



Universität Potsdam

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Politische Bildung

Bachelorarbeit

SoSe 2019

Frau Dr. Naumann, Herr Droll

INWIEFERN WIRD DER BEUTELSBACHER KONSENS IN EINEM AUSGEWÄHLTEN SCHULBUCH FÜR DEN POLITIKUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I IN BRANDENBURG BERÜCKSICHTIGT?

Sebastian Ihle

Abgabedatum: 18.06.2019

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.
Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-59688>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-596884>

Inhaltsverzeichnis:

I.	Abkürzungsverzeichnis:.....	3
1.	Einleitung.....	4
2.	Der Beutelsbacher Konsens	7
	2.1 Inhalt.....	7
	2.2 Ansätze zur Aktualisierung/Erweiterung.....	7
	2.3 Aktuelle Streitpunkte.....	9
	2.4 Zwischenfazit	14
3.	Zur Bedeutung von Schulbüchern	18
4.	Schulbuchanalyse.....	22
	4.1 Konzeptspezifizierung.....	22
	4.2 Auswahl des Untersuchungsgegenstandes	26
	4.3 Daten erheben und erfassen.....	27
	4.4 Interpretation	28
	4.5 Zusammenfassung.....	31
5.	Fazit	33
6.	Literaturverzeichnis	37
7.	Anhang.....	42
8.	Selbstständigkeitserklärung	49
9.	Information zu den Rohdaten auf der CD.....	49
10.	Schulbuchseiten	50

I. Abkürzungsverzeichnis:

AfD	Alternative für Deutschland
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
FDP	Freie Demokratische Partei
GRÜNE	Partei BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SuS	Schülerinnen und Schüler

1. Einleitung

Im September 2018 startete die Hamburger Fraktion der Alternative für Deutschland die Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“. Dazu hieß es auf der Homepage der Fraktion: „Mit der Aktion wollen wir umfassend über die Rechtsvorschriften rund um das Neutralitätsgebot aufklären. Zugleich wollen wir ein Bewusstsein dafür schaffen, wie Neutralität in der schulischen Praxis rechtskonform umzusetzen ist und wie sich Betroffenen [sic!] im Falle von Neutralitätsverstößen schulintern zur Wehr setzen können.“¹ Für den Fall, dass keine schulinterne Lösung gefunden werden könne, bietet die AfD an, Verstöße an die Schulbehörde weiterzuleiten, um diese prüfen zu lassen. Man wolle so die Grundsätze der Rede- und Meinungsfreiheit sicherstellen.²

Die Aktion, der sich in der Folge auch andere Landesverbände der AfD anschlossen, erfuhr eine große Aufmerksamkeit in Politik, Wissenschaft und Medien. Im Zuge der geführten Debatte wurden die Rechte und Pflichten von Politiklehrerinnen und -lehrern diskutiert — immer wieder auch im Hinblick auf den Beutelsbacher Konsens, die zentrale didaktische Leitlinie für den Politikunterricht. Vornehmlich wurde auf den Umstand verwiesen, dass die Aktion der AfD zur Einschüchterung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen und darauf abzielen würde, die Lehrkräfte „mundtot“³ zu machen.⁴ Die entstandene Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer wird in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt genommen, um folgende Fragestellung zu untersuchen: *Inwiefern wird der Beutelsbacher Konsens in einem ausgewählten Schulbuch für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Brandenburg berücksichtigt?*

Um diese Fragestellung zu beantworten, bietet es sich an, in drei Schritten vorzugehen: Zuerst wird der Inhalt des Beutelsbacher Konsenses wiedergegeben und Streitpunkte bezüglich der Auslegung der drei Grundsätze aufgezeigt. Dies ist sinnvoll, da auch in der Debatte um die AfD-Meldeplattformen durchaus verschiedene Auslegungen des Konsenses vertreten wurden. Es gilt an dieser Stelle, eine klare Deutung zu erarbeiten, die letztlich als Grundlage der anschließenden Schulbuchanalyse verwendet werden kann.

¹ Alternative für Deutschland Fraktion Hamburg (2018): Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg. Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“. <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg/>.

² Vgl. AfD-Kompakt (2018): AfD-Fraktion startet „Neutrale Schulen Hamburg“. <https://afdkompakt.de/2018/09/20/afd-fraktion-startet-neutrale-schulen-hamburg/>.

³ GPJE, DVPB und DVPW (2018): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“. http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf.

⁴ Vgl. ebd.

Um sich dem Beutelsbacher Konsens entsprechend zu verhalten bzw. den Unterricht dementsprechend zu konzipieren, brauchen Lehrerinnen und Lehrer Unterrichtsmaterialien bzw. Lehr- und Lernmittel, die sie dabei unterstützen, indem sie die Grundsätze berücksichtigen. Bei einer Untersuchung von Hermann Harms und Gotthard Breit im Jahr 1990 gaben rund 75% der befragten Fachlehrerinnen und -lehrer an, das Schulbuch als Hilfe bei der Unterrichtsplanung zu verwenden.⁵ Der Politikdidaktiker Frank Langner folgert in Anlehnung an diese Studie, dass die überragende Bedeutung von Schulbüchern trotz des Aufkommens neuer Medien auch heute noch Gültigkeit besitze.⁶ Ein Aspekt, der die Relevanz des Schulbuchs für die Unterrichtsplanung unterstreicht, ist der hohe Grad an Lehrplankonformität. Diese stellt eine Grundvoraussetzung für das Bestehen der schulaufsichtlichen Prüfung dar.⁷ Zudem strukturieren die in den Schulbüchern getroffenen ‚eingefrorenen‘ didaktischen Entscheidungen den Politikunterricht (vor) (Strukturierungsfunktion)⁸. Darüber hinaus fungiert das Schulbuch als Implementationsmedien und stellt das „einzige verfügbare Detailcurriculum“⁹ zu den existierenden, zumeist allgemein gehaltenen Lehrplänen dar.

Auf Grundlage dieser Aspekte wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass Schulbücher Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung sowie beim Treffen methodisch-didaktischer Entscheidungen in besonderer Weise beeinflussen bzw. unterstützen. Die hervorragende Rolle der Schulbücher bei der Planung von Politikunterricht rechtfertigt somit die Schulbuchanalyse im Rahmen dieser Arbeit. Die aufgeführten Aspekte werden in Kapitel 3 erneut aufgegriffen und ausführlicher betrachtet.

Anschließend werden in einem dritten Schritt Teile des Schulbuchs *Politik & Co. 1* für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I im Land Brandenburg auf dessen Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens untersucht. Die Analyse wird dabei in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Philipp Mayring) durchgeführt. Das Vorgehen unterscheidet sich bspw. von der hermeneutischen Analyse durch das Vorhandensein eines Kategoriensystems, welches die

⁵ Vgl. Hermann Harms, Gotthard Breit (1990): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundefachlehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 290), S. 96-98.

⁶ Vgl. Frank Langner (2013): Das Schulbuch im politischen Unterricht. In: Leitfaden Referendariat im Fach Politik (2013). Hg. von Siegfried Frech und Valeska Bäder. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 110.

⁷ Vgl. ebd., S. 115.

⁸ Vgl. ebd., S. 114.

⁹ Frank Langner (2017): Schulbuch. In: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Hg. von Volker Reinhardt & Dirk Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 355.

Analyse systematisch und intersubjektiv nachprüfbar werden lässt.¹⁰ Die Untersuchung wird auf die Analyse von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten abstellen. Darüber hinaus werden auch die zu den Materialien dazugehörigen Aufgabenstellungen sowie die im Lehrmaterial zur Verfügung gestellten Lösungen untersucht. Letztlich werden die Ergebnisse zusammengefasst, Rückschlüsse gezogen und das Vorgehen kritisch reflektiert.

In diesem Zusammenhang kann angemerkt werden, dass das Schulbuch *Politik & Co. 1* lediglich exemplarisch analysiert wird, um eine gründliche Untersuchung sicherzustellen. Das Buch wurde dazu nicht willkürlich ausgewählt, sondern stellt das Ergebnis einer Befragung aller weiterführenden Schulen im Potsdamer Raum dar.

Aus der oben aufgeführten Situation ergibt sich zumindest teilweise die Relevanz des Themas: Zum einen erscheint es aufgrund der großen medialen Aufmerksamkeit sinnvoll, die Diskussion um den Beutelsbacher Konsens nachzuvollziehen und entsprechend eine eindeutige Auslegung der Grundsätze zu entwickeln. Diese ist zudem Grundlage der Schulbuchanalyse und somit ein bedeutender Schritt zur Beantwortung der Fragestellung.

Darüber hinaus soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, mit der sich (angehende) Lehrerinnen und Lehrer Schulbüchern annähern können und diese auf ihre Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses überprüfen können. Es soll somit im Hinblick auf das Kontroversitätsgebot, das direkt mit dem von der AfD angesprochenen Überwältigungsverbot in Beziehung steht, mehr Sicherheit für den Umgang mit Lehr- und Lernmedien geschaffen werden.

Bezüglich des Forschungsstandes kann konstatiert werden, dass sowohl bezüglich des Beutelsbacher Konsenses als auch der Qualitativen Inhaltsanalyse relativ viele aktuelle Beiträge zur Verfügung stehen. Zu Ersterem kann angemerkt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Konsens vor allem durch die von der AfD losgetretene Debatte sowie das 40-jährige Jubiläum ein enormes Aufleben erfahren hat — dies wird sich auf die im zweiten Kapitel erläuterte Debatte positiv auswirken. Zur Schulbuch- bzw. Qualitativen Inhaltsanalyse gibt es ebenfalls einige Standardwerke und Aufsätze, die das Verfahren entsprechend anleiten werden (Mayring 2015). Zudem existieren auch Analysen zu (einzelnen) Schulbüchern. Während der Recherche konnte jedoch keine Analyse gefunden werden, die Schulbücher auf deren Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses untersucht. Dementsprechend erscheint es auch in dieser Hinsicht gewinnbringend, diese „Lücke“ in der Schulbuchforschung zu schließen.

¹⁰ Vgl. Philipp Mayring; Thomas Frenzl (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Hg. von Nina Baur und Hörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 544f.

2. Der Beutelsbacher Konsens

2.1 Inhalt

Hans-Georg Wehling formulierte im Anschluss an eine Tagung im Jahre 1976 in Beutelsbach, der viele namhafte Fachdidaktiker beigewohnt hatten,¹¹ drei Grundprinzipien für den Politikunterricht, über die bei der Tagung Konsens bestand.¹² Diese sind heute als Beutelsbacher Konsens bekannt¹³. Informationen zur Entstehungsgeschichte des Konsenses sind im Anhang zu finden (EXKURS). Die drei Grundsätze lauten wie folgt:

- (1) *Überwältigungsverbot* (Herv. im Orig.). Es ist nicht erlaubt, den Schüler — mit welchen Mitteln auch immer — im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern [...]. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der — rundum akzeptierten — Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
- (2) Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.
Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.
- (3) Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren*, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich — etwa gegen Hermann Giesecke und Rolf *Schmiederer* — erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität“, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.¹⁴

2.2 Ansätze zur Aktualisierung/Erweiterung

Auch wenn der Beutelsbacher Konsens bis heute von weiten Teilen der Wissenschaft und Fachdidaktik geteilt wird,¹⁵ gab es in den letzten Jahren und Jahrzehnten einige Ansätze zur Aktualisierung bzw. Erweiterung, die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen. Dies ist

¹¹ Vgl. Siegfried Frech, Dagmar Richter (2017): Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Hg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 10f.

¹² Vgl. ebd., S. 11.

¹³ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁴ Hans-Georg Wehling (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 24.

¹⁵ Vgl. Frech, Richter 2017, S. 13.

dahingehend erforderlich, dass die Ansätze durchaus zu der in dieser Arbeit zugrundeliegenden Deutung bzw. Auslegung des Beutelsbacher Konsens beitragen können.

Ein erster, besonders bedeutsamer Änderungsvorschlag wurde von Herbert Schneider vorgenommen. Schneiders Kritik richtete sich gegen den dritten Grundsatz des Konsenses, da er einen „Gemeinsinnverlust in Gesellschaft und Schule“¹⁶ wahrzunehmen glaubte. Nach einem ersten Formulierungsversuch im Jahre 1987, der weitgehend unbeachtet blieb, erfuhr Schneider durch eine 1996 vom Hamburger BAT-Freizeit-Forschungsinstitut vorgelegte Jugenduntersuchung Bestätigung und formulierte den Konsensgrundsatz erneut um.¹⁷ So gelangte er zu folgender Formulierung:

Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Ausprägungen beeinflussen kann.¹⁸

Mit dieser Änderung sollte einer „Überbetonung der Selbstentfaltungswerte“ und einer mangelnden Sozialverantwortung der Menschen begegnet werden.¹⁹ Schneider argumentierte in diesem Zusammenhang, dass „sozial und politisch verantwortliches Handeln ebenso wichtig [sein] wie fachliche Leistung“²⁰.

Ein weiterer Vorschlag, der vermutlich nicht als wirklicher Aktualisierungsansatz gemeint war, wurde von Jan Weyland hervorgebracht. Dieser machte zwei Ungenauigkeiten des Kontroversitätsgebotes aus, die auf das Aufnehmen unterrepräsentierter Positionen bezogen werden können.²¹ So bemängelte er die Formulierung des Kontroversitätsgebotes, da diese keinen Aufschluss über den Gegenstand des Gebotes gebe. Aus diesem Grund ersetzte er das erste Wort des Grundsatzes „Was“ durch „Gegenstände“.²² Der erste Satz sollte also folgendermaßen lauten: „Gegenstände, welche in Wissenschaft und Politik *kontrovers* sind, müssen auch

¹⁶ Herbert Schneider (1996): *Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule — ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung*. In: *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 201.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 203.

¹⁸ Ebd., S. 220.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 201.

²⁰ Ebd., S. 220.

²¹ Vgl. Jan Weyland (2016): *Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes*. In: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 337.

²² Vgl. ebd., S. 337f.

im Unterricht kontrovers erscheinen (Herv. im Orig.)²³. Diese Umlautung wird im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen, wenn es um die Grenzen des Kontroversitätsgebotes geht.

