ebenfalls deutlich nachvollziehen. *Kompliziertere Themen*, die die Verwendung bestimmter Fachbegriffe erfordern und deren Konzepte eine gewisse Komplexität mit sich bringen, wie das Mehrebenensystem oder die Kritik am System der EU bezüglich des Demokratie-Defizits, finden sich eher in Schulbüchern für die Realschule und das Gymnasium. Hier sind das Vorkommen bzw. die Vermeidung der Themen in den Schulbüchern insbesondere auf die curricularen Vorgaben zurückzuführen. Bei *kontextabhängigen Themen*, wie Vertragsrevisionen, zeigen sich die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Verlagen. Es ist anzunehmen, dass diese während politischer Transformationsphasen die Schulbuchkapitel unterschiedlich rasch überarbeiten und Inhalte dazu aufbereiten bzw. aktualisieren – hier spielen die Unterschiede zwischen Schulformen eine geringere Rolle. Aber auch curriculare Vorgaben können hier eine Rolle spielen, etwa wenn Themen – aufgrund eines gesellschaftlich-politischen Wandels – an Bedeutung gewinnen und deshalb in die Vorgaben aufgenommen werden. Oder aber, wie im Falle des Demokratie-Defizits, sowohl aus den Vorgaben als auch den Schulbüchern verschwinden, was das Abebben der Legitimationsdebatte in der Öffentlichkeit wiederspiegelt (wenn auch das Thema im wissenschaftlichen Diskurs weiterhin relevant bleibt) (vgl. Hurrelmann et al. 2012).

3.7) Resümee zum methodischen Vorgehen

Abschließend soll das methodische Vorgehen kritisch betrachtet werden. Welche Vorteile hatte das computergestützte Vorgehen und die Kombination von qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse und welche Relevanz könnte dieses Verfahren für zukünftige Schulbuchuntersuchungen haben? Generell hat sich die Schulbuchanalyse mit QDA-Software als wertvoller Ansatz herausgestellt. Dies hängt auch mit den grundsätzlichen Vorteilen des computergestützten Vorgehens zusammen: es lassen sich größere Materialmengen bewältigen, die Analyse kann transparent und nachvollziehbar gestaltet werden, das gesamte Material wird berücksichtigt und dient als zentraler Ausgangspunkt für die Analyse. Mit der Entwicklung eines Diktionärs zur automatisierten Inhaltsanalyse wurde mit dieser Studie zudem ein für die Schulbuchforschung neuer Ansatz gewählt. Denn obwohl Frequenz- und Raumanalysen in der Schulbuchforschung nicht ungewöhnlich sind, sind automatisierte Verfahren dennoch wenig verbreitet.

Probleme, die bei der Schulbuchanalyse mit QDA-Software auftraten, hingen insbesondere mit der Arbeit mit PDFs (und dem gewählten Software-Paket MAXQDA11) zusammen. Da moderne Schulbücher gewöhnlich ein recht anspruchsvolles Layout mit Spalten, Bild- und Textblöcken besitzen, war es nicht möglich, die gescannten Schulbuchseiten in Volltexte umzuwandeln (bzw. hätte dies einen Mehraufwand bedeutet, der nicht zu rechtfertigen gewesen wäre). Daher wurde in dieser Studie mit PDFs gearbeitet, die eine OCR-Texterkennung durchlaufen hatten. Sowohl im händischen als auch im automatisierten Codierungsprozess traten dabei jedoch Probleme auf: Zum einen sorgte das Seitenlayout in einigen Fällen dafür, dass bestimmte Stellen im Material nicht als Text, sondern nur als Bild codiert werden konnten, da der Text nicht als solcher erkannt wurde. Fehler in der Worterkennung führten außerdem dazu, dass bestimmte Schlagworte nicht gefunden wurden. Eine völlig fehlerfreie Analyse ist somit nur mit (bereinigten) Volltexten zu erreichen – diese sind aber, je nach Umfang, aufwendig zu erstellen. Bei automatisierten Verfahren ist es daher wichtig, Textsuchabfragen stets zu überprüfen und ggf. manuell zu korrigieren (z.B. durch Ausschluss bestimmter Schlagworte bei der Entwicklung eines Diktionärs).

Für zukünftige Schulbuchanalysen könnte der Einsatz von QDA-Software bei der Analyse von digitalen Schulbüchern (z.B. E-Books) dennoch interessant sein, da diese auf von den Verlagen generierten Digitalisaten beruhen und eine bessere Maschinenlesbarkeit aufweisen als manuelle Kopien. Außerdem sollten bei der Planung der Studie die Möglichkeiten der verschiedenen QDA-Softwarepakete wie MAXQDA, NVivo oder Atlas.ti verglichen werden, um das Forschungsvorhaben bestmöglich zu unterstützen. In der hier vorliegenden Studie machte die Wahl der QDA-Software MAXQDA Sinn, aufgrund des einzigartigen Diktionär-Tools, welches die quantitative Inhaltsanalyse ermöglichte. Die neueren Versionen von MAXQDA verfügen sogar über ein eigenes Statistikpaket, sodass deskriptive statistische Analysen zukünftig ohne eine Übertragung der Daten in eine spezielle Software – wie SPSS – möglich sind. Für die Durchführung von rein qualitativen Schulbuchanalyse kommen allerdings auch andere Software-Pakete in Frage.

Es wurde bereits in anderen Schulbuchstudien festgestellt, dass die Kombination von qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse gewinnbringend sein kann, um sowohl einen Überblick als auch Detailergebnisse zu erhalten. Dies lässt sich auch für die vorliegende Studie bestätigen. Ein weiterer Vorteil war, dass die thematischen Kategorien der Analysen zwar aufeinander aufbauten, die eigentliche Analysen (durch den Import der Daten in das Statistikprogramm SPSS) aber unabhängig stattfanden. Es handelt sich somit um eine echte

quantitative Inhaltsanalyse und nicht „nur“ um eine Quantifizierung qualitativer Ergebnisse. Dennoch ist der Erkenntnisgewinn durch die quantitative Inhaltsanalyse nicht unkritisch zu betrachten. Denn die Arbeit mit dem Diktionär hat für die Häufigkeit der thematischen Kategorien relative und absolute Werte hervorgebracht, die auf den ersten Blick sehr niedrig erscheinen. Diese Studie muss sich also kritisch fragen lassen, welchen Mehrwert es bringt, zu wissen, dass in den Schulbüchern das Europäische Parlament durchschnittlich mit einem Anteil von 0,120 Prozent in den Kapiteln vorkommt? Zugegeben, ohne Kontext und Vergleichswerte ist dieser Wert kaum sinnvoll zu interpretieren. Aber durch die Anzahl der untersuchten Fälle und die Beschreibung und Interpretation der Werte und ihrer Veränderungen im Zeitverlauf konnten über einige thematische Kategorien wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die insbesondere in der Kombination mit den qualitativen Ergebnissen und der kontextualisierenden Interpretation an Bedeutung gewinnen.

Abschließend lässt sich noch die Frage stellen, inwiefern das entwickelte Kategoriensystem und das Diktionär für andere Studien nachnutzbar sein könnten. Es wurde schon in Kapitel 1) zum Forschungsdesign deutlich gemacht, dass in der Inhaltsanalyse immer von einer Zentralität der Forschungsfrage auszugehen ist. Daher ist eine Übertragung des entwickelten Kategoriensystems ohne individuelle Anpassungen für eine qualitative Analyse weder möglich noch empfehlenswert. Auch das Diktionär ist spezifisch auf *deutsche Schulbuchkapitel zur EU* zugeschnitten. Dennoch ist eine Übertragbarkeit hier eher denkbar, etwa wenn man nach fünf oder zehn Jahren die weitere Entwicklung der Inhalte zur EU veranschaulichen möchte. Sicherlich wäre es dafür notwendig, die Schlagworte einiger Kategorien anzupassen, sofern es relevante Neuerungen gibt (wie etwa aktuell den Ausstieg von Großbritannien). Von einer grundsätzlichen Veränderung des Schulbuchwortschatzes, auf den das Diktionär zugeschnitten ist, ist aber so schnell nicht auszugehen und daher ist eine Nachnutzung grundsätzlich denkbar.

4) Fazit

Unter dem Titel „Von Laeken bis Lissabon: Der Reformprozess der Europäischen Union in deutschen Politikschulbüchern“ wurde in dieser Arbeit erörtert, wie sich Schulbuchdarstellungen in politischen Transformationsphasen verändern. Die Untersuchung konnte zeigen, dass sich Inhalte in Schulbüchern bereits innerhalb einer Dekade deutlich verändern können. Dabei konnte der Einfluss des Kontextes auf die Gewichtung (Häufigkeit) und die inhaltliche Darstellung bestimmter Themen nachgewiesen werden. Entscheidende Momente im Kontext der Schulbücher waren zum einen der Vertrag von Lissabon und zum anderen die Einführung der neuen Kerncurricula.

In der Arbeit wurde präsentiert, wie in den Schulbüchern die Verfassungskrise aufgegriffen wurde, dass sie hauptsächlich negativ bewertet wurde und ihre Thematisierung mit der Unterzeichnung des Vertrages von Lissabon deutlich nachließ bzw. aus den Büchern verschwand. Der Vertrag von Lissabon wurde wiederrum sehr positiv dargestellt. Auch wurde gezeigt, wie sich der Kompetenzzuwachs des Europäischen Parlaments in den Schulbuchtexten niederschlug und sich die Einordnung des Organs im Zuge des Reformprozesses veränderte. Während das Europäische Parlament in den Büchern ab 2009 zum gleichberechtigt mit dem Ministerrat am Gesetzgebungsprozess beteiligten Organ wurde, verschwand das Demokratie-Defizit der EU als Thema (parallel zum Abebben der Legitimationsdebatte in der Öffentlichkeit) allmählich aus den Politikschulbüchern. Außerdem wurde nachgewiesen, dass die Europawahl in den EU-Kapiteln im Untersuchungszeitraum durchgehend wenig thematisiert wurde und aufgrund der geringen Wahlbeteiligung meist negativ besetzt war.[50] Andere Partizipationsmöglichkeiten auf europäischer Ebene, wie die neu eingeführte Europäische Bürgerinitiative, wurden kaum thematisiert. Die in vorangegangenen Schulbuchanalysen geäußerte Kritik an der mangelnden Darstellung des Mehrebenensystems bleibt auch in dieser Studie bestehen. Allerdings ließ sich zeigen, dass die Vereinbarung von europäischen und nationalen Interessen in den Schulbüchern durchaus als konflikthaft dargestellt wurde.

[50] Eine oberflächliche Überprüfung einer zufälligen Auswahl neuerer Schulbuchausgaben (ab 2016) hat ergeben, dass einige nun einen eigenen thematischen Abschnitt enthalten, in denen beschrieben wird, wie EU-BürgerInnen auf europäischer Ebene Einfluss ausüben können.

Die eingangs genutzte Metapher des *Schulbuchs als Resonanzraums* ließ sich empirisch bestätigen, denn die Ergebnisse zeigen einen Wandel der Texte in Abhängigkeit von den Kontexten, allerdings muss dies differenziert betrachtet werden. So konnte anhand der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse zwar nachgewiesen werden, dass politische Transformationsphasen, wie der EU-Reformprozess und curriculare Vorgaben die Schulbuchinhalte beeinflussen, allerdings in unterschiedlichem Maße. Aktualität, Wandel und die Komplexität eines Themas sowie die Entscheidung der AutorInnen, ob ein Thema zum Standardrepertoire des „EU-Wissens" gehören soll, spielen dabei eine Rolle.

Bezüglich der Aktualität der Schulbücher konnte veranschaulicht werden, dass vertragliche Veränderungen auf europäischer Ebene relativ schnell in neue Auflagen von Schulbüchern aufgenommen wurden, es dabei aber Unterschiede zwischen den Verlagen und Reihen gab. Dies lässt den Schluss zu, dass politische Debatten durchaus Eingang in deutsche Politikschulbücher finden, auch wenn sie aufgrund ihrer Aktualität in den Curricula (noch) nicht vorgegeben sind. Die Erkenntnisse dieser Studie lassen zudem die Hypothese zu, dass die Aktualität, ebenso wie die Gewichtung und Bewertung bestimmter Themen in den Schulbüchern nicht nur vom Kontext, sondern insbesondere von der zuständigen Redaktion abhängt.

Die Schnelllebigkeit der Inhalte bleibt insbesondere für Politikschulbücher weiterhin eine Herausforderung bei der Darstellung aber auch Vermittlung der europäischen Integration im politischen Fachunterricht. Vor dem Hintergrund der noch immer andauernden Brexit-Verhandlungen (die bei Redaktionsschluss nicht abgeschlossen waren) ist davon auszugehen, dass auch in den kommenden Jahren viele SchülerInnen mit Politikschulbüchern arbeiten werden, die möglicherweise schon bei Veröffentlichung veraltet sind, oder schlimmstenfalls falsche bzw. widersprüchliche Informationen enthalten, was den Fortlauf der Brexit-Verhandlungen und die zukünftige Gestalt der EU betrifft. Daneben ist zu bedenken, dass Schulbücher oft mehrere Jahre in den Schulen verwendet werden; So waren die aktuellsten verwendeten Schulbücher in der 2015 durchgeführten Nutzungsstudie von Tatje (2017) aus dem Jahr 2013. Daher sollte überlegt werde, wie sich Politikschulbücher zukünftig als Medium „öffnen" können, um als „Leitmedium" weiterhin relevant zu bleiben und damit dem ewigen Problem der fehlenden Aktualität entgegenzutreten.

Inhaltlich wird das Thema Demokratisierung in der EU weiterhin relevant bleiben. In der aktuellen Wahl 2019 ist die Wahlbeteiligung der EU-Bevölkerung auf 51% gestiegen, was dafürspricht, dass europäische Themen an Relevanz gewinnen und die BürgerInnen Einfluss

nehmen wollen (Europäisches Parlament. Verbindungsbüro in Deutschland 2019). Zudem machte das neu gewählte Parlament von seinen Kontrollrechten Gebrauch und lehnte nach den Anhörungen gleich drei der vorgeschlagenen KandidatInnen der neuen Kommission unter Ursula von der Leyen ab. Somit nahm die neue Kommission nicht wie geplant im September 2019, sondern erst im Dezember 2019 ihre Arbeit auf, nun mit einem „starke[n] demokratische[n] Mandat", laut Manfred Weber (EVP-Fraktionsvorsitzender im Europäischen Parlament) (Deutschlandfunk 2019).

