MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Historisch-politische Europabildung in österreichischen Schulbüchern

Eine kriteriengeleitete qualitative Analyse ausgewählter Lehrbücher der Sekundarstufe I für Geschichte und Politische Bildung

verfasst von | submitted by

Nicole Krammer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 511 525 02
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie
Betreut von | Supervisor:	Mag. Dr. Christine Ottner-Diesenberger MAS

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Vermittlung und die Darstellung von historisch-politischer Europabildung in österreichischen Schulbüchern des Fachs Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I. Ziel dieser Arbeit ist es, zu analysieren, inwiefern Europabildung sowohl in den Informationstexten als auch in den Übungen und Quellen der Schulbücher berücksichtigt wird.
Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine qualitative Inhaltsanalyse, genauer eine Schulbuchanalyse, durchgeführt. Untersucht wurden die Schulbücher Bausteine 4 und Geschichteprofi 4 anhand eines Kategoriensystems. Im Zuge dessen wurden folgende Kategorien verwendet: Perspektiven auf der europäischen Integration, Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945, Arbeitsaufträge zur Europabildung (Anforderungsniveaus, Kompetenzen, Quellen/Medien) und Kritische Perspektiven auf Europa.

Die Ergebnisse zeigen, dass historisch-politische Europabildung in beiden untersuchten Schulbüchern verankert ist. Im Mittelpunkt stehen vor allem politische, wirtschaftliche und historisch-politische Aspekte Europas und der Europäischen Union. Gesellschaftliche, kulturelle und kritische Perspektiven werden ebenfalls berücksichtigt, nehmen jedoch einen geringeren Stellenwert ein. Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede in der Gestaltung der Arbeitsaufträge: Während Bausteine 4 stärker auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, fördert Geschichteprofi 4 häufiger Reflexion, Diskussion und eigenständige Urteilsbildung.
Die Vermittlung von Europabildung erfolgt in beiden Schulbüchern überwiegend über Informationstexte und textbasierte Quellen.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse somit, dass Europa vor allem als politische und wirtschaftliche Gemeinschaft dargestellt wird, während gesellschaftliche, kulturelle, kritische und partizipative Dimensionen weniger stark hervortreten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1