Letztlich sei auf drei Erweiterungsvorschläge verwiesen, die zwar interessant sind und sicherlich auch ihre Berechtigung finden, in dieser Arbeit jedoch nicht ausgeführt werden, da sie nicht direkt dazu beitragen, eine eindeutige Auslegung des Beutelsbacher Konsenses zu entwickeln. Die Ansätze wurden von Wolfgang Sander,²⁴ Gotthard Breit und Armin Scherb unterbreitet.²⁵ Der Ansatz Wolfgang Sanders bezieht sich zwar auf das Kontroversitätsgebot, da diskutiert wird, inwiefern mit rechtsextremistisch argumentierenden Schülerinnen und Schülern umgegangen werden soll. Da in dieser Arbeit jedoch die Schulbuchanalyse und damit eher die Frage im Zentrum steht, inwiefern mit demokratiefeindlichen Positionen in der Unterrichtsplanung umgegangen werden soll, wird der Ansatz nicht weiter ausgeführt.

2.3 Aktuelle Streitpunkte

Neben diesen konkreten Aktualisierungs- bzw. Erweiterungsansätzen gab es noch weitere Diskussionen um die Auslegung der verschiedenen Konsensgrundsätze. Einige Standpunkte dieser Debatte sollen im Folgenden dargelegt werden, da sie für das in dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Konsenses von elementarer Bedeutung sind. Es gilt, eine klare Deutung des Konsenses zu entwickeln, die als Grundlage für die Schulbuchanalyse verwendet werden kann.

Bezüglich des ersten Konsensgrundsatzes wird häufig von einem mit dem Indoktrinationsverbot einhergehenden Neutralitätsgebot gesprochen. Astrid Hoffmann lehnt die Sichtweise ab, dass Lehrende im Bereich der politischen Bildung neutral oder sogar unpolitisch auftreten sollen. Sie besagt, dass Lehrende vielmehr „als politisch interessierte, reflektierte und engagierte Bürgerinnen und Bürger mit transparenten politischen Standpunkten fungieren und somit eine

²³ Weyland 2016, S. 338.

²⁴ Mehr dazu: Wolfgang Sander (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, In: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 331), S. 215-226.

²⁵ Mehr dazu: Siehe Armin Scherb (2016): Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 80f.

Vorbildfunktion ausüben“²⁶. Dabei solle die Meinung der Lehrkraft entsprechend des Indoktrinationsverbotes als „nur eine von vielen legitimen Positionen dar[ge]stellt [...] [werden,] die Einnahme anderer Positionen durch die Lernenden [dürfe darüber hinaus] keinerlei Nachteil mit sich bring[en]“²⁷. Gleichwohl konstatiert Hoffmann, dass es abhängig von der Lerngruppe zeitweise auch zuträglich sein könne, die eigene politische Sichtweise nicht darzustellen.²⁸ Hoffmann begründet ihre Ansicht mit verschiedenen Argumenten. Erstens stellt sie infrage, ob politische Neutralität überhaupt möglich ist. Vor allem bei Lehrenden der politischen Bildung, die sich durch hohes Maß an Interesse und politischer Teilhabe auszeichnen (sollten), fällt ihr die Vorstellung schwer.²⁹ Zudem erkennt Hoffmann eine Gefahr einer „vorgespielten“ Neutralität: So könnte die politische Haltung des Lehrenden „durch die Auswahl des Materials, Suggestivfragen oder die Körpersprache, unbewusst und somit auch unreflektiert in den Unterricht dringen“³⁰ und dementsprechend zu einer Indoktrination führen. Das Risiko sei hierbei besonders groß, da die politischen Positionen des Lehrenden unreflektiert in den Unterricht dringen würden.³¹ Darüber hinaus befürchtet Hoffmann einen Widerspruch im Unterrichtsgeschehen: So wäre es nicht sinnvoll, wenn Lehrende von Lernenden im Politikunterricht verlangen würden, politisch zu urteilen, obwohl die Lehrenden dies selbst nicht tun.³² Neben Astrid Hoffmann führen auch Benno Hafener³³ und Michael May die Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern als Argument gegen ein Neutralitätsgebot an.³⁴ Letzterer verweist in diesem Zusammenhang auf die Schlüsselrolle der Lehrenden, „die Lernenden Politisch-Sein überhaupt erst als möglichen Teil des Lebensvollzuges aufzeigen“³⁵. Frank Nonnenmacher geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er neutrale Lehrpersonen als Ursache für die Herausbildung einer „Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens, des

²⁶ Astrid Hoffmann (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. „Heppenheimer Intervention“. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 202.

²⁷ Ebd., S. 202.

²⁸ Vgl. ebd., S. 203f.

²⁹ Vgl. ebd., S. 203.

³⁰ Ebd., S. 203.

³¹ Vgl. ebd., S. 203.

³² Vgl. ebd., S. 203.

³³ Vgl. Benno Hafener (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE). Heft 2, S. 269.

³⁴ Vgl. Michael May (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsgebots. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 239.

³⁵ Ebd., S. 239.

Nicht-Flaggezeigens“³⁶ beschreibt. Michael May führt zudem an, dass Lehrende „im Sinne politisch-demokratischer Bildung auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung [...] für die Demokratie und gegen demokratiefeindliche und menschenabwertende Äußerungen [ein]wirken [sollten]“.³⁷ So besagt auch Wolfgang Sander, dass politische Bildung „mit demokratischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken“³⁸ solle. Auch hier stünde ein Neutralitätsgebot im Wege.

Ein weiterer Aspekt, der in der Debatte um den Beutelsbacher Konsens diskutiert wird, bezieht sich auf den zweiten Grundsatz, das Kontroversitätsgebots — genauer: die Grenzen des Kontroversitätsgebotes. Wie soll mit menschenabwertenden und demokratiefeindlichen sowie unterrepräsentierten politischen Positionen im Politikunterricht umgegangen werden?³⁹ Bezüglich Ersteren muss differenziert werden, ob es sich um das Aufnehmen solcher Positionen in die Unterrichtsplanung oder um die Toleranz der Äußerung solcher Positionen durch Lernende handelt. Im Rahmen dieser Arbeit ist das Aufnehmen menschenabwertender und demokratiefeindlicher Positionen in die Unterrichtsplanung von besonderer Bedeutung.

Michael May spricht sich diesbezüglich gegen ein Aufnehmen solcher Positionen in die Unterrichtsplanung aus. Er begründet dies mit dem Konzept der wehrhaften Demokratie, nach dem „die Demokratie ihren Feinden nicht tatenlos zusehen muss. Die Grenze des Tolerierbaren markiert dabei die freiheitlich-demokratische Grundordnung selbst“.⁴⁰ Auch Kerstin Pohl besagt in dieser Hinsicht, „[...] dass in der politischen Bildung nicht jede Position als legitime Position dargestellt werden muss. Vor allem menschenverachtende Meinungen dürfen nicht gleichberechtigt neben anderen stehen. [...] Hier sind politische Bildner/-innen aufgefordert, Position für die Menschenwürde zu beziehen [...]“⁴¹. Wolfgang Sander erörtert die Frage aus „moralphilosophischer und logischer“⁴² Perspektive und verweist darauf, dass die Grenze des multiperspektivischen Unterrichts in der Forderung liege, „nur solche kulturellen Positionen

³⁶ Frank Nonnenmacher (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Frank Nonnenmacher. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 91.

³⁷ May 2016, S. 239.

³⁸ Wolfgang Sander (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 32.

³⁹ Vgl. May 2016, S. 233-239.

⁴⁰ Ebd., S. 235.

⁴¹ Kerstin Pohl (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet>.

⁴² May 2016, S. 236.

als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen⁴³.

Bezüglich der Frage, ob unterrepräsentierte Positionen in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollen, vertritt Michael May eine klare Meinung: Er besagt, dass solche Positionen durchaus in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, da dies im zweiten Grundsatz des Konsenses angelegt sei. Dabei bezieht er sich auf die Frage im Kontroversitätsgebot, „ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind“⁴⁴. Diese Meinung teilt auch Frank Nonnenmacher⁴⁵. Kerstin Pohl stellt dem jedoch entgegen, dass es aufgrund der in der Unterrichtspraxis unabdinglichen didaktischen Reduktion nicht zu leisten sei, alle Standpunkte zu einer Kontroverse aufzuzeigen.⁴⁶ Sie verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es bei den zu treffenden „Auswahlentscheidungen immer auch um die politischen Ansichten derjenigen geht, die diese Entscheidungen treffen“⁴⁷. Auch Siegfried Schiele besagte 1996, dass man „die kontroversen Positionen im politischen Unterricht nicht ad finitum ausdehnen“⁴⁸ könne. Jan Weylands Artikel *Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes* erweist sich im Hinblick auf die Grenze des Kontroversitätsgebotes als aufschlussreich: Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, hat Weyland das erste Wort des Grundsatzes „Was“ durch „Gegenstände“ ersetzt.⁴⁹ Ein Gegenstand, so Weyland, sei dann kontrovers, „wenn er mit konträren Positionen bewertet werden kann, ohne dass die Positionen im Widerspruch zur Vernunft stehen“⁵⁰. Ausgehend von dieser Definition folgert Weyland, dass sich die Kontroversität auf verschiedene Konfigurationen (Anordnungen von Auswahlen) von Positionen zu einem Gegenstand beziehe.⁵¹ Die

⁴³ Wolfgang Sander (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen — Wissen — Ethik. Streitforum für Erziehungskultur. Heft 2, S. 247.

⁴⁴ Wehling 2016, S. 24.

⁴⁵ Vgl. Frank Nonnenmacher (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Hg. von Bettina Lösch & Andreas Thimmel. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, S. 464.

⁴⁶ Vgl. Pohl 2015.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Siegfried Schiele (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 4.

⁴⁹ Vgl. Weyland 2016, S. 337f.

⁵⁰ Ebd., S. 338. Zitiert nach Robert F. Dearden (1981): Controversial Issues and the Curriculum. In: Journal of Curriculum Studies. Jg. 13, Heft 1, S. 37-44: Hier S. 44.

⁵¹ Vgl. Weyland 2016, S. 340.

zentrale Frage sei in diesem Zusammenhang, wann bzw. unter welchen Umständen die Konfiguration von Positionen zu einem Gegenstand kontrovers ist. Er gibt zu bedenken, dass der zweite Grundsatz des Konsenses diesbezüglich nur eine einzige Vorgabe mache: Alle möglichen Positionen zu einem Gegenstand müssen präsentiert werden.⁵² Weyland vertritt ähnlich wie Pohl die Auffassung, dass dies in Lernsituationen allein aus Zeitgründen unmöglich sei. Da der Konsens jedoch keine weiteren Vorgaben bereitstellt, müssten Kriterien entwickelt werden, anhand derer sich die Konfiguration von Positionen zu Gegenständen im Hinblick auf ihre Kontroversität beurteilen lässt.⁵³

Der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses wird, wie es Tilmann Grammes beobachtet, zeitweise auf die Vorgabe „Schülerinteressen berücksichtigen“⁵⁴ reduziert. Siegfried Schiele merkt diesbezüglich an, dass der dritte Grundsatz durchaus vorgibt, „das Unterrichtsgeschehen in Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu bringen“⁵⁵.

Darüber hinaus wird bezüglich des dritten Konsensgrundsatzes vor allem die Frage diskutiert, ob im Unterricht real politisch gehandelt, oder die politische Handlungskompetenz lediglich simulativ bspw. im Rahmen von Planspielen erlernt werden sollte. Astrid Hoffmann merkt in diesem Zusammenhang an, dass die Erziehung zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern als eines der grundlegenden Ziele der politischen Bildung eindeutig aus dem dritten Grundsatz des Konsenses hervorgehe. Dabei gehöre zur politischen Mündigkeit nicht nur die Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Urteilen, sondern auch zum selbstständigen politischen Handeln.⁵⁶ So sei, „um Lernende [...] zu einer Analyse und Beeinflussung einer politischen Situation im Sinne eigener Interessen zu befähigen, nicht nur simulatives, sondern insbesondere auch reales politisches Handeln förderlich. Dies muss jedoch gemäß [dem (sic)!] Indoktrinationsverbot auf Freiwilligkeit beruhen und entsprechend dem Kontroversitätsgebot auf einer multiperspektivischen Analyse und Reflexion basieren.“⁵⁷ Die Notwendigkeit realen politischen Handelns begründet Hoffmann damit, dass sich beispielsweise „politische Frustrationstoleranz, ggf. jahrelanges politisches Durchhaltevermögen auch bei Rückschlägen, Moti-

⁵² Vgl. Weyland 2016, S. 340

⁵³ Vgl. ebd., S. 340.

⁵⁴ Tilmann Grammes (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 163.

⁵⁵ Schiele 1996, S. 6

⁵⁶ Vgl. Hoffmann 2016, S. 198.

⁵⁷ Ebd., S. 198.

vationskompetenz [...] sowie ein ausgeprägtes politisches Responsivitäts- und Selbstwirksamkeitsgefühl⁵⁸ nicht durch Simulationen hervorrufen lassen würden, sondern auf realen Erfahrungen beruhen würden. Auch Hans-Wolfram Stein präferiert reales politisches Handeln im Unterricht, da er im Vergleich zum simulativen politischen Handeln einen deutlich größeren Nutzen ausmacht.⁵⁹

Siegfried Schiele spricht sich hingegen für simulatives politisches Handeln im Politikunterricht aus: Er besagt zwar, dass es falsch sei, davon auszugehen, dass „der Beutelsbacher Konsens [...] nicht zu politischem Handeln [führe]“⁶⁰. In seinen Augen stehe jedoch im Vordergrund, „operationale Fähigkeiten zu erwerben, die Voraussetzung für politisches Handeln sind“⁶¹. Schiele drückt weiter aus, dass den Schülerinnen und Schülern „im Laufe der Zeit das methodische Instrumentarium vermittelt werden [solle], mehr und mehr selbständig politische Probleme in den Blick zu nehmen, sie angemessen zu analysieren und zu einer selbständigen Urteilsbildung zu kommen“⁶².

Die überblickshafte Betrachtung der verschiedenen Streitpunkte zu den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses unterstreicht die große Bedeutung bzw. Notwendigkeit einer eindeutigen Bestimmung des Konsenses als Grundlage für die Schulbuchanalyse. Aus diesem Grund wird das in dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Konsenses im folgenden Kapitel pointiert.

2.4 Zwischenfazit

Der erste Artikel des Beutelsbacher Konsenses kann im Rahmen dieser Arbeit unverändert bestehen bleiben. Es sollte lediglich angemerkt werden, dass mit dem Indoktrinationsverbot *kein* Neutralitätsgebot für Lehrerinnen und Lehrer einhergeht. Als Grund dafür seien vor allem die Vorbildfunktion⁶³ der Lehrerinnen und Lehrer im Politikunterricht sowie der Wider-

⁵⁸ Hoffmann 2016, S. 201.

⁵⁹ Vgl. dazu: Hans-Wolfram Stein (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 6 & 240f.