Der Brexit oder die Situation in Ungarn zeigten außerdem, wie sich Kommunikationsprobleme und die Missverständnisse zwischen politischen Eliten und BürgerInnen in Bezug auf die EU fortgesetzten. Fragen nach der europäischen Identität, einem romantisiert-konservativen oder protektionistischem Nationalstaatsverständnis und den Vor- und Nachteilen direkter Demokratie in Bezug auf europapolitische Positionen werden weiter diskutiert. Die Entwicklungen der letzten fünfzehn Jahre (Verfassungs-, Banken-, Schulden- und Schengenkrise) zeigen, dass das Projekt EU eine schwierige Zeit erlebt und der Entwicklungsprozess der Europäischen Integration weiterhin offen ist. Aufgrund dieser offenen Finalität des europäischen Integrationsprozesses, der Dynamik und dem Zuwachs an kritischen Stimmen, sollte die „Lehre vom reibungslosen Prozess der Europäischen Integration" in zukünftigen Schulbuchausgaben endlich aufgegeben werden. Krisen und Brüche, wie eben die Verfassungskrise, sollten nicht mehr unkommentiert aus den Schulbüchern verschwinden.

Damit ist nicht gesagt, dass die untersuchten Schulbücher der Politik der EU generell völlig unkritisch gegenüberstehen und es ihnen allgemein an Kontroversität mangelt. Im Gegenteil werden in vielen Schulbüchern der Türkei-Beitritt oder die Zuwanderung von Flüchtenden zur EU kritisch thematisiert. Dennoch bleibt die Darstellung des eigentlichen *Politikprozesses* – abgesehen von generellen Verweisen auf nationale Befindlichkeiten in der Entscheidungsfindung – oftmals wenig kontrovers. Auch für mögliche alternative Integrationsszenarien bleibt (selbst in den Büchern für das Gymnasium) wenig Raum. Der EU-Reform Prozess und die gescheiterte Verfassung der EU wären ein geeigneter „Aufhänger" gewesen, um Fragen nach der Legitimität der EU, der Zieldimension Bundesstaat oder Staatenbund sowie, ganz besonders, den Gründen für die Ablehnung der Reformvorhaben im Speziellen und der EU im Allgemeinen zu stellen. Diese werden in den Schulbüchern aber nicht angeboten, wodurch man hier einen Mangel an Kontroversität kritisieren kann. Natürlich könnte man einwenden, dass ein Angebot an Inhalten, die auch europakritische Stimmen abbilden, für Lehrende (zumal fachfremd) im Unterricht eine möglicherweise unberechenbare

Herausforderung darstellen würden. Aber gerade in Zeiten, in denen rechtspopulistische, national-konservative und europa-feindliche Parteien auch in Deutschland immer mehr Zuspruch erhalten, könnten die Fragen zur Existenzberechtigung und Zielen der EU sowie deren Verankerung im Grundgesetz geeignete Mittel sein, um Vorurteile und Fehlvorstellungen aufzubrechen und gleichzeitig dem Anspruch an Kontroversität gerecht zu werden.

Des Weiteren hat die Studie aufgedeckt, dass die Kapitel zur EU zwar einen ähnlichen „Grundriss“ aufweisen und eine Reihe an Themen standardmäßig abdecken, sich im Detail aber dennoch als teils sehr heterogen erweisen. Hier zeigte sich der Vorteil der Kombination aus quantitativem und qualitativem Vorgehen besonders, um sowohl einen Überblick zu erhalten als auch Einzelfälle zu betrachten. Auch wurde deutlich, dass es auf das jeweilige Thema ankommt, ob die Unterschiede am Verlag festzumachen sind oder mit dem Zuschnitt der Ausgabe auf die jeweilige Schulform zusammenhängen. Eine eindeutige Erkenntnis – die z.B. zukünftige Versuche der Schulbuch-„Typenbildung“ rechtfertigen würden – konnte diese Studie für das Thema EU im Schulbuch hier nicht liefern. Vielmehr machen die Ergebnisse deutlich, dass es bei der Untersuchung von Veränderungen oder Wandel im Rahmen von (gesellschaftlich-politischen, institutionellen oder bildungspolitischen) Transformationsprozessen sicherlich sinnvoll ist, auch den Produktionsprozess der Schulbücher stärker zu beleuchten. Denn obwohl diese Studie in ihrer „Mikroansicht“ des Reform-Prozesses die Veränderungen in den inhaltlichen Darstellungen nachweisen konnte, kann sie keine Antwort darauf geben, wie die unterschiedlichen Darstellungen in den einzelnen Verlagen zustande kommen, welche redaktionellen, strategischen oder zufälligen Entscheidungen dazu führen, bestimmte inhaltliche Aspekte fortzuführen oder auszulassen. In Anschlussstudien wären daher z.B. Experten-Interviews mit SchulbuchautorInnen in (oder zeitnah zu) politischen Umbruchsphasen hilfreich, um zu ergründen, welche Strategien es in der Schulbuchproduktion für den Umgang mit der Dynamik der EU tatsächlich gibt und zu welchen Aushandlungsprozessen es bei der Gestaltung der Kapitel kommt. Daneben wären, als ein innovativer Ansatz der kontextualisierenden Schulbuchforschung, auch Netzwerkanalysen denkbar, um zu untersuchen, welche Akteure die Inhalte der Schulbücher direkt oder indirekt beeinflussen. D.h. welchen fachlichen oder didaktischen Hintergrund haben die SchulbuchautorInnen, stehen sie außerhalb der eigenen Redaktion in Kontakt mit DidaktikerInnen und über welche Kanäle pflegen sie Austausch mit FachwissenschaftlerInnen?

Anhang

Erläuterung zum Codebuch

Hinweis: Diese Veröffentlichung enthält nur eine Übersicht über das Codesystem und die allgemeinen Codierregeln, nicht jedoch das gesamte Codebuch. Der Grund dafür sind die zahlreichen Ankerbeispiele, die aus den Schulbüchern entnommen wurden (Materialausschnitte, Graphiken, Karikaturen). Da diese als Anwendungsbeispiele für die Codierungen dienen, könnten sie ggf. als „illustrativ" eingestuft werden, würden somit nicht unter das Zitatrecht fallen und dürften nicht ohne Genehmigung des jeweiligen Verlages abgedruckt werden. Bei Fragen zu den Codierregeln, oder zur Einsicht des gesamten Codebuchs, wenden Sie sich bitte an die Autorin.

In dem Codebuch werden die Codierregeln dargelegt, die in der qualitativen Analyse der Politikschulbücher zur Anwendung kamen. Für jede thematische Kategorie wurden Codes (und Sub-Codes) entwickelt, Codierregeln formuliert und Ankerbeispiele aus dem Material generiert. Zu einigen Codes gibt es außerdem einen kurzen Abschnitt, in dem die Relevanz des Codes für die Analyse erläutert wird oder eine kurze Information zum Thema gegeben wird. Es wurden inhaltlich-thematische Codes entwickelt, die sich auf die abgedeckten Themen und Inhalte in den Schulbüchern beziehen, aber auch „strukturell-didaktische" die etwa das Vorkommen von Methodenvorschlägen und Arbeitsaufträgen, oder Elemente des Layouts wie Überschriften und Bildmaterial erfassen. Die für die Analyse im Rahmen dieser Dissertation besonders relevanten Codes enthalten dabei meist eine feinere Untergliederung in Sub-Codes als andere. In der Zusammenschau der unter einem thematischen Code codierten Segmente wurde anschließend die Bewertung, Zusammenfassung und Interpretation des Materials vorgenommen.

Das vorliegende Codebuch umfasst alle relevanten Codes, die induktiv-deduktiv im Rahmen des Kooperationsprojektes entwickelt und untersucht wurden. Die Grundlage des Codebuchs sind die im MAXQDA Projekt angelegte hierarchische Codestruktur sowie die (ausführlichen) Memos zu jedem einzelnen Code und Sub-Code. Diese Informationen wurden exportiert und in dem vorliegenden Dokument aufbereitet. Um das Codebuch überschaubarer zu gestalten, wurde bei einigen Obercodes auf die Darstellung einzelner Sub-Codes (z.B. unter den Politikbereichen oder Abbildungen), die nicht im Fokus der vorliegenden Analyse stehen, an dieser Stelle verzichtet und nur bestimmte Sub-Codes ausgewählt.[51]

Allgemeine Codierregeln

- Die Größe des codierten Segments orientiert sich bei Textelementen am Sinnzusammenhang. Ein codiertes Segment sollte möglichst alle relevanten Informationen einschließen, die zum Thema auf einer Schulbuchseite vorhanden sind, um Mehrfach-Codierungen eines Themas zu vermeiden.
- Einwort-Codierungen sind nur in Ausnahmefällen (z.B. bei Codierung von Inhalten in

[51] Details dazu können bei der Autorin erfragt werden.

Zeitleisten oder Überschriften) möglich.

- Ein Segment darf mit mehreren thematischen (oder strukturellen) Codes belegt sein, sofern in den Codierregeln nicht anders geregelt (dies betrifft insbesondere die gleichzeitige Codierung einer Textstelle mit verschiedenen Sub-Codes eines Obercodes).
- Abbildungen sollten stets vollständig als Bild codiert werden, Ausnahmen bilden Materialien, die sich aufgrund des Layouts über eine Doppelseite erstrecken. Hier wird jeweils nur ein Teil des Bildes codiert, um die spätere Häufigkeitszählung nicht zu verfälschen.
- Die Codierung von Bildelementen (Abbildungen, Schaubilder, Karikaturen, Karten etc.) wird sowohl für das NIS als auch für das DEUS vorgenommen, da eine hier eine Quantifizierung im Sinne eine Häufigkeitsanalyse einfacher vorzunehmen ist als bei Schrifttext. Die thematischen Codes werden ausschließlich im NIS vergeben.

Codesystem und Häufigkeiten der Codierungen

1 Das Regierungssystem	35
1.1 Überschriften	23
1.2 Mehrebenensystem	4
1.2.1 Demokratie-Defizit	30
1.2.2 System sui generis	18
1.2.2.1 Staatenbund_Bundesstaat	14
1.3 Zuständigkeiten	25
1.3.1 Rolle der nationalen Parlamente	21
1.3.2 Subsidiaritätsprinzip	19
1.4 Definition Europäische Union	5
1.5 EU als Akteurin	48
1.6 Entscheidungsprozesse	4
1.6.1 Supranationalität	18
1.6.2 Intergouvernementalität	12
1.6.3 Zielkonflikte	12
1.6.4 Souveränität_Macht_nat.Interessen	40
2 Bürgerpartizipation	0
2.1 Überschriften	2
2.2 Ombudsmann_Bürgerbeauftragte_L	3
2.3 Volksabstimmung_Referendum	15
2.4 Bürgerinitiative_L	20
2.5 Demonstration_Protest	14
2.6 Europawahl	32
2.6.1 Europawahl erwähnt	78
2.7 Petition	0
2.8 Zivilgesellschaft	10
3 EU_Organe	0
3.1 Überschriften	32
3.2 Ausschuss_der_Regionen	14
3.3 Europäische_Kommission	0
3.3.1 Überschriften	1
3.3.2 Aufgaben_Kompetenzen	219
3.3.3 Modus der Bestimmung_Zusammensetzung	48
3.4 Europäische_Zentralbank	68
3.5 Europäischer Gerichtshof	80
3.6 Europäischer Rechnungshof	27
3.7 Europäischer_Rat	89
3.7.1 Ratspräsidentschaft_L	29
3.8 Europäisches Parlament	0

3.8.1 Überschriften	8
3.8.2 Parteien	29
3.8.3 Modus der Bestimmung_Zusammensetzung	86
3.8.4 Aufgaben_Kompetenzen	237
3.8.4.1 Misstrauensantrag	17
3.9 Rat_der_Europäischen_Union	0
3.9.1 Überschriften	1
3.9.2 Aufgaben_Kompetenzen	195
3.9.3 Hoher Vertreter für Außen- und Sicherheitspolitik_L	41
3.9.4 Modus der Bestimmung_Zusammensetzung	44
3.9.5 Beschlussfassung_Mehrheitsentscheidungen	50
3.9.6 Luxemburger-Kompromiss	1
3.10 Wirtschafts-_und_Sozialaussschuss	5
4 EU_Verfahren und Gesetzgebung	0
4.1 Überschriften	16
4.2 Verfahren der verstärkten Zusammenarbeit	1
4.3 Offene Methode der Koordinierung	1
4.4 Anhörungsverfahren	12
4.5 Haushaltsverfahren_L	12
4.5.1 Haushaltsverfahren erwähnt	41
4.6 Mitenscheidungsverfahren/Ordentliches Verfahren	42
4.6.1 Beispiel MV	11
4.7 Richtlinie	34
4.7.1 Beispiel für Richtlinie	73
4.8 Verordnung	33
4.8.1 Beispiel für Verordnung	40
4.9 Zusammenarbeitsverfahren	4
4.10 Zustimmungsverfahren	9
5 EU_Verträge_Verfassung	1
5.1 Vertrag über eine Verfassung für Europa	85
5.1.1 Überschriften	7
5.1.2 Europäischer Konvent	14
5.1.3 Niederländisches_Referendum	30
5.1.4 Französisches_Referendum	32
5.1.5 Erklärung_von_Laeken	3
5.2 Einheitliche_Europäische_Akte_1987	11
5.3 Vertrag_von_Amsterdam_1999	19
5.4 Vertrag_von_Lissabon_2009	79
5.4.1 Überschriften	5
5.4.2 Irisches_Referendum	6
5.5 Vertrag_von_Maastricht_1993	74
5.6 Vertrag_von_Nizza_2003	27

5.7 Römische_Verträge_1958	50
6 Inhalt_EU-Symbole	0
6.1 Sonstiges	3
6.2 Europatag_9.Mai	9
6.3 Flagge	37
6.4 Hymne	16
7 Inhalt_Europa als Kontinent	52
8 Inhalt_Europa_im_Alltag	18
8.2 Beispiele von Einzelpersonen	13
8.3 Einfluss Allgemein	54
8.4 Regionale Beispiele	1
8.3.1 Schleswig-Holstein	1
8.3.2 Hamburg	4
8.3.3 Baden-Württemberg	7
8.3.4 Brandenburg	5
8.3.5 Bremen	2
8.3.6 MP	1
8.3.7 Niedersachsen	65
8.3.8 NRW	16
8.3.9 Rheinland-Pfalz	6
8.3.10 Sachsen	2
8.3.11 Sachsen-Anhalt	2
8.3.12 Thüringen	1
9 Inhalt_Geschichte_der_Integration	268
10 Inhalt_Legenden	0
10.1 Vorurteile_Gurkenverordnung_Deutschland als Zahler_Bürokratie	71
10.2 Mythos_Europa_Zeus	44
11 Inhalt_Werte_Motive	120
11.1 Inhalt_Kulturelle Vielfalt	60
12 Inhalt_Zukunftszenarien	67
13 Politikbereich_Beschäftigung und Soziales	113
14 Politikbereich_Energie- und Klimapolitik	37
15 Politikbereich_Erweiterung_Stabilisierung	363
16 Politikbereich_Forschung_Technologie	36
17 Politikbereich_Justiz_Inneres	309
17.5 Unionsbürgerschaft	25
17.6 Charta der Grundrechte	24
18 Politikbereich_Bildung_Jugend_Kultur_Sport	16
18.1 Bildung_Ausbildung	50
18.2 Jugendpolitik	11
19 Politikbereich_Landwirtschaft_Fischerei	77
20 Politikbereich_Reisen_Verkehr_Tourismus	50