2 Historisch-politische Europabildung ... 3

2.1 Begriffliche Einordnung und Wichtigkeit der europäischen Dimension in Bildung und Gesellschaft ... 3

2.2 Europabildung zwischen breitem und engem Politikverständnis ... 5

2.3 Transnationale Perspektive politischer Europabildung ... 7

2.4 Ziele der historisch-politischen Europabildung ... 8

2.5 Europäische Integration ... 11

2.5.1 Politische Perspektive der Integration ... 11

2.5.2 Wirtschaftliche Perspektive der Integration ... 12

2.5.3 Gesellschaftliche Perspektive der Integration ... 13

2.5.4 Kulturelle Perspektive der Integration ... 13

2.5.5 Zusammenfassung der Inhalte der Perspektiven ... 14

2.6 Kenntnisstand und Interesse an Europa ... 15

2.6.1 Kenntnisstand und Interesse der europäischen Bevölkerung ... 15

2.6.2 Schwerpunkt Österreich ... 17

2.6.3 Politisches Interesse von Jugendlichen ... 21

3 Die Rolle von Europabildung in der Schule ... 24

3.1 Bedeutung und Stellenwert von Europabildung in der Schule ... 25

3.2 Europabildung im österreichischen Schulwesen und im Fach Geschichte und Politische Bildung ... 26

3.2.1 Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ ... 28

3.2.2 Österreichischer Lehrplan für „Geschichte und Politische Bildung“ ... 29

3.3 Ergänzende Perspektive: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (Deutschland) 30

3.3.1 Soll-Zustand in Schulen ... 30

3.3.2 Ziele und zentrale Leitlinien ... 31

3.3.3 Unterstützung zur Förderung von Europabewusstsein ... 33

3.3.4 Durchführung in der Schule ... 34

3.4 Kompetenzen in Geschichte und Politischer Bildung ... 35

4 Das Schulbuch als Lernmedium ... 38

4.1 Geschichte von Schulbüchern ... 38

4.2 Begriffserklärung von Schulbüchern ... 39

4.3 Funktionen und Merkmale guter Schulbücher ... 41

4.4 Empfehlungen für Schulbücher ... 42

4.5 Das Schulbuch und der Europabezug ... 45
5 Die Methode ... 48
5.1 Schulbuchforschung als Forschungsfeld ... 48
5.2 Schulgeschichtsbücher als Untersuchungsgegenstand ... 50
5.3 Qualitative Inhaltanalyse nach Mayring ... 51
5.3.1 Beschreibung der Methode ... 51
5.3.2 Gütekriterien ... 55
6 Beschreibung und begründete Auswahl der untersuchten Schulbücher ... 57
6.1 Übersicht der verwendeten Quellen ... 57
6.2 Schulbuch „Bausteine 4“ ... 58
6.2.1 Inhalt und Aufbau ... 58
6.2.2 Lehrplanbezug ... 60
6.3 Schulbuch „Geschichteprofi 4“ ... 65
6.3.1 Inhalt und Aufbau ... 65
6.3.2 Lehrplanbezug ... 66
6.4 Vergleich der zwei Schulbücher ... 69
6.4.1 Aufbau und Struktur ... 69
6.4.2 Inhalt ... 71
6.4.3 Texte/Quellen ... 72
6.4.4 Arbeitsaufgaben ... 72
6.4.5 Lehrplanbezug ... 73
6.5 Begründung der Auswahl ... 73
7 Erhebung der Daten: Kriteriengeleitete Schulbuchanalyse ... 75
7.1 Richtung der Analyse (Analyseschritt 4) ... 75
7.2 Theoretische Differenzierung der Fragestellung (Analyseschritt 5) ... 75
7.3 Analysetechnik, Ablaufmodell, Definition der Kategorien (Analyseschritt 6) ... 76
7.4 Festlegung der Analyseeinheit (Analyseschritt 7) ... 77
7.5 Analyse der Schulbücher anhand der Kategorien und Rücküberprüfung (Analyseschritt 8 und 9) ... 77
8 Ergebnisse der Daten (Analyseschritt 9) ... 82
8.1 K1: Perspektiven auf der europäischen Integration ... 82
8.1.1 Bausteine 4 ... 82
8.1.2 Geschichteprofi 4 ... 83
8.2 K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945 ... 84
8.2.1 Bausteine 4 ... 84
8.2.2 Geschichteprofi 4 ... 85

8.3 K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung 85
8.3.1 Bausteine 4 85
8.3.2 Geschichteprofi 4 89
8.4 K4: Kritische Perspektiven auf Europa 91
8.4.1 Bausteine 4 92
8.4.2 Geschichteprofi 4 92
9 Interpretation und Vergleich der Ergebnisse (Analyseschritt 9) 93
9.1 Vergleich der beiden Schulbücher 93
9.2 Europabildung in den untersuchten Schulbüchern: Thematische Schwerpunkte und Auslassungen 97
9.3 Beantwortung der Forschungsfrage 99
10 Anwendung der Gütekriterien (Analyseschritt 10) 101
11 Diskussion und theoretische Einordnung 103
11.1 Rückbezug zur Theorie 103
11.2 Grenzen der Untersuchung 106
12 Fazit und Ausblick 107
13 Literaturverzeichnis 108
14 Abbildungsverzeichnis 115
15 Anhang 116
Kategorienleitfaden 116
Überblick Anwendungsbereiche Lehrplan 132
Operatoren-Liste 216

1 Einleitung

> „Europa ist mehr als ein topographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in all ihrer Vielfalt auch ein gemeinsames historisches Erbe, gemeinsame kulturelle Traditionen und gemeinsame Werte sowie Strukturen der gemeinsamen Problemlösung.“ (KMK, 2020, S. 2)

Aus diesem Zitat, welches im Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) zu finden ist, geht bereits hervor, welche wesentlichen Aspekte im Zuge des wichtigen Begriffs „Europa“ entscheidend sind. Man kann hier erkennen, welche Bereiche Europa beeinflusst. Weiters steht Europa auch vor einigen Herausforderungen (Wirtschaft, Armut, Krankheit, Diskriminierung, …), weswegen Vernetzungen, aktives und friedvolles Miteinander und Strategien zur Problemlösung von Bedeutung sind (KMK, 2020, S. 2).
Aus diesem Grund kommt der Europabildung in der Schule eine besondere Bedeutung zu:

> „Europabildung in der Schule muss sich an den Bedürfnissen insbesondere der jungen in Europa lebenden Menschen orientieren, aktiv und kompetent am gesellschaftlichen, beruflichen, politischen und kulturellen Leben in Europa gestaltend teilhaben zu können. Sie nimmt dabei auch Bezug auf die gemeinsamen europäischen Werte und das gemeinsame historische und kulturelle Erbe. Dies schließt die Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten und Inhalten der europäischen Geschichte und des europäischen Einigungsprozesses ein.“ (KMK, 2020, S. 5).