⁶⁰ Siegfried Schiele (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 73.

> Vertiefend dazu: Joachim Detjen (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In: Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Hg. von Georg Weißeno & Hubertus Buchstein. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1191), S. 226-241.; Stein 2016 & Hoffmann 2016.

⁶¹ Ebd., S. 73.

⁶² Schiele 1996, S. 6. Vertiefend dazu: Peter Massing (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. 62. Jg, 46-47/2012, S. 23-29.

⁶³ Vgl. May 2016, S. 239.

spruch zwischen den Erwartungen der Lehrenden an die Lernenden (politisches Urteilen) und dem tatsächlichen Verhalten der Lehrenden erwähnt (neutrales Verhalten, Vermeidung politischen Urteilens).⁶⁴ Der Artikel hält Lehrende nicht zur politischen Neutralität an, verbietet Lehrenden jedoch, ihre eigene politische Überzeugung als die einzig Richtige darzustellen. Zudem schreibt er vor, dass das Beziehen anderer Positionen durch Schülerinnen und Schüler keinen Nachteil nach sich ziehen darf.⁶⁵ Im Umkehrschluss sollte jedoch auch nicht davon ausgegangen werden, dass der Grundsatz zu politischen Aussagen anregt bzw. diese vorschreibt. In Anbetracht der Tatsache, dass Lerngruppen verschieden sind, sollte dementsprechend situativ entschieden werden, inwiefern es sinnvoll ist, den eigenen politischen Standpunkt zu offenbaren oder ggf. eine andere, von der eigenen Meinung abweichende oder gar keine politische Position zu beziehen.⁶⁶

Die Diskussionen um den zweiten Grundsatz haben deutlich gemacht, dass hier durchaus einige klärende Ergänzungen vorzunehmen sind. So muss vor allem definiert werden, wo die Grenzen des Kontroversitätsgebotes verlaufen und anhand welcher Kriterien sich die Konfiguration von Positionen zu bestimmten Gegenständen im Hinblick auf ihre Kontroversität beurteilen lässt. Zunächst sollte jedoch eine entscheidende Eingrenzung vorgenommen werden: Es wird sich im Hinblick auf den Politikunterricht lediglich auf diejenigen Aspekte fokussiert, die in der Politik kontrovers sind. Die wissenschaftlichen Kontroversen werden in der vorliegenden Arbeit ausgeblendet, da sie für die Schulbuchanalyse keine übergeordnete Rolle spielen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich zwei Grenzen des Kontroversitätsgebotes ziehen lassen: Zum einen die freiheitlich-demokratische Grundordnung, zum anderen die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion.⁶⁷ Erstere bezieht sich vor allem auf die Frage, inwiefern demokratiefeindliche und menschenverachtende politische Positionen in der Unterrichtsplanung bedacht werden sollten. Es sollten nur Positionen bedacht werden, die die freiheitlich-demokratische Grundordnung⁶⁸ nicht verletzen und somit nicht die Grundprinzipien einer Demokratie infrage stellen.⁶⁹ Werden durch politische Positionen also bspw. die Men-

⁶⁴ Vgl. Hoffmann 2016, S. 203.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 202.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 202.

⁶⁷ Vgl. Pohl 2015.

⁶⁸ Vgl. dazu: Bundesverfassungsgericht (1952): Urteil 1 BvB 1/51. <https://opiniojuris.de/entscheidung/783>.

⁶⁹ Vgl. May 2016, S. 235.

schenrechte verletzt, muss bzw. sollte diese Position im Sinne des Kontroversitätsgebotes nicht in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden.

Die zweite Grenze ergibt sich aus der unabdinglichen didaktischen Reduktion. Auch wenn der Grundsatz vorgibt, dass keine „Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden [...; oder] Alternativen unerörtert bleiben [sollen]“⁷⁰, ist es allein aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Fach Politische Bildung in Brandenburg um ein Ein- bzw. maximal Zwei-Stunden-Fach handelt, aus zeitlichen Gründen unmöglich, alle Positionen zu einem Gegenstand aufzuzeigen.⁷¹ Wie soll also im Unterricht beispielsweise mit in der Gesellschaft unterrepräsentierten Positionen umgegangen werden? Es gilt offensichtlich, wie es auch Jan Weyland ausdrückt, Kriterien zu entwickeln, anhand derer bewertet werden kann, inwiefern die Konfigurationen von Positionen zu einem Gegenstand kontrovers sind.⁷² Siegfried Schiele drückte diesbezüglich bereits 1996 aus, „daß sich politische Bildung im öffentlichen Auftrag an den Konfliktlinien in unseren Parlamenten orientieren sollte. [So könne] man [...] davon ausgehen, daß alle wichtigen politischen Kontroversen auf Landes-, Bundes- und Europa-Ebene in den Parlamenten ausgetragen werden“⁷³. Ein Gegenstand wird also dann kontrovers dargestellt, wenn alle Aspekte einer Konfliktlinie im Parlament dargestellt werden (sofern diese nicht gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen). Dies bürgt offenkundig die Gefahr, dass Positionen von Minderheiten, also in der Gesellschaft unterrepräsentierte Sichtweisen, auch im politischen Unterricht nicht abgebildet werden. Trotzdem ist das Kriterium für den Zweck der vorliegenden Arbeit ergiebig, da es eine sinnvolle und begründbare Grenze für die notwendige didaktische Reduktion darstellt. Nun besteht die Frage, von welchem Parlament die Konfliktlinien abgezeichnet werden sollen. Für die Schulbuchanalyse wurde der Gegenstand Migration und Integration gewählt. Da es dabei vor allem um Migration und Integration in Deutschland geht,⁷⁴ scheint es naheliegend, die Konfliktlinien innerhalb des Deutschen Bundestages als Orientierung bzw. Kriterium dafür zu nutzen, inwiefern die Konfiguration von Positionen zu einem Gegenstand als kontrovers bezeichnet werden kann.

⁷⁰ Wehling 2016, S. 24.

⁷¹ Vgl. Pohl 2015 und Weyland 2016, S. 340.

⁷² Vgl. Weyland 2016, S. 340

⁷³ Schiele 1996, S. 4.

⁷⁴ Vgl. C.C. Buchner Verlag Bamberg (Hrsg., 2016): Politik & Co.1. Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Berlin/Brandenburg). Bearbeitet von Dimitrios Kalpakidis & Steffen Klud. Bamberg: C.C. Buchner, S. 113-129.

Der dritte Artikel wird im Rahmen dieser Arbeit auf Grundlage des Änderungsansatzes von Herbert Schneider umformuliert. Der neue Grundsatz lautet: „Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Ausprägungen beeinflussen kann.“⁷⁵ Die Umformulierung ist deshalb sinnvoll, da hier stärker eine Gemeinwohlorientierung hervorgehoben wird. Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen des Politikunterrichts zu politischer Mündigkeit befähigt werden. Das bedeutet, „dass Lernenden Möglichkeiten aufzeigt [werden], auf der Basis einer kritischen Urteilsfähigkeit an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Das bedeutet [aber] auch, die Folgen politischer Entscheidungen für sich und andere (Herv. durch S. I.) aus verschiedenen Perspektiven abzuschätzen: sozial, ökologisch, ökonomisch und global [...]“⁷⁶ Gerade der zweite Aspekt findet in der ursprünglichen Version des Konsenses nicht hinreichend Erwähnung. Unbeeinflusst bleibt davon, dass der Grundsatz eine Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler vorgibt. Unterrichtsgegenstände sollten also auch weiterhin so gewählt werden, dass sie „im Blickfeld der jungen Generation liegen“⁷⁷.

In diesem Zusammenhang sollte angemerkt sein, dass mit der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu politisch mündigen Bürgerinnen und Bürgern nicht nur die Vermittlung der Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Urteilen, sondern auch zum selbstständigen Handeln einhergeht. In der Fachdidaktik besteht Uneinigkeit darüber, inwiefern die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden soll — mithilfe simulativem politischen Handeln, das heißt durch die Vermittlung „operationale[r] Fähigkeiten“⁷⁸, oder realem politischen Handeln⁷⁹. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Politikunterricht den Schülerinnen und Schülern mithilfe simulativem politischen Handeln die für das reale politische Handeln notwendige Kompetenz vermittelt, also die „kognitiven Fähigkeiten und Fertig-

⁷⁵ Schneider 1996, S. 220.

⁷⁶ Die Bundesländer Berlin und Brandenburg: Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Klassenstufen 1-10 ab dem Schuljahr 2017/2018. Teil C - Politische Bildung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf, S. 3.

⁷⁷ Schiele 1996, S. 6.

⁷⁸ Schiele 2016, S. 73.

⁷⁹ Vgl. Hoffmann 2016, S. 200

keiten [vermittelt], um bestimmte Probleme zu lösen [in diesem Fall, politisch teilzuhaben], sowie die damit verbundenen motivationalen [für die Wahl einer Verhaltensrichtung maßgeblichen], volitionalen [für die Beibehaltung einer Verhaltensrichtung maßgeblichen] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [...]“⁸⁰. Somit wird den Schülerinnen und Schülern im Sinne der Definition der politischen Mündigkeit „aufzeigt, [inwiefern sie] auf der Basis einer kritischen Urteilsfähigkeit an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teil[zuh]aben [können]“⁸¹. Damit wird die Grundvoraussetzung für ein selbstständiges reales politisches Handeln geschaffen. Da dies, wie Astrid Hoffmann feststellt, entsprechend des „Indoktrinationsverbot[s] auf Freiwilligkeit beruhen“⁸² sollte, erscheint ein reales politisches Handeln im Klassenverband als nicht praktikabel. Im Unterricht sollten lediglich Möglichkeiten realen politischen Handelns aufgezeigt werden, die von den Schülerinnen und Schülern je nach Interessenlage selbstständig genutzt werden können.

3. Zur Bedeutung von Schulbüchern

„Das traditionelle Lehrbuch weist meist eine systematische, von den Fachwissenschaften vorgegebene, enzyklopädisch angelegte Gliederung auf, ist frontalunterrichtlich und lehrerzentriert, auf lernmäßige Rezeption und Reproduktion zielend und beschreibt i. d. R. die vorfindlichen Verhältnisse affirmativ.“⁸³ Dieses klassische Lehr- und Lernmedium dominierte den Politikunterricht bis zum Ende der 1960er Jahre, bevor es durch eine neuere Form von Schulbüchern abgelöst wurde, welche sich durch „eine didaktisch strukturierte Kompilation von Darstellungen, Informationen, Fragen und Aufgaben“⁸⁴ auszeichnete. Dieses Konzept konnte jedoch unterschiedlich umgesetzt werden: Entweder knüpfte es an alte Muster an und beinhaltete viele (wenig kontroverse) Eigentexte von Autoren, oder es beinhaltete viele Originaltexte und -materialien und war dementsprechend fortschrittlich.⁸⁵

Das moderne Lehrbuch zeichnet sich durch eine Lernzielorientierung aus und ist multimedial. So enthält es eine Vielzahl verschiedener Materialien wie bspw. (Schau-)Bilder, Auszüge aus

⁸⁰ Franz E. Weinert (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hg. von Franz E. Weinert. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 21f.

⁸¹ Die Bundesländer Berlin und Brandenburg. Teil C, S. 3.

⁸² Hoffmann 2016, S. 198.

⁸³ Wolfgang Mickel (1999): Arbeitsbuch/Schulbuch. In: Handbuch zur politischen Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 358), S. 445.

⁸⁴ Ebd., S. 445.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 445.

Sekundärliteratur, Eigentexte, Statistiken, Diagramme usw.⁸⁶ Ausgehend von dem Typus moderner Schulbücher, die Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch miteinander kombinieren, lassen sich diese folgendermaßen definieren: Schulbücher sind für die Hand der Schülerinnen und Schüler bestimmte Lehr- und Lernmittel, die „in Druckform [...] für ein Schulfach oder einen Fächerverbund an Lehrplänen orientiert die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte in der Regel für ein komplettes Schuljahr oder ein Schulhalbjahr abdecken und als Leitmedium im Unterricht verwendbar sind“⁸⁷. Diese Definition teilt auch der Politikdidaktiker Frank Langner, der Schulbücher „im Kontext der Politischen Bildung als gedruckte, didaktisch vorkonstruierte Arbeitsmittel [beschreibt] [...], die für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht sind und die politische Lernprozesse inhaltlich und methodisch anleiten (sollen).“⁸⁸. Langner beschreibt den Aufbau von Schulbüchern idealtypisch als Zusammensetzung von Kern- und Peripherieelementen. Zu den Kernelementen zählen neben Autorentexten (Moderatoren- und Informationstexte) auch Quellen, Handlungsaufträge und Methodenleitfäden. Auftakt- und Impulsmaterialien („liefern Problemaufriss und aktivieren Schülerinnen und Schüler“⁸⁹) sowie Verweise ordnet Langner den Peripherieelementen zu.⁹⁰

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ergab die Studie von Hermann Harms und Gotthard Breit aus dem Jahre 1990, dass das Schulbuch als Lehrmittel einen essenziellen Bestandteil der Unterrichtsplanung darstellt.⁹¹ Dieses Ergebnis deckt sich mit den Resultaten der empirischen Studie zur Schulbuchnutzung im Politikunterricht von Monika Oberle und Christian Tatje. Die Studie ergab, dass Lehrerinnen und Lehrern dem Schulbuch vor allem bei der Vorbereitung des Politikunterrichts eine hohe Bedeutung beimessen. So wird das Schulbuch beispielsweise für die Planung von Unterrichtsstunden und -reihen, aber auch für die Ausarbeitung schulinterner Curricula zurate gezogen.⁹² Anhand der Ergebnisse dieser Studien zeigt sich bereits, dass Schulbücher Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise bei ihrer Arbeit unterstützen bzw. beeinflussen. Dies lässt sich unter anderem auf den Aspekt zurückführen,

⁸⁶ Vgl. Mickel 1999, S. 446.

⁸⁷ Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert.Beiträge. <https://d-nb.info/1002260256/34>, S. 5.

⁸⁸ Langner 2017, S. 354.

⁸⁹ Langner 2013, S. 110.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 110.

⁹¹ Vgl. Harms, Breit 1990, S. 96-98.

⁹² Vgl. Monika Oberle; Christian Tatje (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht - eine empirische Studie. In: Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Hg. von Sabine Manzel & Carla Schelle. Wiesbaden: Springer VS, S. 121.

dass Schulbücher Teile von Unterrichtswerken darstellen, die sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzen. So werden neben den Arbeitsmitteln für die Schülerinnen und Schüler auch Lehrerausgaben bzw. -materialien, audiovisuelle Medien sowie Vorlagen und Aufgabensammlungen veröffentlicht,⁹³ die bei der Planung des Unterrichts mithilfe des Schulbuchs unterstützen. Bei einer Schulbuchanalyse ist es deshalb wichtig und sinnvoll, nicht nur das Schulbuch, sondern auch die anderen Teile des Unterrichtswerkes zu untersuchen.