21 Politikbereich_Struktur-_und_Regionalpolitik	186
22 Politikbereich_Umwelt_Gesundheit_Lebensmittelsicherheit	128
23 Politikbereich_Wirtschaft_Finanzen_Steuern	767
24 Politikbereich_Äußeres_Sicherheit	281
25 Schulbuch_Abbildungen	0
25.3 Tabelle_Grafik_Diagramm	596
25.4 Karikatur	304
25.4.14 EU_Machtkampf	4
25.4.20 Parlament_Restaurant	15
25.4.22 EU_Autopanne	6
25.4.23 Europa und Zeus	71
25.4.24 Europa als überforderte Mutter	22
25.5 Schematische Darstellung	235
25.5.1 Drei-Säulen-Modell	43
25.5.6 Der Weg der EU_als Radtour	13
25.5.7 Der Weg der EU_als Wanderung	14
25.5.11 EU-Organe in der neuen Verfassung	7
25.5.16 Regierungssystem der EU verschiedene	45
25.6 Zeichnung_Illustration_Sonstige Darstellungsformen	720
25.7 Karte	435
25.8 Foto	902
25.8.1 Plenarsaal EP	47
25.8.2 Gebäude EP	71
25.8.3 Gebäude EZB	18
25.8.4 Gebäude Gerichtshof	18
25.8.5 Gebäude Kommission	16
25.8.6 Gebäude Rat der EU	8
25.9 Foto_Politikerinnen	0
25.9.1 Pol_weiblich	19
25.9.2 Pol_männlich	126
25.9.3 Pol_beides	129
25.10 Foto_Jugendliche	0
25.10.1 Jug_beides	99
25.10.2 Jug_männlich	44
25.10.3 Jug_weiblich	49
26 Schulbuch_Arbeitsauftrag	638
26.1 Abschließende Merkfragen	52
27 Schulbuch_Methode	81
28 Schulbuch_Schülerorientierung	2
28.1 EU_Jugendprojekte_-wettbewerbe und Infoportale	17
28.2 Jugendbegegnung_Austausch_Exkursion	61
28.3 Meinungen und Perspektiven von Jugendlichen_Lernenden	87

29 Schulbuch_Überschriften	0
29.1 Überschrift_Kapitel	42
29.2 Unterüberschriften	1016
29.3 Überschrift_Thematischer Abschnitt	472
30 Weitere Organisationen	65
30.6 Europarat	28

Codieranleitung zur Überprüfung der Interpretation

Anleitung zur Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung bei der Beurteilung bestimmter Textpassagen:[52]

1) Darstellung der Verfassung für Europa
2) Darstellung des Vertrages von Lissabon
3) Darstellung nationaler Interessen in der EU
4) Darstellung des Verhältnisses von Europäischem Parlament und Ministerrat
5) Darstellung der Europawahl

Im Folgenden werden Textpassagen aus untersuchten Politikschulbüchern (Kapitel zur EU) vorgestellt, die sich mit bestimmten Themen befassen. Bei den Textpassagen handelt es sich um codierte Segmente, die im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse mit thematischen Codes belegt wurden. In der Phase der Auswertung und Interpretation dieser Textstellen wird untersucht, wie diese Themen oder Aspekte davon bewertet bzw. eingeordnet werden. Um sicherzustellen, dass die Interpretation der Textstellen intersubjektiv nachvollziehbar ist, soll überprüft werden, ob verschiedene Personen zu einer ähnlichen Einschätzung bzgl. der ausgewählten Textstellen kommen. Zu diesem Zweck wurden Codierregeln für die oben genannten Themen und deren Kategorien verfasst, anhand derer die ausgewählten Textstellen eingeordnet werden sollen. Dabei ist es wichtig, die in den Codierregeln definierten Ein- bzw. Ausschlusskriterien unbedingt zu beachten. Sollte es Unklarheiten bei der Zuordnung geben, oder Verständnisfragen in Bezug auf die Anwendung der Codierregel, ist dies bitte händisch an der jeweiligen Textstelle zu vermerken.

[52] Erläuterung: die vorliegende Anleitung wurde benutzt, um zu überprüfen, ob die Interpretation des Materials durch die Forscherin und die Einordnung der Darstellungen als positiv, negativ, neutral oder ambivalent intersubjektiv nachvollziehbar ist. Eine studentische Hilfskraft sowie die Autorin haben die ausgewählten Textstellen unabhängig voneinander nach den dargelegten Codierregeln codiert. Anschließend wurden der Kappa-Koeffizient und die prozentuale Übereinstimmung bei der Einordnung der Textstellen berechnet.

Grundsätzlich kann immer **nur eine der genannten Optionen pro Textpassage** ausgewählt werden. Die Einordnung eines Themas lässt sich an der Wortwahl im Text (z.B. Adjektiven oder Metaphern) ablesen, aber auch Bildmetaphern (z.B. bei Karikaturen) können relevant sein. Es geht darum, zu erfassen, wie die AutorInnen der Texte das jeweilige Thema einordnen. Jede Textstelle ist individuell zu betrachten und zu bewerten.

Bei der Bewertung gilt, dass eine Textpassage, die aus neutralen und (leicht) **positiven** oder neutralen und (leicht) **negativen** Teilen besteht, diese nicht als neutral, sondern als positiv bzw. negativ eingeordnet wird. Die „Stärke" der positiven und negativen Zuordnungen ist somit nicht relevant, sondern nur ihr Auftreten generell.

Als **neutral** werden Textstellen eingeordnet, in denen keinerlei Wertungen vorgenommen werden, die also „Berichtscharakter" haben.

Textpassagen, die sowohl positive als auch negative Zuordnungen aufweisen werden als **ambivalent/einschränkend** eingestuft. Es wird abermals keine Abstufung, im Sinne der „Stärke" der Ambivalenz, vorgenommen, sondern eine Textpassage gilt als ambivalent/einschränkend, wenn z.B. positive und negative Aspekte eines Themas gegenübergestellt werden, oder eine positive Grundaussage mit einer negativen Kritik verbunden, also eingeschränkt wird (und umgekehrt).

Codierleitfaden:

1) **Darstellung der Verfassung für Europa**[53]
   a) Die Verfassung wird positiv dargestellt/bewertet
   b) Die Verfassung wird negativ dargestellt/bewertet
   c) Die Einordnung der Verfassung ist ambivalent/einschränkend
   d) Die Einordnung der Verfassung ist neutral

Codierregeln zu 1) mit Ankerbeispielen:

[53] Ergebnisse der Intercoder-Übereinstimmung bei der Beurteilung 44 ausgewählter Textstellen zum Thema „Verfassung für Europa":

Bewertung\a_positiv	Kappa 0,7381 Übereinstimmung 86,99%
Bewertung\b_negativ	Kappa 0,7952 Übereinstimmung 96,79%
Bewertung\c_ambivalent	Kappa 0,7696 Übereinstimmung 93,28%
Bewertung\d_neutral	Kappa 0,7130 Übereinstimmung 90,53%

Zu a) Es gibt direkte ***positive*** Zuschreibungen (z.B. **„Die Verfassung ist gut für die EU“**), aber auch indirekte positive Zuschreibungen wie **„Die Verfassung macht die EU demokratischer und handlungsfähiger“**, was als positive Darstellung eingeordnet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass die Förderung von Demokratie und Handlungsfähigkeit durch die (Schulbuch-)Autorin positiv bewertet werden.

Zu b) Es gibt direkte ***negative*** Zuschreibungen (z.B. „Die Verfassung ist schlecht für die EU“), aber auch indirekte negative Zuschreibungen, die sich meistens auf die Ausrichtung der Verfassung beziehen wie **„die geplante Verfassung ist zu neoliberal“** oder **„die in der Verfassung geplanten Veränderungen machen die EU nicht demokratisch genug“**. Hier lässt sich die negative Zuschreibung daran festmachen, was die jeweilige Autorin als nicht wünschenswert ansieht, nämlich eine neoliberale Ausrichtung der EU oder eine EU mit Demokratie-Defizit(en).

Zu c) Es kommt vor, dass in einer Textpassage Kritik an einem Thema geübt wird, bei der sowohl positive als auch negative Aspekte genannt werden. Diese können sich gegenseitig einschränken, relativieren oder zu einer ***ambivalenten*** Aussage führen. Eine zwiespältige Aussage wäre z.B. **„Die Europäische Verfassung ist gut für die EU, weil…, aber die Verfassung ist schlecht für die EU, weil…“**. Im Material erfolgten derartige Einordnung gewöhnlich durch Formulierungen wie **„Die geplanten Änderungen bringen die EU voran, aber es fehlen noch wichtige Schritte in Richtung…“**.

Zu d) Als ***neutral*** gelten Textstellen, die die Verfassung thematisieren, ohne eine Bewertung vorzunehmen. Z.B. kann es sich um Passagen handeln, in denen die wichtigsten Veränderungen durch die Verfassung **aufgezählt** werden**, ohne diese jedoch zu beurteilen**.

2) **Darstellung des Vertrages von Lissabon (VvL)**[54]
   a) Der VvL wird positiv dargestellt/bewertet
   b) Der VvL wird negativ dargestellt/bewertet

[54] Intercoder-Übereinstimmung bei der Auswertung von 47 augewählten Textstellen zum Thema “Vertrag von Lissabon”:

Bewertung\a_positiv	Kappa 0,9006 Übereinstimmung 95,38%
Bewertung\b_negativ	Kappa 0,6805 Übereinstimmung 96,88%
Bewertung\c_ambivalent	Kappa 0,4192 Übereinstimmung 84,54%
Bewertung\d_neutral	Kappa 0,5762 Übereinstimmung 83,1%

Erläuterung: Insgesamt gab es weniger Textstellen in der Auswahl, die von den Kodierinnen mit c) oder d) eingestuft wurden. Daher ist zwar die prozentuale Übereinstimmung bei diesen Bewertungen sehr hoch (85 bzw, 83%), aufgrund des Nicht-Kodierens des Textes mit diesen Codes (weder A noch B), der Wert für den Kappa-Koeffizient ist jedoch schwächer als bei der Einordnung der Textstellen als a) positiv oder b) negativ.

c) Die Einordnung des VvL ist ambivalent/einschränkend
d) Die Einordnung des VvL ist neutral

Codierregeln zu 2) mit Ankerbeispielen:

Zu a) Es gibt direkte ***positive*** Zuschreibungen (z.B. **„Der Vertrag von Lissabon ist gut für die EU“**), aber auch indirekte positive Zuschreibungen wie **„Die Verfassung macht die EU handlungsfähiger und fit für die Zukunft“**, was als positive Darstellung eingeordnet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass die Förderung von Handlungs- und Zukunftsfähigkeit durch die Autorin positiv besetzt sind.

Zu b) Es gibt direkte ***negative*** Zuschreibungen (z.B. **„Der Vertrag von Lissabon ist schlecht für die EU“**), aber auch indirekte negative Zuschreibungen, die sich meistens auf die Ausrichtung des Reformvertrages beziehen wie **„der Reformvertrag gibt der EU nicht genügend Schlagkraft nach Außen“** oder **„die im Vertrag von Lissabon geplanten Veränderungen sind nicht ausreichend für die Demokratisierung“**. Hier lässt sich die negative Zuschreibung daran festmachen, was die jeweilige Autorin als wünschenswert ansieht, nämlich eine EU mit einer starken Außen- und Sicherheitspolitik oder eine EU ohne Demokratie-Defizit(e).

Zu c) Es kommt vor, dass in einer Textpassage Kritik an einem Thema geübt wird, bei der sowohl positive als auch negative Aspekte genannt werden. Diese können sich gegenseitig einschränken, relativieren oder zu einer ***ambivalenten*** Aussage führen. Eine zwiespältige Aussage wäre z.B. **„Der Vertrag von Lissabon ist super für die EU, weil…, aber der Vertrag von Lissabon ist schlecht für die EU, weil…“**. Im Material erfolgt die Einordnung zum Beispiel über Formulierungen wie **„Die geplanten Änderungen bringen die EU voran, aber es fehlen noch wichtige Schritte in Richtung…“**.

Zu d) Als ***neutral*** gelten Textstellen, die den VvL thematisieren, ohne eine Bewertung vorzunehmen. Z.B. kann es sich um Passagen handeln, in denen die wichtigsten Veränderungen durch den VvL **aufgezählt** werden, **ohne diese jedoch zu beurteilen**.

3) **Darstellung nationaler Interessen und Souveränität in der EU**[55]
   a) Das Vorhandensein nationaler Interessen und Souveränität wird positiv dargestellt/bewertet
   b) Das Vorhandensein nationaler Interessen und Souveränität wird negativ dargestellt/bewertet
   c) Die Einordnung des Vorhandenseins nationaler Interessen und Souveränität wird ambivalent/einschränkend dargestellt/bewertet
   d) Die Einordnung des Vorhandenseins nationaler Interessen und Souveränität wird neutral dargestellt

Codierregeln zu 3) mit Ankerbeispielen:

Zu a) Es gibt ***positive*** Zuschreibungen, die sich meist auf das Konzept der nationalen Interessen oder Souveränität selbst beziehen wie **„Die Interessen der Mitgliedstaaten müssen bewahrt werden“**, oder **„Die nationale Souveränität ist das höchste Gut eines Staates“**. Aber es gibt aber auch indirekte positive Zuschreibungen wie „die nationalen Interessen der Mitgliedstaaten werden von der EU missachtet“, was als indirekte positive Darstellung eingeordnet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass die Wahrung der nationalen Interessen durch die Autorin positiv bewertet wird.