Europabildung in der Schule soll demnach die Schüler*innen unterstützen, aktiv an europabezogenen Aspekten teilzunehmen. Hierbei sind Gesellschaft, Politik, Beruf, Kultur, Werte und Geschichte wesentliche Aspekte.
Eine zentrale Bedeutung für die Vermittlung von Europabildung in der Schule besitzen die Schulbücher für den Unterricht „Geschichte und Politische Bildung“. Sowohl die Qualität der Didaktik als auch die Qualität des Inhalts der Schulbücher sind von wesentlicher Bedeutung (zitiert nach Tatje, 2017, S. 21). Sie sollen nicht nur fachlich korrekte Inhalte vermitteln, sondern auch hinsichtlich der didaktischen Ansichten gut durchdacht und verständlich sein. Außerdem soll an die Lebenswelt der Schüler*innen angeknüpft sein. In Bezug auf die Europabildung ist es wichtig, dass Inhalte von Multiperspektivität gekennzeichnet sind. Dies bedeutet, dass geeignete und abwechslungsreiche Materialen, Aufgabenstellungen und Medien verwendet werden sollen (Fuchs et al., 2014, S. 136–137).

Aus diesem Grund untersucht die vorliegende Arbeit die Darstellung und die Vermittlung historisch-politischer Europabildung in österreichischen Schulbüchern des Fachs Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I. Im Mittelpunkt steht folgende Forschungsfrage:

„Inwiefern wird historisch-politische Europabildung sowohl bei Informationstexten als auch bei Übungen und Quellen in österreichischen Schulbüchern des Fachs Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I dargestellt bzw. vermittelt?“

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden die Schulbücher *Bausteine 4* und *Geschichteprofi 4* mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht. Hierbei werden die Informationstexte und die Übungen und Quellen genauer analysiert. Nach der Anführung der theoretischen Grundlagen und der Methode, werden die Ergebnisse der Analyse genau präsentiert. Danach folgt eine Interpretation der Ergebnisse und eine Diskussion im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsansätze gegeben.

2 Historisch-politische Europabildung

In diesem Kapitel wird einerseits auf die begriffliche Einordnung der europäischen Dimension in Bezug auf die Bildung und die Gesellschaft näher eingegangen. Außerdem wird das breite und das enge Politikverständnis angesprochen und weiters auch der Transnationale Ansatz thematisiert. Als wesentliche Aspekte dieses Kapitels, sind auch die Ziele der historisch-politischen Europabildung und die europäische Integration zu erwähnen, da diese auch für die spätere Analyse von Bedeutung sind. In Bezug auf die europäische Integration werden politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Perspektiven genauer beschrieben. Zu guter Letzt bietet das Kapitel „Kenntnisstand der Bevölkerung" einen Überblick über das Wissen der Menschen und auch vor allem der Jugendlichen in Bezug auf Europa. Dass es sehr wichtig ist, dass die Bevölkerung zu dieser Thematik über genügend Wissen verfügt, wird auch in der bereits erwähnten Kultusministerkonferenz (2020, S. 2–3) betont. Es ist wichtig, dass alle Menschen Europa gemeinsam stärken und fördern (KMK, 2020, S. 2–3).
Hierbei erkennt man bereits, dass Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel Schulen, in Bezug auf diese Thematik eine wesentliche Rolle spielen.

2.1 Begriffliche Einordnung und Wichtigkeit der europäischen Dimension in Bildung und Gesellschaft

Europa ist mehr als lediglich ein Ort auf der Landkarte. Europa umfasst vielfältige Ebenen (KMK, 2020, S. 2). Außerdem wird Europabildung immer wichtiger auch im Zuge einer „politischen und gesellschaftlichen Vielfachkrise in Europa […], die sowohl ‚die europäischen Ideen' von Integration, Wohlstand und Frieden als auch das demokratische Selbstverständnis nachhaltig infrage stellt" (Eis & Moulin-Doos, 2018, S. 8). Dieser Aspekt von Eis und Moulin-Doos zeigt, wie wichtig Europa ist, da Europa eben auch vor einigen Herausforderungen steht. Diese Herausforderungen führen demnach dazu, dass Menschen die positiven Aspekte der europäischen Zusammenarbeit anzweifeln. Gerade aus diesem Grund ist die Europabildung so enorm wichtig (Eis & Moulin-Doos, 2018, S. 8). Wie weiters auch in der Neuverfassung der Empfehlungen der KMK (2020) geschrieben, zählen „ein gemeinsames historisches Erbe", „gemeinsame kulturelle Traditionen", „gemeinsame Werte" und auch „Strukturen der gemeinsamen Problemlösung" zur Vielfältigkeit Europas hinzu (KMK, 2020, S. 2). Hierbei erkennt man, dass Europa auf der einen Seite vielfältig ist, und auf der anderen Seite auch viele verbindende Gemeinsamkeiten hat (KMK, 2020, S. 2). Auch die Empfehlungen zur „Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Un-