Ein weiteren Aspekt, der unterstreicht, weshalb Schulbücher als Unterstützung für die Planung von Unterricht wichtig sind, besteht darin, dass das Schulbuch den Status eines Implementationsmediums innehat, da ihm die „Aufgabe zu[kommt], Neuerungen in der Politischen Bildung zu implementieren“⁹⁴. Aufgrund ihres hohen Vorbereitungs- und Konkretisierungsgrades stellen Schulbücher deshalb das „einzige verfügbare Detailcurriculum dar[...], das zu einem Lehrplan existiert“⁹⁵. Zudem stellt (bzw. soll) die von Schulbüchern zu durchlaufende schulaufsichtliche Prüfung sicher, dass der gesamte Unterrichtsstoff dem Lehrplan entsprechend abgebildet wird.⁹⁶ Anhand dieser Aspekte wird ersichtlich, dass Schulbücher den Lehrkräften einen gewissen Grad an „Sicherheit“ bei der Unterrichtsplanung verschaffen.

Über die Rolle, die das Schulbuch bei der Unterrichtsplanung einnimmt, gibt es durchaus unterschiedliche Ansichten. So wird es häufig als Leitmedium beschrieben.⁹⁷ Langner hingegen besagt, dass es aus fachdidaktischer Sicht entscheidend ist, dass, auch wenn die „unterschiedlichen Elemente [von Schulbüchern (siehe oben)] oft in (Themen-)Doppelseiten integriert [werden], die in sich geschlossene Einheiten und unterrichtliche Angebote für Einzel- oder Doppelstunden darstellen“⁹⁸, das Schulbuch die „inhaltliche, didaktische und methodische Unterrichtsgestaltung zwar unterstützen und ergänzen kann“⁹⁹, eine weitgehende Strukturierung des Unterrichts durch das Schulbuch jedoch zu vermeiden ist.¹⁰⁰ Somit räumt Langner dem Schulbuch die Rolle eines Begleitmediums ein, auch wenn er zugleich konstatiert, dass

⁹³ Vgl. Eckhardt Fuchs et al. (Hrsg., 2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R Unipress (Eckert. Expertise, Band 4), S. 9f.

⁹⁴ Langner 2017, S. 355.

⁹⁵ Ebd., S. 355.

⁹⁶ Vgl. ebd., s. 355.

⁹⁷ Vgl. Mickel 1999, S. 445; Vgl. Stöber 2010, S. 5.

⁹⁸ Frank Langner 2013, S. 110.

⁹⁹ Ebd., S. 110.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 110.

Schulbücher in der Praxis häufig als Leitmedien fungieren.¹⁰¹ Auch hier wird also die große Rolle von Schulbüchern für Lehrerinnen und Lehrer deutlich.

Nach Langner lassen sich dem Schulbuch für den Politikunterricht drei zentrale Funktionen zuweisen, die seine politikdidaktische Relevanz bedingen: Die Repräsentationsfunktion, die Strukturierungsfunktion sowie die „Funktion, Lerngelegenheiten zum Erwerb und zur Verbesserung von Kompetenzen zu schaffen und bereitzustellen“¹⁰². *Repräsentationsfunktion* meint, dass Schulbücher „politische Wirklichkeitsausschnitte [transportieren] und so in der Lage [sind], ein Bild von Politik zu erzeugen“¹⁰³. Ob das Deutlichwerden des Politischen schließlich einen nutzenstiftenden Beitrag zur Vergegenwärtigung politischer Wirklichkeit leistet, hänge dabei vor allem davon ab, ob in einem Schulbuch geeignete Maßnahmen der Darstellbarkeit (Vergegenwärtigung des Politischen) und Vergegenwärtigung (Ermöglichung ihrer Wahrnehmung) gewählt werden.¹⁰⁴

Strukturierungsfunktion meint, dass das Schulbuch in der Lage ist, den Unterrichtsgegenstand in fachlicher Hinsicht zu strukturieren.¹⁰⁵ „Dies geschieht gegenwärtig hauptsächlich durch ausgewählte Materialien, die den Lernenden — versehen mit Aufgaben und teilweise kommentiert durch einen Autorentext — dargeboten werden.“¹⁰⁶ Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler die Materialien im Unterricht angemessen erschließen und in einen gedanklichen Zusammenhang einordnen können. Ob dies aufgeht, ist jedoch an einige Voraussetzungen gekoppelt, die Langner genauer ausführt.¹⁰⁷

Die dritte Funktion, das Bereitstellen *kompetenzorientierter Lerngelegenheiten*, bedeutet, dass die in Schulbüchern erzeugten Lernanlässe konkrete Anregungen darstellen, die zur Vermittlung komplexer Fähigkeiten beitragen sollen. Dabei handelt es sich beispielsweise um politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie politisch bedeutsame methodische Fähigkeiten.¹⁰⁸ Somit soll den Schülerinnen und Schülern „die Übernahme ihrer Bürgerrollen in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft“¹⁰⁹ ermöglicht werden.

¹⁰¹ Vgl. Langner 2013, S. 111.

¹⁰² Langner 2017, S. 357.

¹⁰³ Ebd., S. 356.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 356.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. S. 356.

¹⁰⁶ Ebd., S. 356.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 356f.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 357.

¹⁰⁹ Ebd., S. 357.

Fasst man die eben aufgeführten Aspekte nun zusammen, wird schnell deutlich, weshalb sich das Schulbuch besonders für eine Analyse im Rahmen dieser Arbeit eignet: Schulbücher unterstützen Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung von Politikunterricht in einer besonderen Weise, da sie einen sehr hohen Grad an Lehrplankonformität (gesichert durch die schulaufsichtliche Prüfung) aufweisen und zudem als Implementationsmedien das einzige Detailcurriculum zum (allgemein gehaltenen) Lehrplan darstellen.¹¹⁰ Hinzu kommen die drei zuletzt genannten Funktionen.

4. Schulbuchanalyse

4.1 Konzeptspezifizierung

Nachdem begründet werden konnte, weshalb gerade ein Schulbuch analysiert wird und nicht ein anderes Lehr- und Lernmedium, werden zu Beginn dieser Schulbuchanalyse zunächst einige Eingrenzungen vorgenommen. Aufgrund des begrenzten Platzes kann die Analyse nur exemplarisch vorgenommen werden. Somit wird jedoch sichergestellt, dass sie so gründlich und tiefgreifend wie möglich durchgeführt werden kann.

Aus diesem Grund wird der Untersuchungsschwerpunkt, also der Beutelsbacher Konsens, eingegrenzt. In der Analyse wird lediglich der zweite Grundsatz, also das Kontroversitätsgebot, untersucht. Dies lässt sich sinnlogisch begründen: In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der erste Konsensgrundsatz weitestgehend durch die schulaufsichtliche Prüfung der Schulbücher für das Fach Politische Bildung sichergestellt wird. So gibt das brandenburgische Schulgesetz vor, dass Schulbücher nur dann zugelassen werden sollen, wenn sie „nach methodischen und didaktischen Grundsätzen den pädagogischen Anforderungen genügen“¹¹¹. Damit sollte jegliche Indoktrination, die gegen den ersten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses verstößt, umgehend zu einer Verweigerung der Zulassung führen. Nun könnte das Argument angeführt werden, dass Schulbücher im Zuge der schulaufsichtlichen Prüfung auch im Hinblick auf das Kontroversitätsgebot untersucht werden — zumal Kontroversität über den Beutelsbacher Konsens hinaus auch als fachdidaktisches Prinzip aufgeführt wird.¹¹² Gerade im Kapitel 2.3 konnte jedoch gezeigt werden, dass vor allem die Grenzen des Kontroversitätsgebotes noch nicht endgültig geklärt wurden. So fehlt es beispielsweise nach wie vor an

¹¹⁰ Vgl. Langner 2017, S. 355.

¹¹¹ Land Brandenburg (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG). <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#14>, §14, Abs. 3.

¹¹² Vgl. Anja Besand (2011): Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 135.

Kriterien, mithilfe derer die Konfigurationen von Positionen zu bestimmten Gegenständen beurteilt werden können. In dieser Arbeit wird zudem die Auffassung vertreten, dass die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes die zentrale Voraussetzung für die Berücksichtigung des dritten Grundsatzes, also in erster Konsequenz das simulative Handeln und politische Urteilen, darstellt, da politisches Urteilen nur dann möglich ist, wenn Unterricht mehrperspektivisch angelegt ist. Es erscheint deshalb sinnvoll, im Rahmen der Analyse die Berücksichtigung des zweiten Grundsatzes des Konsenses zu untersuchen.

Wie bereits im Zwischenfazit erwähnt, wird Kontroversität in der vorliegenden Arbeit anhand von der Berücksichtigung der Konfliktlinien im Deutschen Bundestag gemessen bzw. beurteilt, eine Kontroverse wird in diesem Zuge als konfliktträchtige Auseinandersetzung verstanden. Diesbezüglich sagte Siegfried Schiele bereits im Jahre 1996: „Man kann davon ausgehen, daß alle wichtigen politischen Kontroversen auf Landes-, Bundes- und Europa-Ebene in den Parlamenten ausgetragen werden. Dort sind die verschiedenen Positionen auch klar bestimmbar, so daß es bei der Darstellung dieser Standpunkte im Unterricht auch keine Probleme geben kann.“¹¹³ Die Cleavage-Theorie wurde bereits in den 1960er Jahren von Seymour M. Lipset und Stein Rokkan begründet. Die beiden Wissenschaftler machten Parteien demnach als Ausdruck sozialstruktureller Konfliktlinien aus, die sich gegenseitig überlagern.¹¹⁴

Bevor jedoch zentrale Konfliktlinien ausgemacht werden konnten, wurde im Rahmen der didaktischen Reduktion der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass es bei Auswahlentscheidungen im Rahmen der didaktischen Reduktion, wie Kerstin Pohl richtig ausgesagt hat, „[...] immer auch um die politischen Ansichten derjenigen geht, die diese Entscheidungen treffen“¹¹⁵. Dementsprechend könnte der Gegenstand sicherlich auch in einer anderen Art und Weise eingegrenzt werden — je nachdem, welche politischen Überzeugungen der/die Entscheidende in die didaktische Reduktion einbezieht. In dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass die Kontroverse um die Flüchtlingsdebatte bzw. um das Thema Migration und Integration eine der wichtigsten politischen Kontroversen der letzten Jahre darstellt, da sie den politischen Alltag seit mehreren Jahren grundlegend geprägt

¹¹³ Schiele 1996, S. 4.

¹¹⁴ Vgl. Ulrich von Alemann et al. (2018): Das Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 140f. Vertiefend dazu: S. 140-147.

¹¹⁵ Pohl 2015.

hat.¹¹⁶ Die Ergebnisse der Europawahl 2019 in Brandenburg, bei der die rechtspopulistische Partei AfD, die sich größtenteils gegen die Aufnahme von Flüchtlingen positioniert (siehe „Positionen der Parteien“ auf der CD), mit 19,9% der Stimmen stärkste Kraft wurde,¹¹⁷ belegen zumindest indirekt, dass die Flüchtlingsdebatte in Brandenburg enorm kontrovers diskutiert wird. Die bundesweiten Ergebnisse bestärken diese Beobachtung (AfD mit 11% viertstärkste Partei¹¹⁸).

Integration wird in der vorliegenden Arbeit als Prozess der Eingliederung verstanden „[...; mit dem] Ziel [...], alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zugewanderten soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. [Damit geht auch ein Entgegenkommen der Integrationsgesellschaft einher.] Sie [die Zugewanderten, S.I.] stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.“¹¹⁹ Integration „verlangt nicht, die eigene kulturelle Herkunft vollständig aufzugeben (Religion, Muttersprache, Sitten und Gebräuche) [= Assimilation]“¹²⁰

Um nun zentrale Konfliktlinien zu der Kontroverse Migration und Integration zu finden, wurden die Wahlprogramme der Parteien des Deutschen Bundestages zur Bundestagswahl 2017 untersucht. Diese wurden deshalb verwendet, da die Kontroverse Migration und Integration im Schulbuch *Politik & Co. 1* größtenteils in Bezug auf Deutschland abgebildet wird — da Bundespolitik im Bundestag „gemacht“ wird, eignen sich auch die dazugehörigen Wahlprogramme. Diese eignen sich zudem aufgrund mehrerer Aspekte als Grundlage für die Herausarbeitung von Konfliktlinien: Zum einen stellen sie die aktuellsten politischen Programme der Parteien auf Bundesebene dar, sie wurden von jeder Partei, die in den Bundestag eingezogen ist, veröffentlicht und sind frei zugänglich. Zum anderen zielen Wahlprogramme darauf ab, Wähler anzusprechen und Unterschiede zwischen Parteien aufzuzeigen. Die damit einherge-

¹¹⁶ Vgl. auch: Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61541/altersstruktur>.

¹¹⁷ Vgl. Der Landeswahlleiter (2019): Europawahl im Land Brandenburg am 26.05.2019. Stimmenanteile sowie Gewinne und Verluste ausgewählter Parteien nach Territorialkreisen. <https://www.wahlergebnisse.brandenburg.de/wahlen/EU2019/diagrammUberblick.html>.

¹¹⁸ Vgl. Der Bundeswahlleiter (2019): Europawahl 2019. <https://www.bundeswahlleiter.de/europawahlen/2019/ergebnisse/bund-99.html>.

¹¹⁹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J): Integration. http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv2=5831826&lv3=1504494.

¹²⁰ Eckart Thurich (2011): pocket politik. Demokratie in Deutschland. 4. Auflage. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Pocket-Reihe, Nr. 01). <https://www.bpb.de/system/files/pdf/RZIJQE.pdf>, S.28.

hende Polarisierung der politischen Inhalte veranschaulicht politische Konfliktlinien besonders deutlich.

In Anlehnung an den Aufsatz von Ulrich von Alemann et al.¹²¹ wurden in den Wahlprogrammen der Bundestagsparteien bezüglich der Kontroverse Migration und Integration einige Konfliktlinien ausgemacht, die anschließend an das Schulbuch *Politik & Co. 1* herangetragen wurden. In der Folge wurden die Konfliktlinien überarbeitet, sodass letztlich drei Konfliktlinien bestehen blieben, zu denen es auch jeweils eine Doppelseite in *Politik & Co. 1* gibt: Wer darf noch kommen?, Wie wird Integration definiert? und Inwiefern hängen Demografie, Zuwanderung und Fachkräftemangel zusammen? Die dazugehörigen Positionen der Parteien des Deutschen Bundestages können dem Dokument „Positionen der Parteien nach Konfliktlinien“ auf der beigelegten CD entnommen werden.