Zu b) Es gibt ***negative*** Zuschreibungen wie **„die Interessen der Mitgliedstaaten behindern die Arbeit der EU“**, die sich meistens darauf beziehen, dass die Mitgliedstaaten auf ihren eigenen Positionen beharren und nicht bereit sind, weitere Kompetenzen an die supranationale Ebene abzutreten, obwohl dies die weitere Entwicklung der EU behindert.

Zu c) Es kommt vor, dass in einer Textpassage Kritik an einem Thema geübt wird, bei der sowohl positive als auch negative Aspekte genannt werden. Diese können sich gegenseitig einschränken, relativieren oder zu einer ***ambivalenten*** Aussage führen. Eine einschränkende Aussage wäre z.B**. „Die Souveränität eines Staates und seine nationalen Interessen sind**

---

[55] Intercoder-Übereinstimmung bei der Auswertung von 32 Textstellen zum Thema „Nationale Interessen und Souveränität“:

Bewertung\a_positiv	Kappa 0,0076	Übereinstimmung 97,82%
Bewertung\b_negativ	Kappa 0,7835	Übereinstimmung 90,14%
Bewertung\c_ambivalent	Kappa 0,5191	Übereinstimmung 81,04%
Bewertung\d_neutral	Kappa 0,5544	Übereinstimmung 84,47%

Erläuterung: Im ausgewählten Material stimmten die Codierinnen in 97,81% darin überein, den Code „a_positiv“ *nicht* zu verwenden, lediglich in 0,01% des Materials gab es eine Übereinstimmung bei der Vergabe des Codes. Da der Kappa-Koeffizient die zufällige Übereinstimmung bei der Vergabe eines Codes (in diesem Fall der Zuordnung einer Bewertung) mit einberechnet, ist er in diesem Fall besonders gering.

essentiell für seine Existenz. In der EU stehen diese Interessen der Mitgliedstaaten aber oft in Konflikt zueinander und blockieren die Handlungsfähigkeit der EU“.

Zu d) Als ***neutral*** gelten Textstellen, die das Vorhandensein nationaler Interessen thematisieren, ohne eine Bewertung dieser vorzunehmen. Z.B. kann es sich um Passagen handeln, in denen die Handlungsbereiche der EU und der Mitgliedstaaten **aufgezählt** werden, **ohne diese jedoch zu beurteilen**. (Z.B. „Die EU ist zuständig für die Währungspolitik der EU, die Mitgliedstaaten sind zuständig für die Bereiche Jugend, Kultur und Bildung.“)

4) **Darstellung des Verhältnisses von Europäischem Parlament und Ministerrat**[56]
   a) Das Verhältnis von EP und Ministerrat wird als gleichberechtigt dargestellt/bewertet
   b) Das Verhältnis von EP und Ministerrat wird als nicht gleichberechtigt dargestellt/bewertet: Das EP besitzt weniger Macht/Kompetenzen/Einfluss
   c) Das Verhältnis von EP und Ministerrat wird als nicht gleichberechtigt dargestellt/bewertet: Der Ministerrat besitzt weniger Macht/Kompetenzen/Einfluss
   d) Das Verhältnis von EP und Ministerrat wird ambivalent/einschränkend dargestellt

Zu 5: Das (Macht-) Verhältnis von EP und Ministerrat soll bewertet werden, da mit dem Reformvertrag von Lissabon das EP wichtige Kompetenzen hinzugewonnen hat. Es geht darum, zu erfassen, wie die AutorInnen der Texte das Verhältnis der beiden Organe einordnen. Jede Textstelle ist individuell zu betrachten und zu bewerten.

Zu a): Das Verhältnis von EP und Ministerrat wird als ***gleichberechtigt*** betrachtet, wenn dies im Text ebenso deutlich formuliert wird **(„Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union sind gleichberechtigt.“**) bzw. in dieser ähnlichen Beschreibung festgehalten wird; z.B. sind ebenbürtig, haben gleiche Rechte/Macht/Kompetenzen etc.

Zu b): Es gibt Textstellen, in denen das EPs als ***weniger einflussreich*** als der Ministerrat eingeordnet und somit ***nicht gleichberechtig*** dargestellt wird. Das kann sowohl in

[56] Intercoder-Übereinstimmung bei der Auswertung von 25 Textstellen zum Thema „Verhältnis Parlament und Ministerrat“:
Parlament und Ministerrat\a) gleichberechtigt; Kappa 0,9961 Übereinstimmung 99,86%
Parlament und Ministerrat\b) nicht gleichberechtigt EP weniger Macht; Kappa 0,7998 Übereinstimmung 99,96%
Parlament und Ministerrat\c) nicht gleichberechtigt MR weniger Macht; Kappa 1 Übereinstimmung 100%
Parlament und Ministerrat\d) Darstellung ambivalent; Kappa 0,9984 Übereinstimmung 99,96%
Erläuterung: Für c) gab es genau eine von beiden Codiererinnen übereinstimmend eingeordnete Textstelle und 0% Nicht-Übereinstimmung.

Formulierungen deutlich werden wie **„Das Europäische Parlament besitzt weniger Kompetenzen als der Ministerrat“**, aber auch in Aussagen wie **„In besonders wichtigen Politikbereichen entscheidet der Ministerrat allein“** oder **„das wichtigste Organ ist der Ministerrat“**. Durch die letzten Aussagen wird deutlich, dass der Ministerrat als mit mehr Kompetenzen und Einfluss ausgestattet dargestellt wird als das EP.

Zu c): Das Verhältnis von Ministerrat und EP wird als ***nicht gleichberechtigt*** betrachtet, wenn der Ministerrat als ***weniger einflussreich*** als das EP eingeordnet wird, durch Formulierungen wie **„Der Ministerrat besitzt weniger Kompetenzen als das Europäische Parlament“.**

Zu d): Die Darstellungen des (Macht-)Verhältnisses von EP und Ministerrat ist ***ambivalent***, wenn z.B. in einer Textpassage **sowohl erwähnt wird, dass beide Organe gleichberechtigt sind, aber gleichzeitig eines der Organe als „wichtigstes“ oder „wichtiger“ eingestuft** wird.

5) **Darstellung der Europawahl**[57]
   a) Die Europawahl wird positiv dargestellt/bewertet
   b) Die Europawahl wird negativ dargestellt/bewertet
   c) Die Europawahl wird ambivalent/einschränkend dargestellt/bewertet
   d) Die Europawahl wird neutral dargestellt/bewertet

Zu 6): Die Darstellung der Europawahl und deren Einordnung in den Schulbüchern ist relevant, da es sich um das zentrale Partizipationsinstrument der EU handelt. Es geht darum, zu erfassen, wie die AutorInnen der Texte das Verhältnis der beiden Organe einordnen.

Zu a) Es gibt ***direkte positive*** Zuschreibungen (z.B. **„Die Europawahl ist das besonders wichtig für die Legitimierung der EU“**), aber auch ***indirekte positive*** Zuschreibungen **wie „Das EP stellt die Vertretung der Bürger in der Europäischen Union dar und ist das einzige direkt gewählte und damit unmittelbar demokratisch legitimierte Organ der EU.“**, was als positive Darstellung eingeordnet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass

[57] Intercoder-Übereinstimmung bei der Auswertung von 28 Textstellen zum Thema „Europawahl“:

Bewertung\a_positiv	Kappa	0,7802	Übereinstimmung 93,47%
Bewertung\b_negativ	Kappa	0,6127	Übereinstimmung 85,63%
Bewertung\c_ambivalent	Kappa	0,3121	Übereinstimmung 88,07%
Bewertung\d_neutral	Kappa	0,8892	Übereinstimmung 95,93%

Erläuterung: Es gab nur fünf Textstellen, die von den Kodierinnen mit c) eingestuft wurden, wobei es dabei nur zu einer Übereinstimmung kam, daher ist der Kappa-Koeffizient eher gering, während die Übereinstimmung aufgrund der Nicht-Kodierung (weder A noch B) hoch ist (84,53%).

die Legitimierung von Regierungsorganen durch Direktwahlen von der Autorin als positiv eingeordnet wird.

Zu b) **Negative** Zuschreibungen der Europawahl könnten sein **„Die Wahl zum Europäischen Parlament ist irrelevant“**, **„bei der Europawahl wird nicht über europäische Themen entschieden, sondern es geht nur um nationale Interessen“** oder auch Kritik am Partizipationsinstrument selbst wie **„die Europawahl ist keine richtige Wahl“**. Hier lässt sich die negative Zuschreibung z.B. daran festmachen, dass die jeweilige Autorin die Europawahl als **defizitär** betrachtet.

Zu c) Es kommt vor, dass in einer Textpassage Kritik an einem Thema geübt wird, bei der sowohl positive als auch negative Aspekte genannt werden. Diese können sich gegenseitig einschränken, relativieren oder zu einer ***ambivalenten*** Aussage führen. Eine einschränkende Aussage wäre z.B. **„Die Wahl zum Europäischen Parlament ist zentral für die Legitimierung der EU. Aber bei der Europawahl spielen nur nationale Themen eine Rolle, daher ist es keine „echte“ europäische Wahl“**.

Zu d) Als **neutral** gelten Textstellen, die die Europawahl thematisieren, ohne eine Bewertung vorzunehmen. Z.B. kann es sich um Passagen handeln, in denen die wichtigsten Aspekte der Europawahl (Wahlrecht, Wahlturnus etc.) **aufgezählt** werden, **ohne diese jedoch zu beurteilen**.

Diktionär

Thematische Kategorien und Schlagworte der quantitativen Inhaltsanalyse

Politikbereiche

Politikbereiche\Außenbeziehungen

GASP

- Sicherheitspolit*
- GSVP
- Außenpolit*
- Außenhandel
- Entwicklungszusammenarbeit
- Entwicklungspolit*
- Welthandel
- Friedenssicherung
- Entwicklungshilfe
- Verteidigungspolit*
- humanitäre Hilfe
- Handelsabkommen
- Nachbarschaftspolitik

Politikbereiche\Beschäftigung und Soziales

Beschäftigungspolit*

- Sozialpolit*
- Beschäftigung
- Sozialversicherung
- Krankenversicherung
- Chancengleichheit
- soziale Angelegenheiten
- Arbeitsrecht
- Renten
- Sicherheit am Arbeitsplatz

Politikbereiche\Binnenmarkt_Unternehmertum

Binnenmarkt

- Vier Freiheiten
- Personenverkehr
- Dienstleistungsverkehr
- Kapitalverkehr
- Warenverkehr
- Unternehmenspolit*
- Industriezweige
- Industriepolit*
- Unternehmertum

Politikbereiche\Energie_natürliche Ressourcen

- Strommärkte
- Energiepolit*
- transeuropäische Netze
- Energiestrategie
- natürliche Ressourcen
- erneuerbare Energien
- Windkraft
- Wasserkraft

Kernkraft
Energienetz
Atomenergie
Politikbereiche\Erweiterung_Stabilisierung
Türkei
Beitritt
Erweiterung
Osterweiterung
Kopenhagener Kriterien
Rumänien
Bulgarien
Kroatien
Politikbereiche\Justiz_Inneres
Schengen
Unionsbürgerschaft
Charta der Grundrechte
Justizielle Zusammenarbeit
Polizeiliche Zusammenarbeit
Grenzkontrolle
Einwander*
Migration
Visa
Asyl
Migrant
Flüchtling
Ausländerpolit*
Innenpolit*
EU-Bürgerrecht
Terrorismusbekämpfung
Verbrechensbekämpfung
Frontex
Politikbereiche\Kultur_Bildung_Jugend
Jugendpolit*
Comenius
Leonardo
Erasmus
Weiterbildung
Ausbildungsprogramm
Kulturpolit*
Bildungspolit*
Jugendaustausch
Bildungsprogramm
Kulturhauptst*
Politikbereiche\Landwirtschaft_Fischerei
Landwirtschaft
Fischerei
Agrarsubventionen
Agrarpolit*
GAP
GFP
Aquakultur

ländliche Entwicklung
Pflanzenschutz
Tierschutz
Viehseuchen
Politikbereiche\Reisen_Verkehr
Verkehrspolit*
Tourismus
EU-Führerschein
Fremdenverkehr
Fluggastrecht
Fluggastsicherheit
Politikbereiche\Struktur-_Regionalpolitik
Regionalpolit*
Strukturpolit*
Fond
Euregio
Strukturfonds
Ems-Dollart
regionale Entwicklung
Interreg
EU-Förderprogramme
Politikbereiche\Umwelt_Meere_Lebensmittelsicherheit
Lebensmittelsicherheit
Umweltschutz
Schutz der Meere
Umweltpolit*
Lebensmittelstandards
Naturschutz
Klimapolit*
Klimawandel
nachhaltige Entwicklung
Katastrophenschutz
Ressourceneffizienz
Politikbereiche\Verbraucher_Gesundheit
Verbraucherschutz
Gesundheitspolit*
Verbraucher
Tabak
Verbraucherrecht
Politikbereiche\Wirtschaft_Finanzen_Steuern
Währungsunion
Euro
Konvergenzkriterien
Haushaltspolit*
Wirtschaftspolit*
Zölle
Zoll
Steuerpolit*
Finanzpolit*
Währungsgemeinschaft
Stabilitäts- und Wachstumspakt

Währungspolit*
EU-Haushalt
Finanzdienstleistung
Steuern
Wettbewerb
Betrugsbekämpfung
Euroraum
Wirtschaftsgemeinschaft
Politikbereiche\Wissenschaft_Technologie
Forschung
Wissenschaft
Technologie
Informationsgesellschaft
Nanotechnologie

Europäische Identität
Europäische Identität\Zukunftszenarien
Zukunftsvision
Zukunftszenarien
Europäische Identität\Werte
Menschenrechte
Demokratie
Frieden
Freiheit
Stabilität
Solidarität
Rechtsstaat
Wohlstand
Europäische Identität\Werte\kulturelle Vielfalt
kulturelle Vielfalt
in Vielfalt geeint
Kultur
Sprachen
Europäische Identität\Mythos
Zeus
Mythos
Stier
Europäische Identität\Geschichte
Geschichte
EGKS
Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl
Montanunion
Weltkrieg
DDR
EWG
EG
Schuman
Churchill
Euratom
Gorbatschow

Europäische Atomgemeinschaft
Europäische Identität\Alltag
alltäglich
Alltag
Brandenburg
Berlin
Baden-Württemberg
Bremen
Bayern
Hamburg
Hessen
Mecklenburg-Vorpommern
Niedersachsen
Nordrhein-Westfalen
Rheinland-Pfalz
Saarland
Sachsen
Schleswig-Holstein
Sachsen-Anhalt
Thüringen
Europäische Identität\Kontinent
Kontinent
Geograph*
Satellitenbild
Europakarte
Kontinent Europa
europäischer Kontinent
europäische Kontinent
europäischen Kontinent
Europäische Identität\Symbole
Flagge
Hymne
Europatag
9. Mai
Symbole der EU
Symbole der Einigung
Symbole der Europäischen Union