terricht“ des Rates der Europäischen Union veranschaulichen die Bedeutung und die Aspekte der Europabildung für die Schule (RdEU, 2018, S. 1).
Außerdem sind auch die engen Vernetzungen von Europa und vielen weiteren Teilen der Welt von wesentlicher Bedeutung. Diese international wirtschaftlichen und politischen Interaktionen verlangen auch eine gemeinsame globale Kooperation und außerdem auch einen friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Interessen (KMK, 2020, S. 2). Es bedarf zudem einem friedvollen Miteinander in Bezug auf Herausforderungen, wie zum Beispiel friedliche Lösungen für Konflikte, eine global verantwortete und zukunftsfähige Wirtschafts- und Lebensweise, migrationsbezogene Fragen sowie Maßnahmen gegen Armut, Krankheit, Diskriminierung und Rassismus. Dies sind Herausforderungen, welche nicht nur im eigenen Land vorkommen, sondern auch über die eigenen Landesgrenzen hinausgehen (KMK, 2020, S. 2).

Für den Verlauf der Vereinigung von Europa müssen alle Menschen mitwirken, hierbei sind die „lokale, regionale und nationale Geschichte und Tradition“ in Verbindung zu Europa von wesentlicher Bedeutung (KMK, 2020, S. 2). Menschen müssen sich hierbei anderen Ansichten öffnen, Solidarität werteorientiert einüben und mit anderen Kulturen zusammenleben. Außerdem ist es wichtig, gemeinsam friedliche Lösungen auch für Herausforderungen in der Gesellschaft zu finden (KMK, 2020, S. 2). Hierbei bekommt jede und jeder Einzelne eine wichtige Verpflichtung: „Damit übernimmt jede und jeder selbst Verantwortung für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit sowie sozial gerechte und zukunftsfähige Lebensbedingungen in Europa und in der Welt, auch durch politische Teilhabe auf europäischer Ebene.“ (KMK, 2020, S. 2).

Diese Verantwortungen schließen auch eine Zusammenarbeit mit ein, welche von den schlimmen Erfahrungen der Vergangenheit, wie zum Beispiel die zwei Weltkriege, lernt und hierbei eine neue Herangehensweise der Zusammenarbeit findet, um den Frieden dauerhaft und auch zukünftig zu wahren (KMK, 2020, S. 2). Um diesen friedlichen Zusammenhalt aufrechtzuerhalten, spielt auch die Erschaffung des Europarats und der Europäischen Union eine wichtige Rolle (KMK, 2020, S. 2). Einerseits spezialisiert sich nämlich der Europarat auf die Bewahrung der Menschenrechte und der Demokratie und andererseits spezialisiert sich die Europäische Union (EU) auf die Werte der Menschenwürde, der Freiheit, der Demokratie, der Gleichheit und auch die Rechtsstaatlichkeit. Des Weiteren beschäftigt sich die EU auch noch mit dem Schutz der Menschenrechte für alle Menschen (KMK, 2020, S. 3). Wie auch in der Empfehlung der KMK erwähnt, beschreiben diese Werte eine gewisse Gemeinsamkeit der Mitgliedsstaaten: „Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die

sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit aller Geschlechter auszeichnet.“ (KMK, 2020, S. 3).

Man erkennt hierbei bereits einige wichtige Aspekte, Inhalte, Werte und Institutionen, bei denen es notwendig ist, sie der Bevölkerung näherzubringen. Aus diesem Grund spielt der Aspekt der Europabildung auch in den Schulen eine wesentliche Rolle. Europabildung sollte in den Lehrplänen der Sekundarstufe von allgemeinbildenden Schulen verknüpft sein und auch Anwendung finden (Oberle, 2020, S. 65).
In Österreich wird in den meisten Schulformen Europa im gemeinsamen Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ behandelt. Dabei zeigt sich, dass historische und politische Inhalte eng miteinander verbunden sind. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, Begriffe wie „politische Europabildung“ und „europäische Bürgerschaftsbildung“ fachlich einzuordnen und das Verständnis von Europa zu klären (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 117).
Erst durch eine gemeinsame Betrachtung der Zusammenhänge, können unterschiedliche Vorstellungen von Europa sichtbar gemacht werden und Europabildung weiterentwickelt werden. Hierbei spielt auch die Ausbildung zu mündigen europäischen Bürger*innen eine wesentliche Rolle (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 117).