Im Sinne Philipp Mayrings wurde im Rahmen eines deduktiven Verfahrens ein Kodierleitfaden entwickelt, mithilfe dessen die Schulbuchanalyse durchgeführt wurde. Es wurden zunächst die Positionen der Parteien zu den drei ausgewählten Konfliktlinien herausgearbeitet. Anschließend wurden diese Positionen im Kodierleitfaden zusammengefasst und dann an die Buchseiten herangetragen. In der Folge wurde der Kodierleitfaden mehrfach überarbeitet und getestet, um eine Anpassung an das Buch sicherzustellen.¹²² Der Leitfaden, der in diesem Verfahren entwickelt wurde und der Analyse zugrunde liegt, befindet sich im Anhang (siehe Tab. 2).

Bei einer Schulbuchanalyse handelt es sich im Grunde um die Decodierung von „eingefrorenen didaktischen Entscheidungen“. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise eine Analyse des Entstehungsprozesses des Schulbuches oder eine Wirkungsanalyse durchgeführt werden. Dies soll jedoch nicht Thema dieser Arbeit sein. Es wird untersucht, inwiefern der zweite Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses, also das Kontroversitätsgebot, berücksichtigt wird — es handelt sich somit um eine Produktanalyse. Da der Gegenstand stark eingegrenzt wurde, können sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte untersucht werden. Zudem wird, wie bereits in Kapitel 3 angekündigt, auch das dazugehörige Lehrermaterial in die Untersuchung(en) einbezogen — dies wird voraussichtlich vor allem bei der Analyse diskontinuierlicher Texte aufschlussreich sein, da die im Lehrermaterial zur Verfügung gestellten

¹²¹ Vgl. Alemann et al 2018, S. 140-147.

¹²² Vgl. Philipp Mayring (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 97-99.

Beschreibungen und Interpretationen als Grundlage für die Analyse genutzt werden können. Darüber hinaus werden die zu den Materialien dazugehörigen Arbeitsaufträge im Hinblick darauf analysiert, inwiefern die Aufgabenstellungen zu kontroversen Sichtweisen führen können. Anschließend werden die Ergebnisse mit denen der Materialuntersuchung verglichen.

4.2 Auswahl des Untersuchungsgegenstandes

Im Vorlauf der Schulbuchanalyse wurden alle Schulen in Potsdam per E-Mail kontaktiert, um zu ermitteln, welches Schulbuch die jeweilige Schule für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I verwendet. Anhand der Ergebnisse der Befragung wurde das Schulbuch *Politik & Co.* für die Analyse ausgewählt. Dieses Vorgehen ist deshalb praktikabel, da die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes somit nicht willkürlich erfolgt, sondern einen klaren Bezug zur Lehrertätigkeit in Potsdam aufweist. Gerade Studierende der Universität Potsdam, die in Potsdam Praktika, das Praxissemester oder sogar das Referendariat absolvieren, könnten in den nächsten Jahren mit dem am meisten verwendeten Schulbuch arbeiten. Von den 24 befragten Schulen (Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen) haben sich (z. T. auf mehrfache Nachfrage) 16 zurückgemeldet. 9 der 16 Schulen verwenden *Politik & Co.* Das Schulbuch *Politik erleben* wird am zweithäufigsten verwendet (4 Schulen). Da es von *Politik & Co.* zwei Bände gibt, wurden beide Bände durchgesehen und auf deren Ergiebigkeit im Hinblick auf die Kontroverse Migration und Integration eingeschätzt. *Politik & Co. 1* erhielt in diesem Fall den Vorzug, da es ein gesamtes Kapitel zu der Kontroverse beinhaltet.

Das Schulbuch verfügt grundsätzlich über alle von Langner aufgeführten Gestaltungselemente. Der Aufbau lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Jedes Kapitel beginnt mit einer Auftaktdoppelseite (Peripherieelement), welche eine erste Annäherung an das Thema sowie eine Aktivierung von Vorwissen ermöglicht. Die Inhalte der einzelnen Unterkapitel können auf Doppelseiten erarbeitet werden. Diese enthalten verschiedene Materialien (Kernelemente), also Autorentexte (v. a. Informationstexte) und Quellen sowie Arbeitsaufträge (ebenfalls Kernelement), die aufzeigen, wie mit den Materialien umgegangen werden kann bzw. soll.¹²³ Zu manchen Aufgaben gibt es noch Differenzierungsangebote (F). Darüber hinaus werden Angebote zur Unterstützung, Differenzierung und Vertiefung bereitgestellt. Auch Möglichkeiten zu einem fächerübergreifenden Unterricht werden graphisch gekennzeichnet. Zum Ende eines jeden Kapitels fasst die Kategorie *Grundwissen* die zentralen Inhalte des Ab-

¹²³ Vgl. C.C. Buchner, S. 4f.

schnitts zusammen (Informationstexte, Kernelement).¹²⁴ Sogenannte *Kompetenzseiten* (Methodenleitfäden, Kernelement) sollen vorrangig die methodische Kompetenz bei den Lernenden fördern. Über *QR-Codes* wird der Zugriff auf digitale Inhalte ermöglicht (Verweise, Peripherielement), das Materialangebot wird entsprechend ausgeweitet.¹²⁵

In die Analyse des Schulbuches werden die Einführungsseiten zu dem Kapitel Migration und Integration, die verschiedenen Materialien zu den entsprechenden Konfliktlinien (siehe 4.1), die Aufgabenstellungen sowie die Informationstexte unter der Rubrik Grundwissen einbezogen. Letztere eignen sich besonders für die Analyse, da sich aus ihnen kurz und knapp die Intention ableiten lässt, welche die Autoren mit dem Zusammenspiel aus Materialien und Aufgabenstellungen verfolgen. Darüber hinaus wird das Lehrermaterial einbezogen, was zu jedem Kapitel einen kurzen didaktischen Kommentar sowie die Lösungen zu sämtlichen Aufgaben enthält.

4.3 Daten erheben und erfassen

Die Daten wurden im Sinne Philipp Mayrings nach folgendem Ablauf erhoben: Zunächst wurden die entsprechenden Doppelseiten durchgegangen und die Fundstellen zu den einzelnen Kategorien markiert. Anschließend wurden die Fundstellen genauer untersucht und diejenigen Stellen markiert, die eine Einschätzung der Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes zulassen. Anschließend wurden die Stellen in eine Tabelle eingepflegt, indem sie kurz beschrieben und kodiert wurden (siehe RD1, 2, 4, 5 und 7).¹²⁶ Bei den Kodierungen wurde zwischen „kontrovers“, „überwiegend kontrovers“ und „nicht kontrovers“ unterschieden. Die Zwischenkodierung „überwiegend Kontrovers“ wird in solchen Fällen genutzt, wo lediglich ein Aspekt der Konfliktlinie unberücksichtigt bleibt. Fehlen mehr als ein Aspekt, wird die Kodierung „nicht kontrovers“ verwendet. Sollten nur zwei Kodierregeln existieren, führt die Nichterfüllung einer Regel zu der Kodierung „nicht kontrovers“. Für die Analyse diskontinuierlicher Texte wurden die im Lehrermaterial zur Verfügung gestellten Beschreibungen und Interpretationen als Grundlage genutzt.

Die Aufgabenstellungen wurden ebenfalls in eine Tabelle (siehe RD3, 6 und 8) eingepflegt und im Hinblick darauf untersucht, inwiefern sie zu kontroversen Sichtweisen führen. Dabei wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst wurden die Aufgabenstellungen im Hinblick

¹²⁴ Vgl. C.C. Buchner, S. 4f.

¹²⁵ Vgl. Langner 2013, S. 110 und C.C. Buchner, S. 4f.

¹²⁶ Vgl. Mayring 2015, S. 97-99.

auf die Eröffnung kontroverser Sichtweisen eingeschätzt (Welche Möglichkeiten eröffnen sie?). Dies ist dann der Fall, wenn die Aufgabenstellungen dazu führen, dass alle (**ja**) bzw. nahezu alle (**überwiegend ja**) Argumente der Konfliktlinie erkennbar werden. Hat mehr als ein Aspekt der Kategorie gefehlt, wurde die Kodierung **nein** verwendet. Anschließend wurden die im Lehrermaterial zur Verfügung gestellten Lösungen herangezogen, um zu untersuchen, inwiefern die Aufgaben dazu konzipiert wurden, kontroverse Sichtweisen zu ermöglichen. Schlussendlich können die Einschätzungen mit den Lösungen im Lehrermaterial verglichen werden und erlauben somit Rückschlüsse auf die Sichtweisen der Autoren.

Um die Ergebnisse der Teiluntersuchung der Materialien und Aufgaben miteinander abzugleichen, wurden nach der einzelnen Kodierung zunächst zusammenfassende Kodierungen der Materialien sowie der Aufgaben zu den einzelnen Unterkategorien vorgenommen (siehe RD9 und RD11). Anschließend wurden die zusammenfassenden Kodierungen in einer Tabelle (RD12) zusammengetragen und abschließend kodiert. Somit lässt sich anhand der Konfliktlinien im Deutschen Bundestag zu jeder Unterkategorie bzw. Kategorie eine Aussage über die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes treffen. Um schlussendlich Aussagen über die Bedeutung der Analyse für die Arbeit mit dem Schulbuch treffen zu können, wurde in einem letzten Schritt untersucht, inwiefern die Aufgabenstellungen bei „nicht kontroversen“ Materialien für kontroverse Sichtweisen sorgen (RD13). Die erhobenen Rohdaten befinden sich auf der dieser Arbeit beigelegten CD.

4.4 Interpretation

Nachdem die Daten erhoben und erfasst wurden, sollen im Folgenden die zentralen Ergebnisse wiedergegeben und interpretiert werden. Die Analyse ergab, dass 10 der 19 untersuchten Materialien nicht alle Aspekte (mehr als ein Aspekt fehlte) der jeweiligen Konfliktlinie beinhalteten („nicht kontrovers“). 7 Materialien wurden mit „überwiegend kontrovers“ kodiert, lediglich 2 wurden als „kontrovers“. Das vergleichsweise hohe Aufkommen der Zwischenkodierung „überwiegend kontrovers“ sowie die geringe Anzahl der Kodierung „kontrovers“ zeigen, dass eine vollständige Abbildung der Konfliktlinien im Deutschen Bundestag innerhalb eines Materials kaum vorkam. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sowohl die Informationstexte der Autoren als auch die Quellen zum Großteil perspektivisch geschrieben sind und dementsprechend nur einen Ausschnitt der Aspekte einer Konfliktlinie abbilden.

Darüber hinaus spielt sicherlich auch die Tatsache eine Rolle, dass es sich bei den Kodierregeln um einen Idealtypus handelt, der in der Realität nur schwer erreichbar ist.

Nach der einzelnen Analyse wurden die Materialien zu den einzelnen Unterkategorien gemeinsam kodiert. Diese Zusammenführung ergab, dass 3 der 5 Unterkategorien mithilfe der Materialien „kontrovers“ dargestellt wurden. Die übrigen beiden Kategorien wurden mit „überwiegend kontrovers“ kodiert (siehe RD9). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die verschiedenen Materialien im Hinblick auf die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebots bewusst gewählt wurden. Sie ergänzen sich inhaltlich und führen somit zu einer (nahezu) vollständigen Abbildung der Konfliktlinien im Deutschen Bundestag.

Die Untersuchung der Aufgaben ergab, dass fast die Hälfte aller Aufgaben (9 von 22 untersuchten Aufgaben) nicht zu kontroversen Sichtweisen führten. 6 Aufgaben wurden mit „überwiegend ja“ kodiert, 7 Aufgaben wurde eine Ermöglichung kontroverser Sichtweisen zugesagt. Interessant war in dieser Hinsicht, dass die im Lehrmaterial zur Verfügung gestellten Lösungen in 6 Fällen von den im Vorhinein vorgenommenen Einschätzungen abwichen (siehe RD11). In diesen sechs Fällen wurde der Aufgabe jeweils eine größere Möglichkeit zugeschrieben, zu kontroversen Sichtweisen zu führen, als dies im Lehrmaterial antizipiert wurde. Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, dass die Aufgaben nach Ansicht der Autoren weniger zu kontroversen Sichtweisen führen bzw. führen sollten, als es die Analyse in der vorliegenden Arbeit ergeben hat. Diese Beobachtung führt zu der Erkenntnis, dass nicht nur die Materialien und Aufgabenstellungen im Hinblick auf die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes untersucht werden müssen, sondern auch die im Lehrmaterial dargebotenen Lösungen. Diese können mitunter zu „knapp“ ausfallen und dementsprechend Potenziale einer Aufgabenstellung ungenutzt lassen. Auch hier gilt es also für Lehrerinnen und Lehrer, ggf. nachzusteuern.

Ähnlich wie die Materialien wurden auch die Aufgaben nach Unterkategorien sortiert und gemeinsam kodiert. Die Aufgaben zu 3 der 5 Unterkategorien führen demnach gemeinsam zu kontroversen Sichtweisen, die Aufgaben zu einer weiteren Unterkategorie führen überwiegend zu kontroversen Sichtweisen. Die Aufgaben zur Kategorie 1.1 führten hingegen nicht zu kontroversen Sichtweisen.

Besonders aufschlussreich war die danach durchgeführte, zusammenführende Kodierung der Materialien und Arbeitsaufträge. Hier wurden nahezu alle Unterkategorien als kontrovers ko-

diert (nur 2.1 (überwiegend) kontrovers). Daraus ergibt sich letztlich, dass die drei untersuchten Doppelseiten zu den drei Kategorien insgesamt das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses berücksichtigen (auch hier: 2. (überwiegend) kontrovers).

Wie lässt sich dieses Ergebnis nun im Hinblick auf die Arbeit mit dem Schulbuch beurteilen? Die Doppelseiten können im Gesamten ohne Korrekturen genutzt werden, da sie aus sich ergänzenden Materialien bestehen. Daraus resultiert, dass die Unterkategorien mindestens „überwiegend kontrovers“ dargestellt werden. Die dazugehörigen Aufgaben steuern ggf. nach, sodass letztlich alle Doppelseiten mit „kontrovers“ kodiert werden können — das Kontroversitätsgebot wird also im Rahmen der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition vollständig berücksichtigt.