Verträge_Verfassung
Einheitliche Europäische Akte
EEA
Vertrag von Amsterdam
Vertrag von Maastricht
Vertrag von Nizza
Römische Verträge
Verträge_Verfassung\Vertrag von Lissabon
Lissabon Vertrag
Vertrag von Lissabon
Lissabonner Vertrag
Reformvertrag
Verträge_Verfassung\Verfassung für Europa

Konvent
Erklärung von Laeken
Verfassungsvertrag
Vertrag über eine Verfassung für Europa
Europäische Verfassung
EU-Verfassung
Verfassung der EU

Verfahren und Gesetzgebung
Richtlinie
Verordnung
Gesetzgebung
Anhörungsverfahren
Haushaltsverfahren
Mitentscheidungsverfahren
Ordentliches Gesetzgebungsverfahren
Zustimmungsverfahren
Verfahren der Zustimmung
Verfahren der Anhörung
Gesetzesinitiative
Gesetzentwurf
Gesetzesentwurf

Mehrebenensystem
Mehrebenensystem\Subsidiarität
Subsidiarität
Mehrebenensystem\Supranational_Zwischenstaatlich
Mehrebenensystem
sui generis
Souveränität
Intergouvernemental
zwischenstaatlich
supranational
supra-national
Mehrebenensystem\Demokratie-Defizit
Demokratie-Defizit
Demokratiedefizit
Demokratiemangel
Mangel an Demokratie
Demokratieschwäche
Demokratisches Defizit
Legitimation
Legitimität

EU Organe
Organe der EU
EU-Organe
EU-Institutionen
Institutionen der EU
EU Organe\Wirtschafts- und Sozialausschuss
Wirtschafts- und Sozialausschuss

EU Organe\Rat der Europäischen Union
Rat der Europäischen Union
    Rat der EU
    Ministerrat
    Hoher Vertreter für Außen- und Sicherheitspolitik
    Hohe Vertreterin für Außen- und Sicherheitspolitik
EU Organe\Europäisches Parlament
    Europäisches Parlament
    EU-Parlament
    EU-Abgeordnete
    Parlamentarier
    Europäische Parlament
    Europäischen Parlament
    Europaabgeordnete
    Europaparlament
EU Organe\Europäischer Rat
    Europäischer Rat
    Ratspräsidentschaft
    Europäische Rat
    Europäischen Rat
EU Organe\Europäischer Rechnungshof
Europäischer Rechnungshof
    Europäische Rechnungshof
    Europäischen Rechnungshof
EU Organe\Europäischer Gerichtshof
    Europäischer Gerichtshof
    Europäischen Gerichtshof
    Europäische Gerichtshof
EU Organe\Europäische Zentralbank
    Europäische Zentralbank
    EZB
    Europäischen Zentralbank
EU Organe\Europäische Kommission
    Kommissar
    Kommission
EU Organe\Ausschuss der Regionen
    Ausschuss der Regionen

Bürgerpartizipation
    Demonstration
    Bürgerbegehren
    Bürgerinitiative
    Referend*
    Volksabstimmung
    NGO
    Zivilgesellschaft
    Protest
    Petition
Bürgerpartizipation\Europawahl
    Europawahl
    Wahl des Europaparlaments

direkt gewählt
Wahlbeteiligung
Wahl des EU-Parlaments
Wahl des europäischen Parlaments
1979
Direktwahl
Wahl zum Europäischen Parlament

Arbeitsauftrag

Arbeitsauftrag\Operatoren I
beschreibe
beschreibt
gliedere
gliedert
gib wieder
gebt wieder

Arbeitsauftrag\Operatoren II
analysiere
analysiert
charakterisiere
charakterisiert
erkläre
erklärt
erläutere
erläutert
vergleiche
vergleicht
ordne ein
arbeite heraus
arbeitet heraus
ordnet ein
weise nach
weist nach

Arbeitsauftrag\Operatoren III
beurteilt
beurteile
erörtere
erörtert
interpretiere
interpretiert
überprüfe
überprüft
nimm Stellung
nehmt Stellung

Liste der untersuchten Schulbücher

***Fallbezeichnungen* für die Schulbücher im NIS (sortiert nach Verlag und Erscheinungsjahr)**	**Bibliographische Angaben (siehe Liste unten)**
Politik und Co., 2007, C.C. Buchner	74
Politik.21, 2012, C.C. Buchner	24
Politik und Co., 2013, C.C. Buchner	78
Entdecken und Verstehen, 2006, Cornelsen	11
Politik und Wirtschaft, 2007, Cornelsen	79
Politik entdecken, 2009, Cornelsen	14
Entdecken und Verstehen, 2010, Cornelsen	13
Politik-Wirtschaft, 2007, Duden-Paetec	87
Anstöße, 2006, Klett	60
Terra, 2007, Klett	71
Terra, 2009, Klett	37
Anstöße, 2010, Klett	72
IGL-Buch, 2011, Klett	06
Anstöße, 2013, Klett	68
Politik Arbeitsbuch, 2003, Schöningh	42
Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2007, Schöningh	43
Team, 2010, Schöningh	65
Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2013, Schöningh	46
Mensch und Politik, 2003, Schroedel	10
Trio, 2003, Schroedel	09

Mensch und Politik, 2007, Schroedel	35
Demokratie heute, 2009, Schroedel	38
Trio, 2010, Schroedel	25
Mensch und Politik, 2012, Schroedel	36
Durchblick, 2005, Westermann	85
Durchblick, 2007, Westermann	15
Kompetenz-Politik, 2008, Westermann	55
Durchblick, 2010a, Westermann	34
Durchblick, 2010b, Westermann	84
Gesellschaft bewusst, 2011, Westermann	69

Abbildung 56 Kurzbelegschlüssel für die niedersächsischen Schulbücher (NIS, n=30) nach Fallbezeichnungen

Literaturangaben aller untersuchen Schulbücher

(DEUS, n=87, NIS hervorgehoben)

1. Adam, Annette, Hans-Rudi Bratschke, Michael Gollert, Cathrin Schreier, und Hermann Tallen. 2003. *Sozialkunde.* für Mecklenburg-Vorpommern. Klassen 9/10. Hannover: Schroedel.
2. Adam, Annette, Cathrin Schreier, und Heinz-Ulrich Wolf. 2007. *Demokratie heute 9.10.* Sozialkunde Thüringen. Braunschweig: Schroedel.
3. Adam, Annette, Cathrin Schreier, und Heinz-Ulrich Wolf. 2007. *Demokratie heute 9.10.* Sozialkunde Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
4. Alber, Jürgen, Birgit Neuer, Klaus Witzigmann, und Heinz-Ulrich Wolf. 2012. *Trio 4.* Welt/Zeit/Gesellschaft Werkrealschule Baden-Württemberg. für Klasse 10. Braunschweig: Schroedel.
5. Andreas, Heinz (Hrsg.). 2006. *Politik Real.* Gesamtband für die Real- und Regionalschule in Rheinland-Pfalz. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
6. **Augustin, Christian, Guiskard Eck, Hans-Ullrich Kötteritzsch, Antje Krawietz-Hüll, Anna Kreutz, Krystyna Kusserow, Harald-Matthias Neumann, Ilona Olesch, Georg Pinter, und Martin Spätling. 2011. *Das IGL-Buch 3.* Unterrichtswerk für Gesellschaftslehre und Weltkunde. Stuttgart: Klett.**
7. Bauer, Thomas, Walther Grosser, Evelyn Kuchler, Rudolf Kunz, Renata Libera, Astrid Senft, und Herbert Wagner. 2005. *Trio 8.* Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde. Hauptschule Bayern. Hannover: Schroedel.
8. Bauer, Thomas, Walther Grosser, Evelyn Kuchler, Rudolf Kunz, Renata Libera, Astrid Senft, und Herbert Wagner. 2007. *Trio 9.* Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde. Hauptschule Bayern. Braunschweig: Schroedel.

9. **Bax, Michael, Kornelia Bähre, Michael Gollert, Harald Mertins, Klaus Rieckmann, Bernd-Wolfgang Vahldiek, und Dieter Vorrath. 2003. *Trio 9/10.* Geschichtlich-soziale Weltkunde. Neubearbeitung. Hannover: Schroedel.**
10. **Beckmann-Schulz, Petra, Joachim Detjen, Werner Launhardt, Karl-Heinz Meyer, Albrecht Pohle, Horst Sprenger, Hermann Tallen, und Friedrich-Wilhelm Wedemeyer. 2003. *Mensch und Politik SI.* Braunschweig: Schroedel.**
11. **Berger-von der Heide, Thomas. 2006. *Entdecken und Verstehen 3.* Geschichtsbuch für Realschulen in Niedersachsen. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart. Berlin: Cornelsen.**
12. Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.). 2009. *Politik entdecken.* Band 2. Berlin: Cornelsen.
13. **Berger-von der Heide, Thomas (Hrsg.). 2010. *Entdecken und Verstehen.* Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre/Weltkunde. 3. Berlin: Cornelsen.**
14. **Berger-von der Heide, Thomas, und Tanja Laspe. 2009. *Politik entdecken.* Band 9/10. Ausgabe N. Berlin: Cornelsen.**
15. **Bernhardt, Markus, Johannes Derichs, Katja Hoffmann, Siegfried Hoffmann, Monika Lenniger, Wolfgang Pankratz, Torsten Steinberg, Hildegard Wacker, Monika Wendorf, und Gerald Wieziolkowski. 2007. *Durchblick.* Geschichte/Politik/Erdkunde 9/10. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.**
16. Betz, Christine, Sabine Hoffmann, Thomas Volkert, und Friedrich Wölfl. 2011. *Politik aktuell 9.* Zusammenleben im 21. Jahrhundert. Unterrichtswerk für das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasium in Bayern. Bamberg: C.C. Buchner.
17. Brandes, Heinz-Werner, und Hansjörg Kaiser (Hrsg.). 2006. *Team EWG 3.* Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde. Paderborn: Schöningh.
18. Brandt, Uwe, und Angela Hitzschke. 2006. *Mensch und Politik SI.* Band 2. Sachsen. Braunschweig: Schroedel.
19. Bröckel, Thorsten (Hrsg.). 2007. *Menschen Zeiten Räume.* Welt Zeit Gesellschaft 4. Arbeitsbuch für den Fächerverbund Welt-Zeit-Gesellschaft an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.
20. Brockhausen, Alfons, Dieter Deiseroth, Jelko Peters, Hans-Jürgen Smula, Gregor Wegmann, und Heinz-Ulrich Wolf. 2011. *Demokratie heute 3.* Politik. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel.
21. Brockhausen, Alfons, Jelko Peters, Hans-Jürgen Smula, und Heinz-Ulrich Wolf (Hrsg.). 2007. *Demokratie heute 9.10.* Politik. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel.
22. Brokemper, Peter, Elisabeth Köster, und Dieter Potente (Hrsg.). 2007. *Entdecken und Verstehen 3.* Arbeitsbuch für Geschichte/Politik an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.
23. Castner, Jan, Dörthe Hecht, Ulla Oppenländer, und Petra Reiter-Mayer. 2012. *Politik.21.* Politik und Wirtschaft. 3. Bamberg: C.C. Buchner.
24. **Castner, Jan, Jan Weber, Ulla Oppenländer, Petra Reiter-Mayer, und Hartwig Riedel. 2012. *Politik.21.* Niedersachsen. Band 2. Bamberg: C.C. Buchner.**
25. **Cesar-Rothfeld, Brigitte, Frank Eichhorn, Detlef Eichner, Kai Jäckel, Karl-Heinz Kolb, Harald Mertins, und Dieter Vorrath. 2010. *Trio 9/10.* Geschichte, Erdkunde, Politik. Braunschweig: Schroedel.**

26. Christoffer, Sven, Michaela Dominik, Guiskard Eck, Eckhard Hanke, Helmut Heimbach, Uli Jungbluth, Klaus Leinen, Harald-Matthias Neumann, und Antonius Wollschläger. 2010. *Mitmischen Plus 3.* Stuttgart/Leipzig: Klett.
27. Deichmann, Carl (Hrsg.). 2005. *Politisch denken. Politisch handeln.* Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung Klassen 9/10. Landesausgabe Sachsen. Leipzig: Militzke.
28. Deichmann, Carl (Hrsg.). 2006. *Politisch denken. Politisch handeln.* Sozialkunde Klassen 9/10. Landesausgabe Thüringen Gymnasium. Leipzig: Militzke.
29. Deiseroth, Dieter, Marc A. Gollon, und Heinz-Ulrich Wolf. 2009. *Demokratie heute.* Sozialkunde. Rheinland-Pfalz/Saarland. Braunschweig: Schroedel.
30. Deiseroth, Dieter, und Heinz-Ulrich Wolf. 2006. *Demokratie heute 9.10.* Sozialkunde. Berlin. Braunschweig: Schroedel.
31. Deiseroth, Dieter, und Heinz-Ulrich Wolf. 2009. *Demokratie heute.* Politische Bildung. Brandenburg Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel.
32. Deiseroth, Dieter, und Heinz-Ulrich Wolf. 2011. *Demokratie heute plus 3.* Politik und Wirtschaft. Hessen. Braunschweig: Schroedel.
33. Deiseroth, Dieter, und Heinz-Ulrich Wolf. 2012. *Demokratie heute.* Wirtschaft/Politik. Schleswig-Holstein. Braunschweig: Schroedel.
34. **Derichs, Johannes. 2010. *Durchblick.* Geschichte, Politik, Erdkunde 9/10. Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.**
35. **Detjen, Joachim, Stefan Eggemann, Johannes Franke, Moritz-Peter Haarmann, Dirk Lange, Karl-Heinz Meyer, Stephan Spieker, Hermann Tallen, und Friedrich-Wilhelm Wedemeyer. 2007. *Mensch und Politik SI.* Band 2. Niedersachsen. Braunschweig: Schroedel.**
36. **Detjen, Joachim, Johannes Franke, Christine Henne, Werner Launhardt, Karl-Heinz Meyer, Stefan Schneider, Jörg Schulz, Hermann Tallen, Friedrich-Wilhelm Wedemeyer, und Jürgen Westphal. 2012. *Mensch und Politik.* Sekundarstufe I. Politik-Wirtschaft Niedersachsen, 9./10. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel.**
37. **Eck, Guiskard, Krystyna Kusserow, Harald-Matthias Neumann, Ilona Olesch, und Tatjana Pfau. 2009. *Terra.* Für Gesellschaftslehre, Geschichte und Erdkunde an Haupt- und Gesamtschulen. Stuttgart: Klett.**
38. **Eichner, Detlef, Olaf Eineder, Hermann Tallen, und Heinz-Ulrich Wolf. 2009. *Demokratie heute 9.10.* Politik. Niedersachsen Realschule. Braunschweig: Schroedel.**
39. Ernst, Christian (Hrsg.). 2006. *Sozialkunde.* Berlin 9/10. Berlin: Cornelsen.
40. Ernst, Christian (Hrsg.). 2009. *Fakt.* Arbeitsbuch für Politische Bildung 2. Sekundarstufe I Brandenburg. Berlin: Cornelsen.
41. Fischer, Christine, Thomas Niedernhuber, Jakob Pritscher, Martin Tuschl, Karl Uhl, und Birgit Zuleger. 2004. *Forum 10.* Sozialkunde. Realschule Bayern. Braunschweig: Westermann.
42. **Floren, Franz Josef (Hrsg.). 2003. *Politik.* Ein Arbeitsbuch. 9/10. Paderborn: Schöningh.**
43. **Floren, Franz Josef (Hrsg.). 2007. *Politik-Wirtschaft.* Arbeitsbuch. 9/10. Paderborn: Schöningh.**
44. Floren, Franz Josef (Hrsg.). 2008. *Politik-Wirtschaft.* Ein Arbeitsbuch. für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.