2.2 Europabildung zwischen breitem und engem Politikverständnis

Der Begriff der „Europabildung“ ist ein sehr breiter Begriff. Hierbei gibt es einerseits einen breiten Grad im Bereich der Bildung und andererseits auch einen breiten Grad in Bezug auf die Forschung. Wichtig vor allem für die Europabildung in Schulen ist die Verknüpfung dieser Aspekte mit dem geschichts- und politikdidaktischen Bereich (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 115). Wie Europa verstanden wird, hat großen Einfluss auf die Betrachtungsweise der politischen Bildung und kann auch zu gewissen Spannungen führen (Klingler & Welsch, 2022, S. 32). Für die politische Bildung steht oftmals die Europäische Union im Mittelpunkt, was auf einen eher engeren Politikbegriff hinweist. Als Zusammenschluss mehrerer Staaten trifft die EU Entscheidungen, die den Alltag der Menschen in Europa stark beeinflussen. Gleichzeitig haben Bürger*innen durch Beteiligungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel durch die Europawahlen, die Chance, diese Entscheidungen mitzugestalten (Oberle, 2020, S. 65). In Bezug auf die Europabildung kann also zwischen einer *allgemeinen Europabildung*, die Europa als offenen und sich wandelnden Raum mit kulturellen, geografischen und historischen Bezügen betrachtet, und einer *politisch ausgerichteten Europabildung* unterschieden werden (Klingler & Welsch, 2022, S. 32).

Man muss also das zugrundeliegende Verständnis des Politikbegriffs beachten. So kann man zwischen einer Europabildung, welcher ein *weiter Politikbegriff* zugrunde liegt und einer Europabildung mit, wie bereits kurz erwähnt, *engem Politikbegriff* unterscheiden (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 117). Vetter et al. (2021) erwähnen hierbei eine Europabildung mit einem weiten Politikbegriff. Es wird erwähnt, dass Europabildung alle Menschen zur gesellschaftlichen Partizipation und sozialer Teilhabe ausbilden soll und in der Schule auch auf die Interessen, Erfahrungen und Blickwinkel der Lernenden aufgebaut werden soll. Europabildung muss nicht nur Inhalte vermitteln, sondern sie muss auch eine Anregung zur aktiven Beteiligung sein. Außerdem spielt die Förderung von Austausch, Kommunikation und Zusammenarbeit über die Ländergrenzen hinweg eine wesentliche Rolle für die Europabildung (Vetter et al., 2021, S. 11). Es sind daher im weiten Sinne der politischen Europabildung einige Aspekte von Bedeutung: „Politische Europabildung im weiteren Sinne schließt neben politischen auch gesellschaftliche, ökonomische und historische Aspekte des europäischen Integrationsprojekts ein." (Klingler & Welsch, 2022, S. 32–33).
Politische Europabildung, welcher ein engerer Politikbegriff zugrunde liegt, beschäftigt sich, wie oben bereits kurz erwähnt, oftmals mit der Europäischen Union (Oberle, 2020, S. 65). Weiters sind hierbei auch Formen der Meinungsbildung, politische Entscheidungswege, die Entwicklung von politischen Kompetenzen und die EU als Gegenstand von Bedeutung (Oberle, 2015, S. 2; Oberle, 2020, S. 66; Klingler & Welsch, 2022, S. 33).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es einerseits die *allgemeinen Europabildung* gibt, welche als offen und kulturell, geografisch und historisch betrachtet wird. Und dann gibt es noch die *politische Europabildung* (Klingler & Welsch, 2022, S. 32). Bei dieser stehen oftmals Institutionen, wie zum Beispiel die EU im Vordergrund (Oberle, 2020, S. 65), und weiters ist sie von Meinungen, Entscheidungen und Kompetenzen der Politik geprägt (Oberle, 2015, S. 2; Oberle, 2020, S. 66; Klingler & Welsch, 2022, S. 33).
Wichtig dabei ist auch die Unterscheidung zwischen *engem und weitem Politikbegriff* (siehe in diesem Kapitel weiter oben). In der nachfolgenden Tabelle werden die Arten der Europabildung und die unterschiedlichen Politikbegriffe noch einmal übersichtlich dargestellt.