Es wurde jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Kodierungen einzelner Materialien und den gesamten Doppelseiten deutlich. So waren einige Materialien „nicht kontrovers“ (siehe RD9). In einigen Fällen konnten diese Materialien durch Aufgabenstellungen, die kontroverse Sichtweisen eröffneten, „ausgeglichen“ werden. Dies galt jedoch nicht für alle Materialien und kann dementsprechend nicht verallgemeinert werden (siehe RD13). Aus diesem Grund erweist es sich im Hinblick auf die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes als schwierig, den Doppelseiten einzelne Materialien (mit den dazugehörigen Aufgabenstellungen) zu entnehmen. Deshalb besteht an dieser Stelle die Frage, ob es sich bei dem Schulbuch *Politik & Co. I* um ein Begleit- oder Leitmedium handelt. Die eben aufgeführten Ergebnisse legen die Einsicht nahe, dass es sich anbietet, die Doppelseiten im Unterricht als geschlossene Einheiten zu verwenden. Dementsprechend lässt sich eine weitgehende Strukturierung des Unterrichts durch das Schulbuch erahnen, die Frank Langner als Kennzeichen eines Leitmediums markiert.¹²⁷ Langner sagt jedoch aus, dass Schulbücher aus fachdidaktischer Sicht trotz ihrer In-sich-Geschlossenheit nicht als Leitmedium fungieren sollen.¹²⁸ Um dementsprechend nur einzelne Materialien und/oder Aufgaben nutzen zu können, gilt es, die Doppelseiten im Schulbuch *Politik & Co. I* kritisch zu betrachten, ggf. einzelne Inhalte zu entnehmen und diese auf deren Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes zu analysieren (obwohl dies ohnehin bei der Planung einer jeden Unterrichtsstunde mit jedem Material erfolgen sollte). Wird das Gebot nicht ausreichend berücksichtigt, muss von der Lehrkraft durch ausgewählte Aufgabenstellungen oder das zur Verfügung stellen weiterer Materialien nachgesteuert werden.

¹²⁷ Vgl. Langner 2013, S. 110.

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 110.

Wird das Schulbuch wie eben erwähnt verwendet, kann von einem Begleitmedium gesprochen werden, das die „inhaltliche, didaktische und methodische Unterrichtsgestaltung zwar unterstützen und ergänzen kann“¹²⁹, den Unterricht letztlich aber nicht (vor-)strukturiert.

4.5 Zusammenfassung

Zum Abschluss der Schulbuchanalyse kann konstatiert werden, dass sich das exemplarische Vorgehen grundlegend bewährt hat. Da sowohl der Untersuchungsschwerpunkt als auch der Untersuchungsgegenstand stark eingegrenzt wurden, konnte die Analyse sehr gründlich durchgeführt und wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer umfassenderen Analyse wohlmöglich untergegangen wären. Trotzdem wäre es auf Grundlage der erhobenen Daten interessant, weitere Gegenstände, das heißt weitere Konfliktlinien zu der selben bzw. zu einer anderen Kontroverse zu analysieren, um allgemeingültigere Aussagen treffen zu können. So wäre es informativ, zu untersuchen, inwiefern das Kontroversitätsgebot auch im Rahmen anderer Kontroversen in *Politik & Co. 1* berücksichtigt wird. Dazu müssten neue Konfliktlinien aus den Wahlprogrammen herausgearbeitet und in Kodierregeln überführt werden. Auch ein Vergleich mit anderen aktuellen Schulbüchern des Landes Brandenburg (für die Sekundarstufe I) wäre denkbar.

Obwohl die Analyse gut aufgegangen ist, weist sie auch einige Grenzen auf. An dieser Stelle sei deshalb nochmals deutlich darauf verwiesen, dass die getätigten Auswahlentscheidungen immer mit den politischen und theoretischen Ansichten des Entscheidenden, also letztlich dessen Ideologie, zusammenhängen. Dementsprechend hätten sowohl die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes und des Untersuchungsschwerpunktes sowie die Definition eines kontroversen Gegenstandes anders erfolgen können. So hätte beispielsweise — je nach dem welche Kontroverse der Entscheidende als besonders prägend und wichtig erachtet — auch die Kontroverse um die Europäische Integration oder den Terrorismus (beides siehe *Politik & Co. 2*) als Gegenstand der Untersuchung gewählt werden können. Des Weiteren hätte auch der Untersuchungsschwerpunkt, der Beutelsbacher Konsens, anders eingegrenzt werden können. Alternativ wäre beispielsweise denkbar gewesen, eine Untersuchung von Aufgabenstellungen im Hinblick auf deren Aufforderung zum politischen Handeln zu untersuchen.

¹²⁹ Langner 2013, S. 110.

Der Aspekt, der in Bezug auf die vorliegende Arbeit am stärksten diskutiert werden kann, ist sicherlich die Definition von kontroversen Gegenständen und des Kontroversitätsgebotes. Es konnte in Abschnitt 2.3 gezeigt werden, dass keine eindeutige Auslegung des Grundsatzes existiert. Somit musste eine eigene Definition eines kontroversen Gegenstandes sowie eine eigene Auslegung des Gebotes erstellt werden. Die Arbeit ist davon ausgegangen, dass ein Gegenstand dann kontrovers ist, wenn die Konfiguration von Positionen zu diesem Gegenstand kontrovers ist.¹³⁰ Dies war dann der Fall, wenn sich die Konfiguration an den Konfliktlinien des Deutschen Bundestages orientierte und alle Aspekte der Konfliktlinie berücksichtigt wurden.¹³¹ Diese beiden Definitionen sind durchaus diskutabel und hätten sicherlich anders vorgenommen werden können. Hervorzuheben bleibt diesbezüglich, dass die verwendete Definition von Kontroversität im Grunde dem Wortlaut des Konsenses widerspricht, da dieser eindeutig vorgibt, dass keine Positionen „unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden [...], oder] Alternativen unerörtert bleiben“¹³² dürfen. Diese Forderung ist, wie Kerstin Pohl ausdrückt, aufgrund der unabdinglichen didaktischen Reduktion jedoch nicht haltbar.¹³³ In diesem Zusammenhang deutet sich eine weitere Entscheidung an, die diskutiert werden könnte: Die, über die gewählten Konfliktlinien. Diese wurden den Wahlprogrammen entnommen, hätten jedoch auch aus anderen Quellen wie beispielsweise stenographischen Berichten zu entsprechenden Bundestagsdebatten gewonnen werden können. Dies hätte möglicherweise andere Konfliktlinien bzw. Aspekte der selben Konfliktlinie ergeben. Darüber hinaus wäre es durchaus denkbar, dass, wäre die Analyse von einer anderen Person durchgeführt worden, andere Konfliktlinien aus den Wahlprogrammen herausgearbeitet worden wären. Schlussendlich kann festgehalten werden, dass alle Ergebnisse, die die Schulbuchanalyse ergeben hat, von den im Vorhinein festgelegten Definitionen abhängen. Sie stehen somit beispielsweise in Abhängig von der Definition eines kontroversen Gegenstandes sowie den gewählten Konfliktlinien und Kodierregeln. Wären diese grundlegenden Definitionen anders gewählt worden, würden die Ergebnisse vermutlich anders aussehen. Es wäre in dieser Hinsicht interessant, die Ergebnisse mit einem anderen Analyseinstrument zu überprüfen, dem andere Definitionen zugrundeliegen.

¹³⁰ Vgl. Weyland 2016, S. 340.

¹³¹ Vgl. Schiele 1996, S. 4.

¹³² Wehling 2016, S. 24.

¹³³ Vgl. Pohl 2015.

5. Fazit

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautete wie folgt: Inwiefern wird der Beutelsbacher Konsens in einem ausgewählten Schulbuch für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Brandenburg berücksichtigt?

Um sich dieser Frage anzunähern, wurden kurz die drei Grundsätze des Konsenses wiedergegeben: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schülerorientierung.¹³⁴ Da der Konsens, auch wenn er von einem Großteil der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker geteilt wird,¹³⁵ immer wieder Gegenstand von Diskussionen ist, wurden in einem ersten Schritt Ansätze zur Aktualisierung bzw. Erweiterung dargestellt und anschließend aktuelle Streitpunkte aufgezeigt. In einem kurzen Zwischenfazit wurde dann ein für die Schulbuchanalyse unabdingliches, eindeutiges Verständnis des Konsenses entwickelt. Entscheidend für die weiterführende Analyse war hierbei die genaue Eingrenzung des Kontroversitätsgebotes. Zunächst wurde eine Eingrenzung auf Kontroversen in der Politik vorgenommen, da Kontroversen der Wissenschaft für die Schulbuchanalyse nicht von essenzieller Bedeutung sind. Zudem konnten zwei Grenzen des Kontroversitätsgebotes ausgemacht werden. Erstens die freiheitlich-demokratische Grundordnung: Es wurde festgelegt, dass Positionen, die bspw. Menschenrechte verletzen, nicht in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden sollen. Die zweite Grenze ergab sich aus der notwendigen didaktischen Reduktion. Auch wenn der Konsens vorgibt, dass keine „Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden [...] oder] Alternativen unerörtert bleiben [sollen]“¹³⁶, wurde festgestellt, dass dies in einem Unterrichtsfach mit maximal zwei Wochenstunden nicht zu leisten ist. Aus diesem Grund wurde ein anderes Kriterium entwickelt, anhand dessen die Konfiguration von Positionen zu einem Gegenstand¹³⁷ beurteilt werden kann. So wird ein Gegenstand kontrovers dargestellt, wenn alle Aspekte einer Konfliktlinie im Parlament dargestellt werden (sofern diese nicht gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen).

Nachdem das Kontroversitätsgebot ausreichend definiert wurde, konnte im nächsten Schritt auf Schulbücher als Lehr- und Lernmedien eingegangen werden. Dabei stand die Frage im Zentrum, weshalb sich gerade Schulbücher für eine Analyse im Rahmen der vorliegenden Ar-

¹³⁴ Vgl. Wehling 2016, S. 24.

¹³⁵ Vgl. Frech, Richter 2017, S. 13.

¹³⁶ Wehling 2016, S. 24.

¹³⁷ Vgl. Weyland 2016, S. 340

beit eignen. Als zentrale Aspekte lassen sich hierfür die Lehrplankonformität (gesichert durch die schulaufsichtliche Prüfung) sowie der Status eines Implementationsmediums anführen. Das bedeutet, dass Schulbücher das „einzigste Detailcurriculum zum“¹³⁸ (allgemein gehaltenen) Lehrplan darstellen.¹³⁹

In der Folge wurde das Konzept der Schulbuchanalyse vorgestellt. Dabei wurden sowohl der Untersuchungsschwerpunkt als auch der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt. Als Schwerpunkt wurde das Kontroversitätsgebot ausgewählt, da dieses als Voraussetzung für die Erfüllung des dritten Grundsatzes erachtet wurde. Die Berücksichtigung des ersten Grundsatzes wurde der von Schulbüchern zu durchlaufenden schulaufsichtlichen Prüfung zugeschrieben. Als Gegenstand wurde die Kontroverse um Migration und Integration ausgewählt, da diese den politischen Alltag in Brandenburg und Deutschland seit mehreren Jahren grundlegend geprägt hat.¹⁴⁰

Die Konfliktlinien zu der eben genannten Konfliktlinie wurden den Wahlprogrammen der Parteien des Deutschen Bundestages zur Bundestagswahl 2017 entnommen, an das Schulbuch herangetragen und anschließend überarbeitet. Letztlich blieben drei Konfliktlinien bestehen, zu denen es auch jeweils eine Doppelseite in *Politik & Co. 1* gab: Wer darf noch kommen?; Wie wird Integration definiert? und Inwiefern hängen Demografie, Zuwanderung und Fachkräftemangel zusammen?

In der Folge wurden die Positionen der Parteien zu den Konfliktlinien in einen Kodierleitfaden überführt, mit dem anschließend alle kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texte zu den jeweiligen Kategorien sowie das Lehrermaterial analysiert wurden. Auch die Aufgaben wurden im Hinblick darauf untersucht, inwiefern sie zu kontroversen Sichtweisen führen. Dafür wurden auch die im Lehrermaterial zur Verfügung gestellten Lösungen zurate gezogen.

Für die Analyse wurde das Schulbuch *Politik & Co. 1* ausgewählt, da es im Potsdamer Raum im Vergleich mit den anderen zugelassenen Schulbüchern am häufigsten verwendet wird. Nachdem die Daten erfasst und ausgewertet wurden, konnten folgende Rückschlüsse gezogen werden: Viele der untersuchten Materialien waren einzeln nicht kontrovers, im Verbund der Materialien wurde der überwiegende Teil der Unterkategorien jedoch kontrovers dargestellt. Darüber hinaus führten viele Aufgaben nicht zu kontroversen Sichtweisen. Zudem erwiesen

¹³⁸ Langner 2017, S. 355.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 355.

¹⁴⁰ Vgl. Der Bundeswahlleiter 2019. Vgl. auch Der Landeswahlleiter 2019.

sich die Lösungen im Lehrermaterial häufig als weniger kontrovers, als dies in der vorhergegangenen Einschätzung antizipiert wurde. Als die Aufgaben zu einzelnen Unterkategorien gemeinsam untersucht wurden, führten sie größtenteils zu kontroversen Sichtweisen. Als dann die Aufgaben und Materialien zu den einzelnen Kategorien zusammengefasst wurden, erwiesen sich alle Doppelseiten als kontrovers. Somit kann an dieser Stelle die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit beantwortet werden: Das Schulbuch *Politik & Co. 1* berücksichtigt das Kontroversitätsgebot auf den ausgewählten Schuldoppelbuchseiten vollständig, sofern diese als Einheit verstanden werden.

Diese Feststellung führte im gleichen Zuge jedoch zu der Erkenntnis, dass es in Anbetracht der Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes schwierig ist, einzelne Materialien und Aufgaben aus den Schulbuchseiten zu entnehmen und gesondert zu verwenden. So müssten diese in einem solchen Fall explizit auf ihre Kontroversität geprüft und notfalls entsprechend korrigiert bzw. nachgesteuert werden. Die Doppelseiten stellen somit geschlossene Einheiten dar und eröffneten deshalb erneut die Diskussion um den Status von *Politik & Co. 1* als Leit- oder Begleitmedium. Es konnte gezeigt werden, dass dieser von der jeweiligen Nutzung der Doppelseiten abhängt.