45. Floren, Franz Josef (Hrsg.). 2012. *Politik-Wirtschaft.* Ein Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh.
46. Floren, Franz Josef (Hrsg.). 2013. *Politik-Wirtschaft.* Arbeitsbuch. 9/10. Paderborn: Schöningh.
47. Gaffga, Peter, Jürgen Nebel, Klaus Jörger, Alexander Oberst, und Alexandra Wolf (Hrsg.). 2006. *Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde.* Realschule für Baden-Württemberg. Band 3. Braunschweig: Westermann.
48. Hanke, Eckhard, Erwin Henn, und Friedhelm Zöllner. 2006. *Demokratie leben.* Politik und Wirtschaft. Hessen. Braunschweig: Schroedel.
49. Heck, Stefan, Karl-Heinz Meyer, Jelko Peters, und Heinz-Ulrich Wolf. 2009. *Politik und Wirtschaft verstehen.* Nordrhein-Westfalen. 7-9. Braunschweig: Schroedel.
50. Henninger, Sascha, Peter Kirch, Jürgen Nebel, Norma Kreuzberger, und Jörg Pfeiffer. 2010. *Raum-Zeit-Gesellschaft 3.* Rheinland-Pfalz Gesellschaftslehre. Braunschweig: Westermann.
51. Holstein, Karl-Heinz (Hrsg.). 2003. *Fakt.* Brandenburg 9/10. Politische Bildung. Berlin: Cornelsen.
52. Holstein, Karl-Heinz, und Joachim Amm (Hrsg.). 2006. *Fakt.* Gemeinschaftskunde Rechtserziehung 10. Neue Ausgabe Sachsen. Berlin: Cornelsen.
53. Homann, Annette (Hrsg.). 2008. *Anstöße 2.* Politik/Wirtschaft. Stuttgart/Leipzig: Klett.
54. Jöckel, Peter (Hrsg.). 2004. *Mensch und Politik SI.* Band 2. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel.
55. Kaminski, Hans (Hrsg.). 2008. *Kompetenz.* Politik-Wirtschaft 10. Gymnasium Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.
56. Langhans, Ingo, und Stefan Prochnow. 2008. *Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft.* Band 2. Sachsen. Donauwörth: Auer.
57. Leicht, Jürgen, und Peter Kraus (Hrsg.). 2008. *Terra.* WZG 6 Welt, Zeit, Gesellschaft. Werkrealschule Baden-Württemberg. Stuttgart/Leipzig: Klett.
58. Linder, Ronald, Harald-Matthias Neumann, Ulrich Salomon, und Josef Seger. 2008. *Terra.* Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde 9. Hauptschule Bayern. Stuttgart/Leipzig: Klett.
59. Lübbert, Heinrich, Harald-Matthias Neumann, und Thomas Specht. 2012. *Anstöße 3.* Politik. Stuttgart/Leipzig: Klett.
60. Lüer, Rolf-Dieter, und Eckhardt Wansleben (Hrsg.). 2006. *Anstöße Politik.* Politik und Wirtschaft. Niedersachsen. Stuttgart [u.a.]: Klett.
61. Mack, Andreas, und Jürgen Fehn. 2003. *Demokratie verpflichtet.* Lehr- und Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht an sechsstufigen Realschulen in Bayern. München: Oldenbourg.
62. Mack, Andreas, und Jürgen Fehn. 2011. *Demokratie verpflichtet.* Lehr- und Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht an Realschulen in Bayern. München: Oldenbourg.
63. Mattes, Wolfgang (Hrsg.). 2004. *Team 2.* Arbeitsbuch für den Politikunterricht. Paderborn: Schöningh.
64. Mattes, Wolfgang (Hrsg.). 2010. *Team 9.* Arbeitsbuch Politik und Wirtschaft. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Schöningh.
65. Mattes, Wolfgang (Hrsg.). 2010. *Team 9/10.* Arbeitsbuch für Politik. Realschule Niedersachsen. Paderborn: Schöningh.

66. Mattes, Wolfgang (Hrsg.). 2012. *Team 2.* Arbeitsbuch GWG Gemeinschaftskunde/Wirtschaft. Gymnasium Baden-Württemberg. Paderborn: Schöningh.

67. Mattes, Wolfgang (Hrsg.). 2012. *Team 3.* Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft. Paderborn: Schöningh.

68. Mattheus, Stephan, Harald-Matthias Neumann, und Thomas Specht. 2013. *Anstöße 2.* Politik-Wirtschaft. Stuttgart/Leipzig: Klett.

69. Nebel, Jürgen, Georg Baumbach, Knut Engeler, Winfried Groß, Nittert Janssen, Norma Kreuzberger, Heike Schaadt, Jens Siebert, und Alexander Wiebel. 2011. *Gesellschaft bewusst 3.* Ausgabe Nord. Braunschweig: Westermann.

70. Nebel, Jürgen, Peter Gaffga, Peter Kirch, Norma Kreuzberger, Friedrich Pauly, Roland Theophil, und Roland Widmann. 2006. *Welt-Zeit-Gesellschaft 4.* Baden-Württemberg. Hauptschule. Braunschweig: Westermann.

71. Neumann, Harald-Matthias (Hrsg.). 2007. *Terra.* Band 9/10. Für Gesellschaftslehre, Geschichte und Erdkunde an Haupt- und Gesamtschulen. Stuttgart: Klett.

72. Neumann, Harald-Matthias, und Thomas Specht. 2010. *Anstöße 2.* Politik. Stuttgart: Klett.

73. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2005. *Politik & Co. 2.* Sozialkunde und Wirtschaft für das Gymnasium. Bamberg: C.C. Buchner.

74. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2007. *Politik & Co.* Politik-Wirtschaft für das Gymnasium. Niedersachsen. Bamberg: C.C. Buchner.

75. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2011. *Politik & Co.* Sozialkunde für das Gymnasium. Rheinland-Pfalz. Bamberg: C.C. Buchner.

76. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2011. *Politik & Co. 2.* Politik/Wirtschaft für das Gymnasium. Nordrhein-Westfalen. Bamberg: C.C. Buchner.

77. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2012. *Politik & Co. 2*. Politik und Wirtschaft für das Gymnasium. Hessen. Bamberg: C.C. Buchner.

78. Riedel, Hartwig (Hrsg.). 2013. *Politik & Co. 2*. Politik-Wirtschaft für das Gymnasium. Niedersachsen. Bamberg: C.C. Buchner.

79. Rudyk, Ellen (Hrsg.). 2007. *Politik und Wirtschaft 9/10.* Gymnasium Niedersachsen. Berlin: Cornelsen.

80. Rudyk, Ellen (Hrsg.). 2009. *Politik und Wirtschaft 9/10.* Gymnasium Schleswig-Holstein. Berlin: Cornelsen.

81. Sauer, Nicole, Hartmut Sperling, Heinz-Ulrich Wolf, und Reinhard Ziegler. 2005. *Demokratie heute 10.* Politik und Wirtschaft. Hessen Realschule. Braunschweig: Schroedel.

82. Schreder, Gabriele, und Karl-Heinz Holstein (Hrsg.). 2005. *Politik und Wirtschaft.* Jahrgangsband 9/10. Berlin: Cornelsen.

83. Sperling, Hartmut, Heinz-Ulrich Wolf, und Julius Wöppel. 2003. *Demokratie heute 10.* Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung. Mittelschule Sachsen. Hannover: Schroedel.

84. Tieke, Ralf, Matthias Bahr, Uwe Hofemeister, Klaus Langer, Martin Lücke, Ulrike Lüthgen-Frieß, Klaus Maiwald, Wolfgang Pankratz, und Carmen Weiß. 2010. *Durchblick.* 9/10 Niedersachsen. Geschichte Politik. Braunschweig: Westermann.

85. Tieke, Ralf, Matthias Bahr, Monika Lenniger, Martin Lücke, Klaus Maiwald, Wolfgang Pankratz, Hildegard Wacker, Carmen Weiß, und Gerald Wieziolkowski. 2005. *Durchblick.* Geschichte und Politik 9/10. Realschule Niedersachsen. Braunschweig: Westermann.

86. Wolf, Heinz-Ulrich (Hrsg.). 2007. *Demokratie heute 9.10.* Sozialkunde. Mecklenburg-Vorpommern. Braunschweig: Schroedel.

87. Wuttke, Carola (Hrsg.). 2007. *Politik-Wirtschaft.* Lehrbuch für die Klasse 9/10. Niedersachsen Gymnasium. Berlin: Duden-Paetec Schulbuchverlage.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Verteilung der Erscheinungsjahre DEUS 16
Abbildung 2 Verteilung der Erscheinungsjahre NIS 16
Abbildung 3 Verteilung der Verlage DEUS 17
Abbildung 4 Verteilung der Verlage NIS 18
Abbildung 5 Verteilung der Schulformen DEUS 19
Abbildung 6 Verteilung der Schulformen NIS 20
Abbildung 7 Häufigkeiten der Verlage und Schulformen (DEUS) 21
Abbildung 8 Die zentralen thematischen Kategorien im Überblick 37
Abbildung 9 Tabelle übernommen aus Thiel (2015, S. 110). 41
Abbildung 10 Tabelle Europapolitische Kompetenzbereiche nach Eis (2011, S. 92) 64
Abbildung 11 Dokumentenportrait für Terra, 2007, Klett (zugelassen für Hauptschule und Gesamtschule) 79
Abbildung 12 Dokumentenportrait für Anstöße, 2013, Klett (zugelassen für Gymnasium). 79
Abbildung 13 Karikatur (entnommen aus Mensch und Politik, 2003, Schroedel, Quelle, S. 276) 82
Abbildung 14 Materialauschnitt zur Europäischen Verfassung (entnommen aus Durchblick, 2005, Westermann, Quelle, S. 182) 84
Abbildung 15 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Verfassung für Europa“ im Zeitverlauf 85
Abbildung 16 Materialausschnitt zur EU-Verfassung (entnommen aus Politik und Wirtschaft, 2007, Cornelsen, Quelle, S. 229) 89
Abbildung 17 Karikatur zum Reform-Vertrag (entnommen aus Durchblick 2010b, Westermann, Quelle, S. 153) 90
Abbildung 18 Vergleich der Dokumentenportraits aus Mensch und Politik 2003, 2007 und 2012, Schroedel 94
Abbildung 19 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Verfassung für Europa“ nach Schulformen 95
Abbildung 20 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeiten der Kategorien „Anteil_Vertrag von Lissabon“ und „Anteil_Verfassung für Europa“ im Zeitverlauf 97
Abbildung 21 Material mit Informationen zum Vertrag von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010a, Westermann, Quelle, S. 122) 99
Abbildung 22 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Drei Säulen Modell“ im Zeitverlauf 103
Abbildung 23 Materialausschnitt zur Bedeutung des Vertrages von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010a, Westermann, S. 122) 104
Abbildung 24 Materialausschnitt zu den irischen Referenden zum Vertrag von Lissabon (entnommen aus Durchblick 2010b, S. 153) 106
Abbildung 25 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Mehrebenensystem“ im Zeitverlauf 110
Abbildung 26 Ausschnitt aus dem Code-Matrix-Browser für den Code „Regierungssystem“ (Visualisierung erstellt in MAXQDA11) 112

Abbildung 27 Schematische Darstellung zum Mehrebenensystem der EU (entnommen aus Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch, 2007, Schöningh, S. 286) 113
Abbildung 28 Schematische Darstellung zu den EU Institutionen und ihren Aufgaben (entnommen aus Durchblick, 2005, Westermann, S. 166) 115
Abbildung 29 Schematische Darstellung zum Zusammenspiel der EU-Organe (entnommen aus Anstöße, 2010, Klett, S. 49) 116
Abbildung 30 Schematische Darstellung zur Arbeit der EU Organe im Mehrebenensystem (entnommen aus Mensch und Politik, 2007, Schroedel, S. 229) 116
Abbildung 31 Materialausschnitt zum europäischen System sui generis (entnommen aus Mensch und Politik, 2007, Schroedel, Quelle, S. 241) 118
Abbildung 32 Ausschnitt einer Tabelle mit Informationen zu den Organen und Institutionen der EU sowie deren Aufgaben (entnommen aus Politik-Wirtschaft, 2007, Duden-Paetec, S. 217) 121
Abbildung 33 Karikatur „Mutter Europa und ihre Kinder“ (entnommen aus Politik.21, 2012, C.C. Buchner, S. 50) 123
Abbildung 34 Karikatur, die die EU als PKW mit Panne darstellt (entnommen aus Politik.21, 2012, C.C. Buchner, S. 50) 123
Abbildung 35 Karikatur „Fünfzehner mit Steuermann“ von Mester (entnommen aus IGL-Buch, 2011, Klett, S. 197) 124
Abbildung 36 Meinungsumfrage zu europäischen Integrationsszenarien (entnommen aus Mensch und Politik, 2003, Schroedel, S. 290) 126
Abbildung 37 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Mehrebenensystem“ nach Verlagen 128
Abbildung 38 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Mehrebenensystem“ nach Schulformen 129
Abbildung 39 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit“ im Zeitverlauf 132
Abbildung 40 Karikatur zur Bürgernähe in der EU (entnommen aus Kompetenz-Politik, Westermann, S. 65) 133
Abbildung 41 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Demokratie-Defizit“ nach Schulformen 141
Abbildung 42 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeiten der Kategorien „Anteil_Europäische Kommission“, „Anteil_Rat der Europäischen Union“ und „Anteil_Europäisches Parlament“ im Zeitverlauf 143
Abbildung 43 Materialausschnitt zu den Kompetenzen des Parlaments (entnommen aus Durchblick, 2010b, Westermann, S. 142) 146
Abbildung 44 Materialausschnitt zu den Aufgaben und Zielen des Parlaments (entnommen aus Anstöße 2, 2013, Klett, Quelle, S. 209) 146
Abbildung 45 Materialausschnitt zum Gesetzgebungsprozess (entnommen aus Politik und Co., 2013, C.C. Buchner, S. 229) 156
Abbildung 46 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament“ nach Verlagen 158
Abbildung 47 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europäisches Parlament“ nach Schulformen 159

Abbildung 48 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Europawahl“ im Zeitverlauf 162
Abbildung 49 Tabelle: Häufigkeiten der Codes "Europawahl" und "Europawahl erwähnt" (eigene Darstellung) 164
Abbildung 50 Karikatur zur Europawahl (entnommen aus Demokratie heute, 2009, Schroedel, Quelle, S. 21) 167
Abbildung 51 Karikatur zur Europawahl (entnommen aus Politik und Wirtschaft 2007, Cornelsen, Quelle, S. 239) 168
Abbildung 52 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Europawahl“ nach Verlagen 169
Abbildung 53 Liniendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ im Zeitverlauf 171
Abbildung 54 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ nach Verlagen 177
Abbildung 55 Balkendiagramm: Durchschnittliche Häufigkeit der Kategorie „Anteil_Bürgerpartizipation“ nach Schulformen 178
Abbildung 57 Kurzbelegschlüssel für die niedersächsischen Schulbücher (NIS, n=30) nach Fallbezeichnungen 214

Literatur

Abromeit, Heidrun. 2002. *Wozu braucht man Demokratie? Die postnationale Herausforderung der Demokratietheorie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Apple, Michael W. 2000. *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, 2. Aufl. New York: Routledge.