allgemeine Europabildung	politische Europabildung
• Europa als offener, sich wandelnder Raum • kulturell, geografisch, historisch	• bezogen auf Institutionen, Meinungen, Entscheidungen und Politikkompetenzen
Europabildung mit weitem Politikbegriff	**Europabildung mit engem Politikbegriff**
• gesellschaftliche Partizipation und soziale Teilhabe fördern • Interessen, Erfahrungen und blickwinken • Nicht nur Vermittlung von Inhalten • politische, gesellschaftliche, ökonomische und historische Bereiche	• Institutionen (Mittelpunkt Europäische Union • politische Meinungen/Entscheidungen • Entwicklung von Politikkompetenzen

2.3 Transnationale Perspektive politischer Europabildung

Die Spannung zwischen einem engen und einem weiten Politikbegriff kann durch einen Transnationalen Ansatz aufgegriffen werden. Dieser Ansatz beschäftigt sich mit Fragen des Zusammenlebens, ohne dabei alltägliche soziale Erfahrungen auszublenden oder unpolitisch darzustellen (Klingler & Welsch, 2022, S. 33). Dieses Konzept ist besonders hilfreich, da es nicht nur die Verflechtung von politischen Institutionen betrachtet, sondern auch transnational geprägte Lebenswelten miteinbezieht und Europa als Lerngegenstand beeinflusst (Klingler & Welsch, 2022, S. 33–34). Klingler und Welsch erwähnen in ihrem Beitrag, dass gewisse Kernfragen des Zusammenlebens der Menschen (Sander, 2013, S. 185–188) wichtig sind, die beispielsweise die Menschenrechte oder das Gemeinwohl betreffen. Die transnationale politische Europabildung orientiert sich an diesen Fragen:

> „[…] indem sie die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mit diesen verknüpft und auf ihre transnationalen Verflechtungen, Überschreitungen und Überlappungen hin hinterfragt. Solche Kernfragen können beispielsweise die nach der Verwirklichung der Menschenrechte, der Bedeutung des Gemeinwohls oder die Abwägung zwischen Freiheit und Sicherheit sein. Ihre politische Bedeutung im engeren Sinne erhielten solche Deutungen durch ihre Verknüpfung mit der Rolle, Implementation und Durchsetzung im politischen System der EU. In dieser Logik würden politische Bildungsinhalte nicht von der Oberfläche, sondern vom Kern her erschlossen werden.“ (Klingler & Welsch, 2022, S. 35).

Um einen transnationalen Lernprozess erreichen zu können, muss einerseits die Vielfältigkeit betrachtet werden und andererseits müssen auch vergleichbare Erfahrungen reflektiert werden. Hierbei gibt es auch transnationale Projekte, wie zum Beispiel, Fridays for Future (Klingler & Welsch, 2022, S. 34–35). Wichtig bei diesen Projekten ist, dass die Erfahrungen und Lebensrealitäten der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Aus diesem Grund ist der Transnationale Ansatz der Europabildung, der an der Praxis orientiert ist, sehr gut. Außerdem ist er auch an didaktische Konzepte angebunden und betrachtet die Lernenden als aktive und ernst zu nehmende Personen (Hellmuth et al., 2021, S. 5–12).

2.4 Ziele der historisch-politischen Europabildung

> „In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur stets neu zu schaffenden Demokratiefähigkeit junger Menschen.“ (GPJE, 2004, S. 9).

Das Ziel für die politische Bildung in der Schule ist demnach zusammenfassend, dass Schüler*innen dazu befähigt werden, ihre „politische Mündigkeit“ zu entwickeln und zu fördern. Dieser Begriff der „politischen Mündigkeit“ kann aus der Sicht der*des Einzelnen und auch aus der Sicht der Gesellschaft betrachtet werden. In Hinblick auf die Sicht der*des Einzelnen spielt hierbei die Beteiligung und Mitbestimmung eine wesentliche Rolle (GPJE, 2004, S. 9). In Bezug auf die Gesellschaft ist die „[…] Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen System[s] […]“ von essenzieller Bedeutung (GPJE, 2004, S. 9).
Für das Schulsystem in Österreich findet sich dieser Begriff der „Mündigkeit“ auch im Beutelsbacher Konsens von 1976 wieder, welcher auch für das österreichische Schulsystem von großer Bedeutung ist: nämlich im Überwältigungsverbot, im Kontroversitätsgebot und auch in der Adressat*innenorientierung (Gloe, 2022; Reitmair-Juárez & Lange, 2021, S. 28). Wichtig in Bezug auf die Mündigkeit ist jedoch, dass sie nicht nur reine Vermittlung von Kompetenzen sein darf. Außerdem muss als Schwerpunkt die Freiheit von einzelnen Personen immer beachtet werden. Dies ist das ein zentrales Ziel von Politischer Bildung (Sander, 2023, S. 19–27; S. 49–55).