Zum Abschluss der Schulbuchanalyse wurde das Vorgehen reflektiert. Das exemplarische Vorgehen wurde hierbei für gut befunden. Gleichzeitig wurden weitere Forschungsinteressen sichtbar: So wäre es informativ, zu untersuchen, inwiefern das Kontroversitätsgebot auch im Rahmen anderer Kontroversen in *Politik & Co. 1* und in anderen aktuellen Schulbüchern des Landes Brandenburg (für die Sekundarstufe 1) berücksichtigt wird.

Im selben Zuge wurden jedoch auch die Grenzen der Analyse dargelegt. Es wurde deutlich gemacht, dass die getroffenen Auswahlentscheidungen bzgl. der Auswahl des Untersuchungsgegenstandes und des Untersuchungsschwerpunktes sowie der Definition eines kontroversen Gegenstandes stark Ideologieabhängig sind. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass eine andere Person, die eine andere Ideologie in die Analyse einbringt, zu anderen Ergebnissen gelangt. Auch hier wäre es interessant, zu sehen, inwiefern diese Ergebnisse von denen der vorliegenden Arbeit abweichen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit dieser Arbeit eine Möglichkeit aufgezeigt wurde, mit der sich (angehende) Lehrerinnen und Lehrer Schulbüchern annähern können und diese auf ihre Berücksichtigung des Beutelsbacher Kontroversitätsgebotes überprüfen können.

Dies kann letztlich dazu beitragen, dass die Lehrkräfte in Situationen wie der eingangs vorgestellten sicher und selbstbewusst auftreten und ihre Unterrichtsplanung im Hinblick auf die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes verteidigen können.

6. Literaturverzeichnis

AfD (2017): Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017. https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf.

AfD-Kompakt (2018): AfD-Fraktion startet „Neutrale Schulen Hamburg“. <https://afdkompakt.de/2018/09/20/afd-fraktion-startet-neutrale-schulen-hamburg/>.

Alemann, Ulrich von et al. (2018): Das Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Alternative für Deutschland Fraktion Hamburg (2018): Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg. Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“. <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg/>.

Anwalt.org (o.J.): Dürfen Flüchtlinge arbeiten? <https://www.anwalt.org/asylrecht-migrationsrecht/duerfen-fluechtlinge-arbeiten/>.

Besand, Anja (2011): Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 133-146.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J): Integration. http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv2=5831826&lv3=1504494.

Bundesverfassungsgericht (1952): Urteil 1 BvB 1/51. <https://opinioius.de/entscheidung/783>.

Bundeszentrale für politische Bildung (2015): Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61541/altersstruktur>.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2017): Zukunft wird aus Mut gemacht. Bundestagswahlprogramm 2017. https://cms.gruene.de/uploads/documents/BUENDNIS_90_DIE_GRUENEN_Bundestagswahlprogramm_2017_barrierefrei.pdf.

C.C. Buchner Verlag Bamberg (Hrsg., 2016): Politik & Co.1. Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Berlin/Brandenburg). Bearbeitet von Dimitrios Kalpakidis & Steffen Kludt. Bamberg: C.C. Buchner.

C.C. Buchner Verlag Bamberg (Hrsg., 2016): Politik & Co.1. Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Berlin/Brandenburg). Lehrermaterial auf CD-ROM. Bamberg: C.C. Buchner.

CDU/CSU (2016): Deutschland im Demografischen Wandel. <https://www.cducsu.de/themen/familie-frauen-arbeit-gesundheit-und-soziales/deutschland-im-demografischen-wandel>.

CDU/CSU (2017): Für ein Deutschland, in dem wir gut und gerne leben. Regierungsprogramm 2017-2021. <https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/170703regierungsprogramm2017.pdf?file=1>.

Dearden, Robert F. (1981): Controversial Issues and the Curriculum. In: Journal of Curriculum Studies. Jg. 13, Heft 1, S. 37-44.

Der Bundeswahlleiter (2019): Europawahl 2019. <https://www.bundeswahlleiter.de/europawahlen/2019/ergebnisse/bund-99.html>.

Der Landeswahlleiter (2019): Europawahl im Land Brandenburg am 26.05.2019. Stimmenanteile sowie Gewinne und Verluste ausgewählter Parteien nach Territorialkreisen. <https://www.wahlergebnisse.brandenburg.de/wahlen/EU2019/diagramUberblick.html>.

Die Bundesländer Berlin und Brandenburg: Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Klassenstufen 1-10 ab dem Schuljahr 2017/2018. Teil B — Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf.

Die Bundesländer Berlin und Brandenburg: Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Klassenstufen 1-10 ab dem Schuljahr 2017/2018. Teil C — Politische Bildung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf

Die LINKE (2017): Die Zukunft, für die wir kämpfen! Langfassung des Wahlprogramms zur Bundestagswahl 2017. https://www.die-linke.de/fileadmin/download/wahlen2017/wahlprogramm2017/die_linke_wahlprogramm_2017.pdf.

Detjen, Joachim (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In: Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Hg. von Georg Weißeno & Hubertus Buchstein. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1191), S. 226-241.

FDP (2017): Denken wir neu. Das Programm der freien Demokraten zur Bundestagswahl 2017: „Schauen wir nicht länger zu.“. <https://www.fdp.de/sites/default/files/uploads/2017/08/07/20170807-wahlprogramm-wp-2017-v16.pdf>.

Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (2017): Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Hg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 9-20.

Fuchs, Eckhardt et al. (Hrsg., 2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R Unipress (Eckert. Expertise, Band 4).

GPJE, DVPB und DVPW (2018): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“. <http://gpje.de/wp-content/>

[uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf](#).

Grammes, Tilmann (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 155-165.

Hafeneger, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE). Heft 2, S. 268-270.

Harms, Hermann; Breit, Gotthard (1990): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 290), S. 13-167.

Hoffmann, Astrid (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. „Heppenheimer Intervention“. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), 197-206.

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung-Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf.

Land Brandenburg (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG). <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#14>.

Langner, Frank (2013): Das Schulbuch im politischen Unterricht. In: Leitfaden Referendariat im Fach Politik (2013). Hg. von Siegfried Frech und Valeska Bäder. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 110-116.

Langner, Frank (2017): Schulbuch. In: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Hg. von Volker Reinhardt & Dirk Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 354-360.

Mambour, Gerrit (2014): Politische Bildung im Konflikt — von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Politische Bildung in Deutschland — Profile, Personen, Institutionen. Hg. von Wolfgang Sander und Peter Steinbach. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1449), S. 88-102.

Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. 62. Jg, 46-47/2012, S. 23-29.

May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsgebots. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 233-241.

Mayring, Philipp; Frenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Hg. von Nina Baur und Hörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 543-556.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Mickel, Wolfgang (1999): Arbeitsbuch/Schulbuch. In: Handbuch zur politischen Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 358), S. 445-448.

Nonnenmacher, Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Hg. von Bettina Lösch & Andreas Thimmel. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, S. 459-470.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Frank Nonnenmacher. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 83-99.

Oberle, Monika; Tatje, Christian (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht - eine empirische Studie. In: Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Hg. von Sabine Manzel & Carla Schelle. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-125.

Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet>.

Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung, In: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 331), S. 215-226.

Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 29-38.

Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen — Wissen — Ethik. Streitforum für Erziehungskultur. Heft 2, S. 239-248.

Scherb, Armin (2016): Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 78-86.

Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 1-13.

Schiele, Siegfried (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 68-77.

Schiele, Siegfried (2017): Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Hg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 21-34.

Schneider, Herbert (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule — ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Hg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 199-225.

SPD (2017): Zeit für mehr Gerechtigkeit. Unser Regierungsprogramm für Deutschland. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Bundesparteitag_2017/Es_ist_Zeit_fuer_mehr_Gerechtigkeit-Unser_Regierungsprogramm.pdf.

Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert.Beiträge. <https://d-nb.info/1002260256/34>.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 45/2002, S. 17-27.

Thurich, Eckart (2011): pocket politik. Demokratie in Deutschland. 4. Auflage. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn (Pocket-Reihe, Nr. 01). <https://www.bpb.de/system/files/pdf/RZIJQE.pdf>, S.28.

Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 19-27.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hg. von Franz E. Weinert. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-32.

Weyland, Jan (2016): Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes. In: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Hg. von Benedikt Widmaier & Peter Zorn. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1793), S. 334-342.

[Letzter Zugriff auf alle Internetseiten: 16.06.2019]

7. Anhang

EXKURS: Zur Geschichte des Beutelsbacher Konsenses

Nachdem in den 1960er Jahren erste bildungspolitische Bemühungen auf Grundlage einer „Großen Bildungspolitischen Koalition“ getätigt wurden, die mit dem Amtsantritt der SPD/FDP-Bundesregierung im Jahre 1969 jedoch zerbrachen, kam es in der Folge zu einer Polarisierung der Bildungspolitik,¹⁴¹ die sich „zu einem bevorzugten Konfliktfeld zwischen den parteipolitischen Lagern der sozialliberalen Koalition und der CDU/CSU“¹⁴² entwickelte. Auch die politische Bildung sollte von den Konflikten nicht verschont bleiben. So hing die Art der politischen Bildung, die in den Schulen vermittelt wurde, stark vom Wohnort bzw. dem Bundesland sowie dessen Regierung ab, in dem man lebte.¹⁴³ In SPD-regierten Ländern wurde der Politikunterricht als „Instrument zur Demokratisierung bzw. Veränderung der Gesellschaft“¹⁴⁴ verstanden, die CDU/CSU-Fraktion hingegen sah den Sinn des Politikunterrichts eher „in der Bejahung und Anerkennung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung [...]“¹⁴⁵ und trat in der Opposition entsprechend dafür ein. Die Kontroversen bezogen sich bzgl. der politischen Bildung vor allem auf Lehrpläne und Schulbücher.¹⁴⁶ Die von Saul B. Robinsohn veröffentlichte Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ hatte bereits seit 1967 eine Re-

¹⁴¹ Vgl. Gerrit Mambour (2014): Politische Bildung im Konflikt — von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Politische Bildung in Deutschland — Profile, Personen, Institutionen. Hg. von Wolfgang Sander und Peter Steinbach. Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1449), S. 92.

¹⁴² Frech, Richter 2017, S. 10.

¹⁴³ Vgl. Schiele 2016, S. 68f.

¹⁴⁴ Frech; Richter 2017, S. 10.

¹⁴⁵ Ebd., S. 10.

¹⁴⁶ Vgl. Mambour 2014, S.93.

form der zunehmend in der Kritik stehenden Lehrpläne ausgelöst.¹⁴⁷ Folglich wurden viele Lehrpläne neu verfasst — so bspw. auch 1972 in Hessen. Dort wurde ein erster Entwurf von Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre (Zusammenlegung von Sozialkunde, Geschichte und Geographie) vorgelegt, der einen Höhepunkt der bildungspolitischen Auseinandersetzungen darstellte.¹⁴⁸ Besonders umstritten war in diesem Zusammenhang das zugrunde liegende Verständnis politischer Bildung. Die Richtlinien deklarierten die „Selbst- und Mitbestimmung“ als oberstes Richtziel,¹⁴⁹ man verfolgte also ein klar emanzipatorisches Ziel. Neben dieser Ausrichtung und zahlreichen fachlichen Mängeln enthielten die Richtlinien jedoch eine bedeutende Innovation: Sie gingen nicht mehr von Stoffkatalogen, sondern von Lernzielen aus und reagierten damit „auf die Fruchtlosigkeit akkumulierender Wissensvermittlung“¹⁵⁰. Da die Richtlinien jedoch in heftige Kontroversen gerieten, blieb ein konstruktiver Austausch über den innovativen Ansatz aus — und das Innovationspotenzial der Richtlinien „verpuffte“.¹⁵¹

Während die bildungspolitischen Differenzen zwischen sozialdemokratisch- und CDU/CSU-regierten Ländern zunächst bis in die 1980er Jahre anhielten (1982 erschienen erste konsensfähige Curricula in Hessen),¹⁵² gelang es in der Politikdidaktik 1976, die Polarisierung (zumindest in Teilen) zu überwinden. Grund dafür war der neue Direktor der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, Siegfried Schiele. Dieser hatte im November 1976 namhafte Fachdidaktiker nach Beutelsbach zu einer Tagung eingeladen,¹⁵³ nachdem er zuvor auf einer Tagung der Hanns-Seidel-Stiftung das volle Ausmaß des Streits um die Grundsätze politischer Bildung erfahren hatte und dementsprechend konsterniert war.¹⁵⁴ Es erschien ihm „unverantwortlich, junge Menschen politischer Willkür — ob von links oder rechts — auszusetzen.“¹⁵⁵ Hinzu kam das Fehlen eines Austauschs über die politischen Lager hinaus.¹⁵⁶ „In-

¹⁴⁷ Vgl. Bernhard Sutor (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 45/2002, S. 21.

¹⁴⁸ Vgl. Mambour 2014, S. 95f.

¹⁴⁹ Vgl. Sutor 2002, S. 22.

¹⁵⁰ Mambour 2014, S. 96.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 96.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 96.

¹⁵³ Vgl. Frech; Richter 2017, S. 10f.

¹⁵⁴ Vgl. Siegfried Schiele (2017): Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Hg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 21f.

¹⁵⁵ Schiele 2016, S. 69.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 69.

tention der Tagung war es, einen fachlich-politischen Dialog zu initiieren, der nicht auf einer ideologisch-politischen Grundlage fußte. Das Ergebnis war keine inhaltliche Einigung über Ziele und Konzepte der politischen Bildung, aber die konsensuale Formulierung dreier Grundprinzipien für den Politikunterricht.¹⁵⁷ Schiele hatte Hans-Georg Wehling, einen Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung, beauftragt, die zentralen Aspekte der Tagung zu protokollieren. Dieser formulierte im Nachgang drei Grundprinzipien, die heute als Beutelsbacher Konsens bekannt sind.

Tab. 1: Übersicht - Abfrage Schulbücher

Buch	Schule
Demokratie heute	Theodor-Fontane Schule Gesamtschule Peter Joseph Lenné Schiller Gymnasium Potsdam
Mensch und Politik	Leibniz-Gymnasium Bertha-von-Suttner-Gymnasium Babelsberg
Politik erleben	Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Theodor-Fontane Schule Helmholtz-Gymnasium Potsdam Humboldt-Gymnasium Potsdam
Politik & Co.	Babelsberger Filmgymnasium Hannah-Arendt-Gymnasium Evangelisches Gymnasium Hermannswerder Steuben-Gesamtschule Neue Gesamtschule Babelsberg Gesamtschule Peter Joseph Lenné Gesamtschule am Schilfhof Schiller Gymnasium Potsdam Helmholtz-Gymnasium Potsdam
Fakt	Käthe-Kollwitz-Oberschule Potsdam
Keines der zugelassenen Bücher:	Montessori-Schule

Quelle: Eigene Darstellung

¹⁵⁷ Frech; Richter 2017, S. 11.