Areilza Carvajal, José M. de. 2001. La reforma de Niza: ¿Hacia qué Unión Europea? *Política Exterior* 15 (79): 104–119.

Areilza Carvajal, José M. de. 2003. La Convención Europea: Un balance. *Política Exterior* 17 (94): 43–52.

Bailey, David. 2008. Misperceiving Matters: Elite Ideas and the Failure of the European Constitution. *Comparative European politics: CEP* 6: 33–60.

Baros, Wassilios und Eva Wilke. 2015. Die Europäische Union im Schulbuch aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich - eine Latent-Class-Analyse. In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. Eva Matthes und Sylvia Schütze, 315–330. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berelson, Bernard. 1952. *Content analysis in communication research.* Glencoe, Ill.: Free Press.

Besand, Anja, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt (Hrsg.). 2011. *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*, 1. Aufl. Reihe Politik und Bildung, Bd. 64. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Biener, Hansjörg. 2015. Lernprozesse bei der Bildung einer Grundgesamtheit für Schulbuchanalysen. In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. Eva Matthes und Sylvia Schütze, 63–73. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bilandzic, Helena, Friederike Koschel und Bertram Scheufele. 2001. Theoretisch-heuristische Segmentierung im Prozeß der empiriegeleiteten Kategorienbildung. In *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*, hrsg. Werner Wirth und Edmund Lauf, 98–116. Köln: Halem.

Börzel, Tanja A. und Thomas Risse. 2017. From the Euro to the Schengen Crises: European Integration Theories, Politicization, and Identity Politics. *Journal of European Public Policy* 54 (1): 1–26.

Bruter, Michael. 2008. Legitimacy, Euroscepticism & Identity in the European Union: Problems of Measurement, Modelling & Paradoxical Patterns of Influence. *Journal of Contemporary European Research* 4 (4): 273–285.

Challand, Benoît. 2009. European Identity and External Others in History Textbooks (1950–2005). *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (2): 60–96.

Decker, Frank und Marcus Höreth. 2009. *Die Verfassung Europas. Perspektiven des Integrationsprojekts.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dekker, Henk und Sanne A.M. Rijkhoff. 2009. European Union Citizenship Socialization and Education. In *Teaching European Citizens: A Quasi-Experimental Study in Six Countries*, hrsg. Georg Weißeno, Valentin Eck und Henk Dekker, 115–124. Münster, New York: Waxmann.

Detjen, Joachim. 2001. Schulbuchdidaktik. Anmerkung zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. *Varia - Bildung und Erziehung* (54): 459–482.

Detjen, Joachim. 2002. Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht. In *Politikunterricht im Informationszeitalter: Medien und neue Lernumgebungen*, hrsg. Georg Weißeno, 183–197. Reihe Politik und Bildung, Bd. 25. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Detjen, Joachim. 2004. "Europäische Unübersichtlichkeiten": Wie soll die politische Bildung mit der Kompliziertheit und Intransparenz der Europäischen Union umgehen? In *Europa verstehen lernen: Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, hrsg. Georg Weißeno, 126–143. Schriftenreihe, Bd. 423. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Detjen, Joachim. 2005. Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, hrsg. Georg Weißeno, 76–98, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Detjen, Joachim. 2007. Schulbuch. In *Politik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter, 165–167. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Detjen, Joachim. 2013. *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, 2. Aufl. Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft. München: Oldenbourg.

Detjen, Joachim. 2014. Personenporträt: Bernhard Sutor. In *Politische Bildung in Deutschland - Profile, Personen, Institutionen*, hrsg. Wolfgang Sander und Peter Steinbach, 106–107. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1449. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Detjen, Joachim, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hrsg.). 2012. *Politikkompetenz - ein Modell.* Wiesbaden: Springer VS.

Deutschlandfunk. 2019. Wahl der EU-Kommission: "Die Kommission hat ein starkes demokratisches Mandat". https://www.deutschlandfunk.de/wahl-der-eu-kommission-die-kommission-hat-ein-starkes.694.de.html?dram:article_id=464384. Zugegriffen: 30. November 2019.

Dierßen, Benedikt und Stefan Rappenglück. 2015. Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 223–234. Wiesbaden: Springer VS.

Doll, Jörg, Keno Frank, Detlef Fickermann und Knut Schwippert (Hrsg.). 2012. *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation.* Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Dürr, Karlheinz. 2011. Ansätze zur Citizenship Education in Europa — Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union. In *Active citizenship education: Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher, 13–29. Non-formale Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Eis, Andreas. 2010. *Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem*. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Eis, Andreas. 2011. Unionsbürgerschaft und Bürgerschaftspraxis als Gegenstand der qualitativen Unterrichtsforschung. In *Active citizenship education: Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher, 82–95. Non-formale Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Eis, Andreas. 2015. Europapolitische Kompetenzentwicklung zwischen Standardisierung und emanzipatorischer Demokratiebildung. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 133–146. Wiesbaden: Springer VS.

Engartner, Tim. 2016. „Da mit der zunehmenden Verlagerung politischer Verantwortlichkeiten auf die europäische und globale Ebene eine schleichende ‚Entdemokratisierung´ stattfindet, muss das Interesse an Demokratie (wieder)belebt werden.“. In *Interviews zur Politikdidaktik: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*, hrsg. Kerstin Pohl, 496–513. Positionen der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Engartner, Tim, Markus B. Siewert, Maria Th. Meßner und Christiane Borchert. 2015. Politische Partizipation ‚spielend' fördern?: Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25 (2): 189–217.

Eriksen, Erik Oddvar und John Erik Fossum (Hrsg.). 2012. *Rethinking Democracy and the European Union*. Routledge studies on democratising Europe, Bd. 7. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.

Europäische Union. 2001. *Vertrag von Nizza. Zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Vertrag von Nizza*.

Europäische Union. 2010. *Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Vertrag von Lissabon*.

Europäischer Rat. 2001. *Schlussfolgerungen des Vorsitzenden. Europäischer Rat (Laken) 14. und 15. Dezember 2001. Erklärung von Laeken zur Zukunft der Europäischen Union. Erklärung von Laeken*.

Europäisches Parlament. Verbindungsbüro in Deutschland. 2019. Nach der Europawahl 2019 - Was als nächstes passiert. http://www.europarl.europa.eu/germany/de/europa-und-europawahlen/nach-der-europawahl-2019-was-als-n%C3%A4chstes-passiert. Zugegriffen: 30. November 2019.

Flick, Uwe. 2011. *Triangulation. Eine Einführung*, 3. Aufl. Qualitative Sozialforschung, Bd. 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frech, Siegfried, Jürgen Kalb, Karl-Ulrich Templ und Holger-Michael Arndt (Hrsg.). 2014. *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts*. Didaktische Reihe. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Fritzsche, Karl Peter. 1992. Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, hrsg. Karl Peter Fritzsche, 9–22. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Früh, Werner. 2011. *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*, 7. Aufl. UTB, Bd. 2501. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Fuchs, Eckhardt. 2011. Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education* (Vol. 14. No. 2): 17–34.

Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus und Almut Stoletzki. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Eckert. Expertise, Bd. 4. Göttingen: V&R Unipress.

Gattig, Alexander und Steffen Blings. 2013. Disaffected Citizens?: Why People Vote in National Referendums about EU Treaty Reform. In *Democratising the EU from below?: Citizenship, civil society and the public sphere*, hrsg. Ulrike Liebert, Alexander Gattig und Tatjana Evas, 61–82. Politics monographs. Farnham: Ashgate.

Geis, Alfons. 2001. Konventionelle versus computergestützte Codierung offener Fragen: Ein Vergleich der Codier-Ergebnisse. In *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*, hrsg. Werner Wirth und Edmund Lauf, 318–336. Köln: Halem.

Geyr, Maja von, Lilly Hornung, Friederieke Noak, Jaroslav Sonka und Eckart D. Stratenschulte. 2007. *Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission - Vertretung in Deutschland.* Berlin.

Goodhart, Michael. 2007. Europe's Democratic Deficits through the Looking Glass: The European Union as a Challenge for Democracy. *Perspectives on Politics* 5 (3): 567–584.

GPJE (Hrsg.). 2004. *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*, 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Grammes, Tilman. 2014. Kontroversität. In *Handbuch politische Bildung*, hrsg. Wolfgang Sander, 266–274, 4. Aufl. Reihe Politik und Bildung, Bd. 69. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Habermas, Jürgen. 1998. Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. In *Die postnationale Konstellation: Politische Essays*, hrsg. Jürgen Habermas, 91–169, 1. Aufl. edition suhrkamp, Bd. 2095. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2011. *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, 1. Aufl. edition suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.

Haller, Max. 2009. *Die Europäische Integration als Elitenprozess. Das Ende eines Traums?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinze, Carsten (Hrsg.). 2010. *Das Bild im Schulbuch*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Henkenborg, Peter. 2016. „Meine Philosophie der politischen Bildung heißt: Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung.". In *Interviews zur Politikdidaktik: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*, hrsg. Kerstin Pohl, 212–229. Positionen der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Hix, Simon und Bjørn Høyland. 2011. *The political system of the European Union*, 3. Aufl. The European Union series. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hobolt, Sara B. 2006. Direct Democracy and European Integration. *Journal of European Public Policy* 13 (1): 153–166.

Hobolt, Sara B. und Sylvain Brouard. 2011. Contesting the European Union? Why the Dutch and the French Rejected the European Constitution. *Political Research Quarterly* 64 (2): 309–322.

Höhne, Thomas. 2003. *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Hooghe, Liesbet und Gary Marks. 2003. Unraveling the Central State, but How? Types of Multi-Level Governance. *The American Political Science Review* 97 (2): 233–243.

Hooghe, Liesbet und Gary Marks. 2009. A Postfunctionalist Theory of European Integration: From Permissive Consensus to Constraining. *British Journal of Political Science* 39 (1): 1–23.

Hooghe, Liesbet und Gary Marks. 2010. Types of multi-level governance. In *Handbook on multi-level governance*, hrsg. Henrik Enderlein, Sonja Wälti und Michael Zürn, 17–31. Cheltenham: Edward Elgar.

Hurrelmann, Achim und Joan DeBardeleben. 2009. Democratic Dilemmas in EU Multilevel Governance: Untangling the Gordian Knot. *European Political Science Review* 1 (2): 229–247.

Hurrelmann, Achim, Anna Gora und Andrea Wagner. 2012. The Legitimation of the European Union in the News Media: Three Treaty Reform Debates. *Journal of European Public Policy* 20 (4): 515–534.

Hurrelmann, Achim, Stephan Leibfried, Kerstin Martens und Peter Mayer (Hrsg.). 2008. *Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung*. Staatlichkeit im Wandel. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Immerfall, Stefan und Helmar Schöne. 2015. EU-Bildung in der Schule - Erfahrungen und Desiderate. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 67–80. Wiesbaden: Springer VS.

Janko, Tomás und Petr Knecht. 2015. Visuals in Geography Textbooks: Increasing the Reliability of Research Instruments. In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. Eva Matthes und Sylvia Schütze, 227–240. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jensen, Thomas. 2009. The Democratic Deficit of the European Union. *Living Reviews in Democracy* (1): 1–8.

Juchler, Ingo. 2016. „Politische Bildung hat zur Aufgabe, bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu entwickeln, die Ambivalenzen und Widersprüche des demokratischen Betriebs zu ertragen, ohne gleich das gesamte System in Frage zu stellen.“. In *Interviews zur Politikdidaktik: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*, hrsg. Kerstin Pohl, 300–317. Positionen der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Karayianni, Eleni. 2011. The Place of Europe in English History Textbooks. In *Representations of Otherness: The Eleventh International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*, hrsg. Natalija Mazeikiene, Mike Horsley und Susanne V. Knudsen, 59–68. Central Queensland University.

Klatt, Johanna. 2012. Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung? *Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ* 62 (46/47): 3–9.

Klerides, Eleftherios. 2010. Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2 (1): 31–54.

Kohler-Koch, Beate, Thomas Conzelmann und Michèle Knodt. 2004. *Europäische Integration - Europäisches Regieren:* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo. 2014a. *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo. 2014b. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried. 2000. Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht. In *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen: Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt: Tagungsband*, hrsg. Waltraud Schreiber, 319–348. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2. Neuried: Ars Una.

Lange, Dirk. 2014. PISA und die Folgen: Schulische politische Bildung im Prozess der Bildungsreform. In *Politische Bildung in Deutschland - Profile, Personen, Institutionen*, hrsg. Wolfgang Sander und Peter Steinbach, 108–119. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1449. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Lässig, Simone. 2009. Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (1): 1–20.