Aufbauend auf den Zielen der Politischen Bildung, ist auch die europäische Ebene von wesentlicher Bedeutung, und demnach auch die Ziele einer politischen Europabildung. Die politische Europabildung soll Schüler*innen dabei unterstützen, einerseits fähig zu sein, sich eine eigene Meinung zu europäischen politischen Themen zu bilden und diese Entwicklungen zu beurteilen. Dieser Aspekt beschreibt die politische Urteilsfähigkeit. Andererseits ist das Ziel der politischen Europabildung, dass Schüler*innen dazu befähigt werden, sich aktiv mit politischen Fragen und Prozessen auf europäischer Ebene auseinanderzusetzen. Hierbei handelt es sich um die politische Handlungsfähigkeit. Weiters ist es in der Zielsetzung der politischen Europabildung von wesentlicher Bedeutung, dass Schüler*innen ein grundlegendes Verständnis über Strukturen und Inhalte europäischer Politik verfügen und, dass das Interesse an europäischen Themen gestärkt wird. Wichtig ist, dass die Dimensionen der Europapolitik – *polity*, *politics* und *policy* – dabei beachtet werden (Oberle, 2020, S. 66). *Polity* beschreibt den formalen Rahmen der Politik. Dazu gehören die grundlegenden Regeln, Gesetze und Institutionen. Dieser Rahmen legt fest, unter welchen Bedingungen Politik stattfindet und wie politische Entscheidungen ablaufen. Er kann sich zwar verändern, bleibt aber meist über längere Zeit bestehen und kann nicht jederzeit beliebig geändert werden (zitiert nach Frech & Massing, 2020, S. 163). *Politics* beschreibt Politik als Prozess. Dabei werden Konfliktprozesse und deren Austragung analysiert, und außerdem Inhalte, Ziele und Interessen durchgesetzt. Hierbei spielen die Akteur*innen und die jeweiligen beteiligten Personen eine wesentliche Rolle (zitiert nach Frech & Massing, 2020, S. 163). *Policy* bezieht sich auf die Inhalte der Politik. Hierbei sind die Themen, Ziele und Aufgaben wichtig. Außerdem geht es darum, wie politische Probleme gelöst werden sollen (zitiert nach Frech & Massing, 2020, S. 163).

In Bezug auf den oben erwähnten Beutelsbacher Konsens erwähnt Oberle (2020, S. 66) die Frage, ob eine besonders positive Einstellung zur EU überhaupt ein Ziel sein soll. Oftmals wird kritisiert, dass politische Europabildung zu stark darauf ausgerichtet ist, eine pro-europäische Haltung zu vermitteln. Weiters erwähnt sie, dass der Beutelsbacher Konsens nicht völlig neutral ist, da er sich an klare, grundlegende Gesetze orientiert. Oberle führt an, dass eine grundsätzliche ablehnende Haltung zur EU jedenfalls kein Zielaspekt der schulischen Bildung ist. Kritisches Nachdenken über die EU ist wichtig, ausdrücklich erwünscht und kann zu den Zielen der politischen Europabildung hinzugezogen werden. Schüler*innen sollen sich auch mit möglichen Problemen der europäischen Zusammenarbeit beschäftigen und auch unterschiedliche Ideen zur Weiterentwicklung der EU kennenlernen (Oberle, 2020, S. 66).

> „Unterrichtsziel ist es, den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Einstellungen kognitiv zugänglich zu machen, Vorurteile in begründete, sachlich fundierte Urteile zu überführen und die Lernenden zu einer selbstständigen, reflektierten Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen zu befähigen. Bei der Identitätsbildung ist kritisch zu reflektieren, dass Identifikation auch Ab- und Ausgrenzung beinhalten kann (Stichwort: Festung Europa), dass aber zugleich von hybriden bzw. multiplen Identitäten auszugehen ist. Eine europäische Identität kann damit z.B. mit einer lokalen, nationalen und globalen Orientierung einhergehen, die je nach Situation unterschiedlich aktiviert werden.“ (Oberle, 2020, S. 66).