Tab. 2: Kodierleitfaden

Kategorie (+ Unterkategorieren)	Definition <i>Es ist dann kontrovers, wenn ...</i>	Ankerbeispiel	Kodierregel <i>> man erkennt Kontroversität im Schulbuch an folgenden Merkmalen</i>
<p>1. Wer darf bleiben?</p> <p>1.1 Kritische Betrachtung des Asylrechts bzw. Asylverfahrens (nicht infrage stellen; aber Probleme im Verfahren aufzeigen)</p>	<p>- aufgezeigt wird, wer nach deutschem Recht in Deutschland Asyl bekommt (und wer nicht) und die Regelung kritisch betrachtet wird (siehe auch: Reflexion von Fluchtgründen)</p> <p>> <i>lange Warte- bzw. Verfahrenszeiten werden dargestellt (Ist-Zustand vs. Wie es sein sollte)</i></p> <p>> <i>Parteien sind sich einig, dass Asylverfahren schneller vorstättgehen muss (FDP, SPD, GRÜNE, LINKE)</i></p>	<p>- „Die Verfolgung muss im direkten Zusammenhang mit der eigenen Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder politischen Überzeugung stehen. Allgemeine Notsituationen wie eine Hungersnot oder Umweltkatastrophen werden nicht als Asyl- oder Fluchtgrund anerkannt.“ (LB, S. 113)</p> <p>- Jedoch hat nur die Person in Fall 1 ein Recht auf Asyl in Deutschland. Aber auch vor den anderen Fällen sollten westliche Staaten wie Deutschland nicht die Augen verschließen, sondern Hilfe ermöglichen. (Lehrmaterial, Lösungen zu S. 114, Nr. 4)</p>	<p>- Grundprinzipien des deutschen Asylrechts werden aufgezeigt</p> <p>- grundlegende Probleme des Asylverfahrens werden aufgezeigt (bspw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> > v. a. Wartezeiten > Arbeitsverbote (auch wenn dies nicht aus den Parteiprogrammen hervorgeht (Vgl. . . . anwalt.org (o.J.): Dürfen Flüchtlinge arbeiten? https://www.anwalt.org/asylrecht-migrationsrecht/duerfen-fluechtlinge-arbeiten/.)
<p>1.2 Reflexion von Fluchtgründen</p>	<p>- neben politischer Verfolgung noch andere Fluchtgründe aufgezeigt werden, die jedoch kein Recht auf Asyl begründen und dies kritisch hinterfragt wird: geschlechtsspezifische o. sexuelle Gründe, Armut etc.</p> <p>> <i>Kriegsflüchtlingen vorrübergehenden Status schaffen (FDP)</i></p> <p>> <i>geschlechtsspezifische Asylgründe besser anerkennen (SPD; GRÜNE)</i></p> <p>> <i>auch Menschen, die aus anderen Motiven als politischer Verfolgung und Krieg einwandern, sollen Möglichkeit erhalten, in Deutschland zu leben > v.a. sexuelle oder geschlechtliche Gründe (LINKE)</i></p> <p>> <i>keine Armutszuwanderung, ausschließlich qualifizierter Zuzug. Forderung jährlicher Mindestabschiebequoten (Fluchtgründe weitestgehend unbeachtet) (AfD)</i></p>	<p>- Fall 2: „[...] wegen der Gewalt und den häufigen Anschlägen mit vielen Toten [...]“</p> <p>- Fall 3: „[...] Sie möchte nicht zurück, da ihre Eltern vor ihrer Abreise eine Hochzeit mit einem deutlich älteren Mann geplant haben, den sie verabscheut.“ (LB, S. 113)</p>	<p>- andere Fluchtgründe neben politischer Verfolgung werden aufgezeigt</p> <p>- es wird deutlich, dass lediglich politische Verfolgung ein Recht auf Asyl begründet</p> <p>- es wird kritisch hinterfragt, inwiefern auch andere Fluchtgründe ein Recht auf Zuwanderung (auf Zeit)/Einwanderung (dauerhaft) begründen sollten</p>

Kategorie (+ Unterkategorieren)	Definition <i>Es ist dann kontrovers, wenn....</i>	Ankerbeispiel	Kodierregel <i>> man erkennt Kontroversität im Schulbuch an folgenden Merkmalen</i>
2. Was bedeutet <u>Integration</u> ?			
2.1 Integrationsverantwortung	<ul style="list-style-type: none"> - die verschiedenen Ansichten darüber aufgezeigt werden, bei wem die Verantwortung für eine erfolgreiche Integration liegt <ul style="list-style-type: none"> > <i>Integration als Aufgabe der gesamten Gesellschaft, Schulpflicht, Ausbildung und Arbeit für alle (LINKE)</i> > <i>Integration als „partizipativer Prozess auf Grundlage der Werte unseres Grundgesetzes“</i>, <i>Integration kann nur gelingen, wenn sie auf allen Ebenen gleichermaßen getragen wird (GRÜNE)</i> > <i>gemeinsamer Prozess, Erwartung, dass Integrationsangebote auch wahrgenommen werden (SPD)</i> > <i>gemeinsamer Prozess, Bildungszugang als Grundstein der Integration, Englisch als Zweitsprache der Verwaltung einführen (FDP)</i> > <i>Einwanderer sollen sich in Gesellschaft integrieren, sonst Parallelgesellschaft, verweigte Integration kann zu Entziehung der Aufenthaltsgenehmigung führen (deutsche Sprache lernen), Ansatz des Forderns und Förderns (CDU/CSU)</i> > <i>„Bringschuld“ der Einwanderer, sollen sich an „deutsche Leitkultur“ anpassen, keine Absenkung schulischer oder beruflicher Anforderungen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - „Nicht nur die Einwanderer, sondern auch die aufnehmende Bevölkerung steht dabei vor großen Herausforderungen: Sie muss bereit sein, Einwanderer integrieren zu wollen“ (Politik & Co. 1, S. 124) - „Jeder Migrant oder Einwanderer, dem wir ein dauerhaftes Bleiberecht zugestehen, hat eine Bringschuld, sich seiner neuen Heimat und der deutschen Leitkultur anzupassen, nicht umgekehrt.“ (AfD-Wahlprogramm, S. 32) 	<ul style="list-style-type: none"> - es werden verschiedene Ansichten aufgezeigt, bei wem die Verantwortung für die Integration liegt - folgende Aspekte der Konfliktlinie sollten erkennbar sein: <ul style="list-style-type: none"> > „Bringschuld“ der MigrantInnen > Einwanderer sollen sich in Gesellschaft integrieren: Integrationsangebote müssen angenommen werden > Integration als gemeinsamer Prozess

Kategorie (+ Unterkategorien)	Definition <i>Es ist dann kontrovers, wenn ...:</i>	Ankerbeispiel	Kodierregel <i>> man erkennt Kontroversität im Schulbuch an folgenden Merkmalen</i>
<p>Was bedeutet <u>Integration?</u></p> <p>2. 2. Tiefe der Integration</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die verschiedenen Positionen darüber repräsentiert werden, inwiefern die Integration von MigrantInnen erfolgen soll > <i>Recht auf unterschiedliche Lebensentwürfe (≠ Assimilation; = freie Entfaltung) und doppelte Staatsbürgerschaft (LINKE)</i> > <i>Integration besteht darin, deutsche Sprache lernen, Zugang zu Bildung, Arbeits- und Wohnungsmarkt, politischen Leben, perspektivisch Staatsbürgerschaft (GRÜNE)</i> > <i>freie Entfaltung, Flüchtlinge soll Möglichkeit geboten werden, so zu leben, wie sie es sich wünschen. Offenheit bedeutet Toleranz und Vielfalt (im Rahmen der Gesetze) (SPD)</i> > <i>doppelte Staatsbürgerschaft, Integration besteht in Verfassungspatriotismus und Identifikation mit offener Gesellschaft (FDP)</i> > <i>Integration besteht darin, deutsche Sprache zu lernen (um Chancen auf Arbeitsmarkt und gesellschaftlicher Teilhabe zu verbessern), keine doppelte Staatsbürgerschaft mehr vererbbar (CDU/CSU)</i> > <i>Anpassung an neue Heimat und „deutsche Leitkultur“, Deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung nur für diejenigen, „an dessen dauerhaft erfolgreicher Assimilation und Loyalität zu seiner neuen Heimat keine Zweifel bestehen“ (AfD)</i> 	<p>Eine Person ist in die deutsche Gesellschaft integriert. ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - „wenn sie die Gesetze des Landes anerkennt und befolgt“ - „wenn sie Weihnachten und Ostern feiert“ - „wenn sie Alkohol trinkt“ (Politik & Co. 1, S. 123) - „Sollen sie die deutsche Kultur nicht nur akzeptieren, sondern sich an sie anpassen, also sich assimilieren?“ (Ebd., S. 124) 	<ul style="list-style-type: none"> - es werden verschiedene Positionen darüber repräsentiert, wie tiefgehend die Integration von MigrantInnen erfolgen soll - folgende Aspekte der Konfliktlinie sollten erkennbar sein: <ul style="list-style-type: none"> > Recht auf freie Entfaltung > Akzeptanz des Grundgesetzes > deutsche Sprache lernen > Zugang zu Bildung/Arbeit/ politischem Leben > deutsche Staatsbürgerschaft (ja/nein; doppelte oder nur allein deutsche S.) > völlige Anpassung/ Assimilation

Kategorie (+ Unterkategorien)	Definition <i>Es ist dann kontrovers, wenn....</i>	Ankerbeispiel	Kodierregel <i>> man erkennt Kontroversität im Schulbuch an folgenden Merkmalen</i>
<p>3. Inwiefern hängen Demografie, Zuwanderung und Fachkräftemangel zusammen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die verschiedenen Positionen zum Verhältnis von Zuwanderung und demografischem Wandel dargelegt werden > <i>erfolgreiche Integration von Flüchtlingen in Arbeitswelt — aktivierende Familienpolitik/ Flüchtlinge bringen auch Herausforderungen mit sich</i> - <i>erfolgreiche Integration von Flüchtlingen sowie gesteuerte Zuwanderung notwendig, um demografischer Entwicklung und Fachkräftemangel entgegenzuwirken (SPD/ FDP)</i> > <i>führt zu positiver Beeinflussung des Verhältnisses von Beitragszahlenden und Rentempängern (SPD)</i> - <i>Zuwanderung birgt im Hinblick auf Fachkräftemangel große Potenziale, aber auch Herausforderung (nur ein kleiner Teil der nach Deutschland kommenden Flüchtlinge sind qualifiziert); aktive Steuerungspolitik notwendig, um sich um motivierte und erfolgreiche Zuwanderer zu bemühen (CDU/ CSU)</i> - <i>aktivierende Familienpolitik soll Vorrang haben (familien- und bevölkerungspolitische Maßnahmen); Reduzierung der Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus Deutschland, Masseneinwanderung beruflich unqualifizierter Asylbewerber muss beendet werden, ausschließlich qualifizierter Zuzug nach Bedarf (AfD)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - „Die Nutzung und Förderung inländischer Potenziale hat Vorrang in der Fachkräftesicherungspolitik.“ Das werde, aber mit Blick auf die Folgen des demografischen Wandels nicht ausreichen. Wir müssen und werden deshalb auch verstärkt auf qualifizierte Zuwanderung setzen“ (Politik & Co. 1, S. 126) - „Deutschland wird aber nicht gerade von qualifizierten Zuwanderern überrannt, im Gegenteil.“ (Ebd., S. 126) - „Deutschland profitiert finanziell also beachtlich von seiner ausländischen Wohnbevölkerung“, heißt es in der Studie[...]“ (Ebd., S. 128) 	<ul style="list-style-type: none"> - es werden die verschiedenen Positionen zum Verhältnis von Zuwanderung, Demografie und Fachkräftemangel dargelegt - folgende Aspekte der Konfliktlinie sollten erkennbar sein: <ul style="list-style-type: none"> > erfolgreiche Integration von Flüchtlingen notwendig > gesteuerte Zuwanderung notwendig > Zuwanderung birgt Chancen, aber auch Herausforderungen (auch positive finanzielle Aspekte) > aktivierende Familienpolitik bzw. familien- und bevölkerungspolitische Maßnahmen anstelle von Zuwanderung - nur qualifizierten Zuzug nach Bedarf zulassen

8. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich, Sebastian Ihle, die Arbeit (Bachelorarbeit: Inwiefern wird der Beutelsbacher Konsens in einem ausgewählten Schulbuch für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Brandenburg berücksichtigt?) selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln (z. B. Nachschlagewerke oder Internet) angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus diesen Quellen und Hilfsmitteln dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht und im Literaturverzeichnis aufgeführt. Weiterhin versichere, ich, dass weder ich noch andere diese Arbeit weder in der vorliegenden noch in einer mehr oder weniger abgewandelten Form als Leistungsnachweise in einer anderen Veranstaltung bereits verwendet haben oder noch verwenden werden.

Die „Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis für Studierende an der Universität Potsdam (Plagiatsrichtlinie) - Vom 20. Oktober 2010“, im Internet unter <http://uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite7.pdf>, ist mir bekannt.

Es handelt sich bei dieser Arbeit um meinen ersten Versuch.

Berlin, 17.06.2019

Ort, Datum

Unterschrift

9. Information zu den Rohdaten auf der CD

Dieser Arbeit wurde eine CD beigelegt, auf der sich unter anderem die Rohdaten zu der Schulbuchanalyse, befinden. Des Weiteren beinhaltet die elektronische Ressource die Positionen der Parteien nach Konfliktlinien mit den jeweiligen Stellenbeschreibungen zu den Wahlprogrammen der Bundestagswahl 2017 sowie die Schulbuchseiten und das dazugehörige Lehrmaterial.

10. Schulbuchseiten

Aus Gründen des Urheberrechts wurden die Schulbuchseiten aus der Arbeit entfernt. Die entsprechenden Buchseiten/Musterlösungen sind zu finden in:

- - C.C. Buchner Verlag Bamberg (Hrsg., 2016): Politik & Co.1. Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Berlin/Brandenburg). Bearbeitet von Dimitrios Kalpakidis & Steffen Kludt. Bamberg: C.C. Buchner, S. 110-119, 122-131.
- - C.C. Buchner Verlag Bamberg (Hrsg., 2016): Politik & Co.1. Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Berlin/Brandenburg). Lehrermaterial auf CD-ROM. Bamberg: C.C. Buchner.