Laubig, Manfred, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner. 1986. Methodenprobleme der Schulbuchanalyse: Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an d. Fak. für Soziologie d. Univ. Bielefeld in Zsarb. mit d. Fak. für Wirtschaftswiss, Universität Bielefeld, Bielefeld.

Legge, Thomas. 2008. Ways out of the Irish Puzzle. *The World Today* 64 (7): 6–7.

Macgilchrist, Felicitas. 2011. Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: eine ethnographische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialisation* 31 (3): 248–263.

Mahamud, Kira. 2015. Contexts, Texts and Representativeness: A Methodological Approach to School Textbook Research. In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. Eva Matthes und Sylvia Schütze, 31-49. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mambour, Gerrit. 2014. Politische Bildung im Konflikt - von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In *Politische Bildung in Deutschland - Profile, Personen, Institutionen*, hrsg. Wolfgang Sander und Peter Steinbach, 88–102. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1449. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Manzel, Sabine. 2008. Ein Wissenstest zu Europa für den Politikunterricht. In *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat*, hrsg. Georg Weißeno, 279–292. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 645. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Massing, Peter. 2004. Bürgerleitbilder - Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In *Europa verstehen lernen: Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, hrsg. Georg Weißeno, 144–157. Schriftenreihe, Bd. 423. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Massing, Peter. 2005. Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, hrsg. Georg Weißeno, 19–42, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. Aufl. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz.

Mellies, Dirk, Pawel Migdalski, Christoph Kühberger und u.a. 2007. *Empfehlungen zum Umgang mit Geschichte anhand von Schulbuchkapiteln zur Geschichte der Europäischen Union.* Greifswald. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/kuehberger_eu.pdf. Zugegriffen: 14. Oktober 2015.

Mickel, Wolfgang W. 1991. *Lernfeld Europa. Didaktische Grundlagen einer europäischen Erziehung.* Opladen: Leske & Budrich.

Mickel, Wolfgang W. 2002. *Europa in Unterricht und Bildung. Ausgewählte Schriften zur europäischen Erziehungs-, Bildungs- und Kulturpolitik.* Grevenbroich: Omnia.

Moravcsik, Andrew. 2002. In Defence of the 'Democratic Deficit': Reassessing Legitimacy in the European Union. *Journal of Common Market Studies* 40 (4): 603–624.

Mruck, Katja und Günter Mey. 2000. Qualitative Sozialforschung in Deutschland. [49 Absätze]. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1 (1): Art. 4.

Müller, Ragnar. 2006. Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? Dissertation. http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2008/3501/pdf/Ragnar_Mueller.pdf. Zugegriffen: 30. November 2019.

Nanz, Patrizia und Miriam Fritsche (Hrsg.). 2012. *Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen.* Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Natterer, Alexandra. 2001. *Europa im Schulbuch. Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I.* Grevenbroich: Omnia.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). 1993. *Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule. Gesellschaftslehre.* Hannover: Schroedel.

Niedersächsisches Kultusministerium. 1995a. *Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Geschichtlich-soziale Weltkunde.* Hannover: Berenberg.

Niedersächsisches Kultusministerium. 1995b. *Rahmenrichtlinien für die Realschule. Geschichtlich-soziale Weltkunde.* Hannover: Berenberg.

Niedersächsisches Kultusministerium. 1997. *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Schuljahrgänge 7 - 10 ; Politik.* Hannover: Schroedel.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2006. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8 -10. Politik - Wirtschaft.* Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2008a. *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 - 10. Gesellschaftslehre.* Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2008b. *Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5 - 10. Politik.* Hannover.

Nijeboer, Arjen. 2005. The Dutch Referendum. *European Constitutional Law Review (EuConst)* 1 (03): 393–405.

O´Brennan, John. 2008. EU-Déjà vu - Ireland´s No to Lisbon. *The Federalist Debate* XXI: 5–11.

Oberle, Monika. 2012. *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oberle, Monika (Hrsg.). 2015. *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute.* Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, Monika und Johanna Forstmann. 2015a. Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen - zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 81–98. Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, Monika und Johanna Forstmann. 2015b. Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung - eine empirische Begleitstudie. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 193–209. Wiesbaden: Springer VS.

Oberle, Monika und Johanna Leunig. 2017. EU-Planspiele im Politikunterricht - Effekte auf politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*, hrsg. Andreas Petrik, Stefan Rappenglück und Holger-Michael Arndt, 240–252. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10083. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Papí, Miguel. 2004. Guía del Tratado de la Constitución europea. *Cuadernos de Pensamiento Político* (4): 47–70.

Pelinka, Anton. 2011. The European Union as an Alternative to the Nation-State. *International Journal of Politics, Culture, and Society* 24 (1/2): 21–30.

Pingel, Falk. 1995. *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 84. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Pingel, Falk und Michail Boitsev. 2000. *The European home. Representations of 20th century Europe in history textbooks.* Strasbourg: Council of Europe Publications.

Pohl, Kerstin. 2014a. Personenporträt: Rolf Schmiederer. In *Politische Bildung in Deutschland - Profile, Personen, Institutionen*, hrsg. Wolfgang Sander und Peter Steinbach, 103–105. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1449. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Pohl, Kerstin. 2014b. Schulischer Fachunterricht. In *Handbuch politische Bildung*, hrsg. Wolfgang Sander, 186–193, 4. Aufl. Reihe Politik und Bildung, Bd. 69. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Rappenglück, Stefan. 2004. *Europäische Komplexität verstehen lernen*. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Reinhardt, Sibylle. 2012. *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Risse, Thomas und Mareike Kleine. 2007. Assessing the Legitimacy of the EU's Treaty Revision Methods. *Journal of Common Market Studies* 45 (1): 69–80.

Sander, Wolfgang. 2011. Politische Bildung in Europa — Herausforderungen und strategische Positionierungen. In *Active citizenship education: Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher, 143–157. Non-formale Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Schimmelfennig, Frank. 2005. Obsolete Theorie oder obsoletes Referendum? *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 12 (2): 339–344.

Schmidt, Manfred G. 2010. *Demokratietheorien. Eine Einführung*, 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, Vivien A. 2013. Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and ‘Throughput’. *Political Studies* 61 (1): 2–22.

Schmidt, Vivien A. 2015. *The Eurozone's crisis of democratic legitimacy. Can the EU rebuild public trust and support for European economic integration?* European economy Discussion paper, Bd. 015. Luxembourg: Publ. Off. of the Europ. Union.

Schmiederer, Rolf. 1977. *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Basistexte Bildung. Köln, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Schmit, Stefan. 2015. Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikschulbüchern als Lernmaterialien. In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. Eva Matthes und Sylvia Schütze, 50–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmitter, Philippe C. und Gonzalo Celorio Morayta. 2010. La experiencia de la integración Europea y el potencial para la integración en otra región. *Foro Internacional* 50 (3/4 (201-202)): 724–751.

Schöne, Helmar und Stefan Immerfall. 2014. EU unterrichten - Widersprüche im Schulalltag. In *Europa in der Schule: Perspektiven eines modernen Europaunterrichts*, hrsg. Siegfried Frech, Jürgen Kalb, Karl-Ulrich Templ und Holger-Michael Arndt, 54–66. Didaktische Reihe. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Schreiber, Waltraud, Alexander Schöner, Florian Sochatzy und Marcus Ventzke. 2013. *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik.* Stuttgart: Kohlhammer.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2005. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. München: Luchterhand.

Sissenich, Beate. 2008. Postnational Rulemaking, Compliance, and Justification: The New Europe. *Perspectives on Politics* 6 (1): 143–157.

Slopinski, Andreas und Torsten J. Selck. 2014. Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren?: Ein politikwissenschaftlicher Vorschlag zur quantitativen Schulbuchanalyse am Beispiel des Themenkomplexes der europäischen Integration. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 6 (1): 124–141.

Sommer, Katharina, Martin Wettstein, Werner Wirth und Jörg Matthes (Hrsg.). 2014. *Automatisierung in der Inhaltsanalyse*. Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft, Bd. 11. Köln: von Halem.

Stefanova, Boyka. 2006. Regional Integration as a System of Conflict Resolution: The European Experience. *World Affairs* 169 (2): 81–93.

Stein, Gerd. 1977. *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. PÄdagogische Informationen - provokative Impulse, Bd. 12. Kastellaun: Henn.

Stöber, Georg. 2010. Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. *Eckert. Beiträge* 2010 (3): 1–24.

Stratenschulte, Eckart D. 2015. (Neue) Ansätze in der europapolitischen Bildung. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 213–222. Wiesbaden: Springer VS.

Sutor, Bernhard. 2002. Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. *Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ* 52 (45): 17–27.

Tatje, Christian. 2017. *Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht*. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, s.l.: Springer VS.

Thiel, Thorsten. 2015. Die Krise der Demokratie in Europa – und die Krise der Erforschung dieser Krise. In *Europa, wie weiter?: Perspektiven eines Projekts in der Krise*, hrsg. Helmut König, Manfred Sicking und Winfried Brömmel, 1. Aufl. Europäische Horizonte, Bd. 9. Bielefeld: Transcript.

Tömmel, Ingeborg. 2014. *Das politische System der EU*, 4. Aufl. Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft. München: De Gruyter Oldenbourg.

VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. 2018. *MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2019.* Berlin.

Weidenfeld, Werner und Wolfgang Wessels. 2011. *Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration*, 12. Aufl. Schriftenreihe, Bd. 1123. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weinbrenner, Peter. 1993. *Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse wirtschafts- und sozialkundlicher Schulbücher*. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. - Bielefeld, 1988- ; 27. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

Weinbrenner, Uta Christine. 1998. *Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse*. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 30. Nürnberg: Lehrstuhl für Didaktik der Geographie.

Weinert, Franz E. 2002. *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Weißeno, Georg (Hrsg.). 2004a. *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Schriftenreihe, Bd. 423. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, Georg. 2004b. Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik - Europäische Zusammenhänge verstehen lernen. In *Europa verstehen lernen: Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, hrsg. Georg Weißeno, 108–125. Schriftenreihe, Bd. 423. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, Georg. 2005a. Einleitung. In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, hrsg. Georg Weißeno, 9–15, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weißeno, Georg (Hrsg.). 2005b. *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weißeno, Georg. 2013. Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: Eine empirische Studie. In *Demokratischer Verfassungsstaat und politische Bildung: Festschrift für Joachim Detjen zum 65. Geburtstag*, hrsg. Peter Massing und Georg Weißeno, 151–170. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Weißeno, Georg, Joachim Detjen und Ingo Juchler (Hrsg.). 2010. *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1016. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, Georg, Valentin Eck und Henk Dekker (Hrsg.). 2009. *Teaching European Citizens. A Quasi-Experimental Study in Six Countries.* Münster, New York: Waxmann.

Wendler, Frank. 2012. *The Politicisation of European Treaty Reform. Public justification and party polarisation in the German Bundestag and UK House of Commons debates over revision of the EU treaties*. WZB Discussion Papers SP IV. http://hdl.handle.net/10419/70785. Zugegriffen: 18. September 2017.

Westle, Bettina. 2015. Wissen um die Direktwahl des Europäischen Parlaments - eine Frage des Alters?: Deutsche im westeuropäischen Vergleich. In *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*, hrsg. Monika Oberle, 39–63. Wiesbaden: Springer VS.

Wettstein, Martin. 2014. Best of both worlds: Die halbautomatische Inhaltsanalyse. In *Automatisierung in der Inhaltsanalyse*, hrsg. Katharina Sommer, Martin Wettstein, Werner

Wirth und Jörg Matthes, 16–39. Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft, Bd. 11. Köln: von Halem.

Wiater, Werner. 2003. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Forschung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Widmaier, Benedikt. 2011. Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung. In *Active citizenship education: Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, hrsg. Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher, 45–64. Non-formale Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Widmaier, Benedikt und Frank Nonnenmacher (Hrsg.). 2011a. *Active citizenship education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*. Non-formale Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Widmaier, Benedikt und Frank Nonnenmacher (Hrsg.). 2011b. *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Widmaier, Benedikt und Peter Zorn. 2016. Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?: Eine Debatte der politischen Bildung*, hrsg. Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 9–14. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1793. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Wiener, Antje und Thomas Diez (Hrsg.). 2009. *European integration theory.* Oxford: Oxford University Press.

Wirth, Werner. 2001. Der Codierprozess als gelenkte Rezeption: Bausteine für eine Theorie des Codierens. In *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*, hrsg. Werner Wirth und Edmund Lauf, 157–182. Köln: Halem.

Zaum, Dominik. 2013. *Legitimating International Organizations.* Oxford: Oxford University Press.

Zowislo-Grünewald, Natascha. 2008. On Europe's Representation: A Symbolic Interpretation of Rejecting the Constitution. *PS (Political Science and Politics)* 41 (3): 551–555.

Züll, Cornelia und Melina Alexa. 2001. Automatisches Codieren von Textdaten: Ein Überblick über neue Entwicklungen. In *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale*, hrsg. Werner Wirth und Edmund Lauf, 303–317. Köln: Halem.

Züll, Cornelia und Peter Ph. Mohler. 2001. Computerunterstützte Inhaltsanalyse: Codierung und Analyse von Antworten auf offene Fragen. *ZUMA How-to-Reihe* (8): 1–14.

Zweifel, Thomas D. 2002. …Who is without sin cast the first stone: The EU's democratic deficit in comparison. *Journal of European Public Policy* 9 (5): 812–840.

Erklärung

Die Gelegenheit zum vorliegenden Promotionsvorhaben ist mir nicht kommerziell vermittelt worden. Insbesondere habe ich keine Organisation eingeschaltet, die gegen Entgelt Betreuerinnen oder Betreuer für die Anfertigung von Dissertationen sucht oder die mir obliegenden Pflichten hinsichtlich der Prüfungsleistungen für mich ganz oder teilweise erledigt.

Ich, Marret Bischewski, versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „Von Laeken bis Lissabon: Der Reformprozess der Europäischen Union in deutschen Politikschulbüchern. Eine gemischt-methodische, computergestützte Schulbuchanalyse“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe; fremde Hilfe habe ich dazu weder unentgeltlich noch entgeltlich entgegengenommen und werde dies auch zukünftig so halten. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Die eingereichte Dissertation habe ich nicht bereits in einem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt.

Des Weiteren ist mir bekannt, dass Unwahrhaftigkeiten hinsichtlich der vorstehenden Erklärung die Zulassung zur Promotion ausschließlich bzw. später zum Verfahrensabbruch oder zur Rücknahme des erlangten Titels berechtigen.

Bremen, den 30.01.2020