Bis jetzt wurde eher auf die politischen Merkmale und Ziele der Europabildung das Augenmerk gelegt. Jedoch ist wichtig zu erwähnen, dass die historischen und politischen Aspekte eng zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Ohne das Wissen über die Vergangenheit, kann auch die Politik nicht richtig analysiert und behandelt werden. Wenn man weiß, wie politische Machtverhältnisse, Gesetze, Institutionen und gesellschaftliche Vorstellungen im Laufe der Geschichte entstanden sind und sich verändert haben, kann man besser verstehen, warum sie heute so sind und welche Bedeutung sie haben (zitiert nach Busch, 2020, S. 110). Die Beschäftigung mit der Geschichte hilft dabei, aktuelle Entwicklungen besser einzuordnen und zu verstehen. Sie zeigt, wie sich Dinge über einen längeren Zeitraum verändert haben und, dass Entwicklungen nicht immer geradlinig verlaufen (Busch, 2020, S. 110). Wichtig ist auch, dass es nicht zu einer Reduktion des historischen Lernens auf die Vergangenheit kommt:

> „Historische Fragestellungen resultieren aus gegenwärtigem Erkenntnisinteresse und aktuellen Problemlagen. Historisches Lernen beansprucht, aus der Vergangenheit Orientierung in der Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu gewinnen. Im Zentrum der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts steht daher seit Mitte der 1970er Jahre das Geschichtsbewusstsein als Basis, Ziel und Gegenstand historischen Lernens. […] Auch inhaltlich schließt historische Bildung mit alltags-, gender-, kultur- und sozialgeschichtlichen Zugängen an Themen der politischen Bildung an. Zentrale fachdidaktische Prinzipien wie Problemorientierung, Kontroversität oder Multiperspektivität, mit der Geschichte beispielsweise aus Sicht von Arm und Reich, Herrschenden und Beherrschten, Männern und Frauen, Mehrheit und Minderheiten erschlossen werden soll, sind beiden Disziplinen gemein.“ (Busch, 2020, S. 111).

Es wird deutlich, dass sowohl der historische als auch der politische Aspekt im Zuge des Lernens und der Formulierung von Zielen von zentraler Bedeutung sind.
Auf die Thematik, welche Rolle die historisch-politische Europabildung in der Schule und auch im Fach „Geschichte und Politische Bildung“ hat, wird später noch einmal detaillierter eingegangen. Zunächst wird die Europäische Integration thematisiert, da dies auch im Zuge der Analyse eine wesentliche Rolle spielt. Danach wird der Kenntnisstand der Bevölkerung und der Kenntnisstand der Schüler*innen in Bezug auf Europa und der EU dargelegt.

2.5 Europäische Integration

Bei der „Europäischen Integration“ handelt es sich um einen sehr breiten Begriff, der in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekten in ganz vielen Gesichtspunkten verwendet wird. Meist handelt es sich dabei um den „[…] Prozess der Vereinigung Europas in verschiedenen Politikbereichen seit 1945 […]“ (Thiemeyer, 2023, S. 15). Hierbei wird der Begriff jedoch, wie Thiemeyer schreibt, lediglich grob vereinfacht. Thiemeyer erwähnt, dass es für diese Begrifflichkeit keine eindeutige Definition geben kann: „Am Ende wird nicht eine abschließende Definition stehen, die kann es nicht geben. Wichtig ist es vielmehr, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass je nach Perspektive die Begriffe ‚Europäische Integration‘ und ‚Europa‘ unterschiedliche Bedeutungen erlangen können.“ (Thiemeyer, 2023, S. 15). Thiemeyer schreibt in seinem Werk, dass vor allem die Perspektive des Begriffs von Bedeutung ist und, dass der Begriff je nach Perspektive in seiner Bedeutung variiert (Thiemeyer, 2023, S. 15). Hierbei geht er genauer auf die politische, die wirtschaftliche, die gesellschaftliche und die kulturelle Perspektive der Integration ein (Thiemeyer, 2023, S. 16).

2.5.1 Politische Perspektive der Integration

> „Unter politischer Integration werden jene Prozesse verstanden, die zu einer formellen Institutionalisierung, das heißt zu einer internationalen Organisation oder einem multilateralen völkerrechtlichen Vertrag, und damit zu einer Konzentration von Macht führen. Internationale Organisationen sind also Bestandteil der internationalen Beziehungen und des Völkerrechts.“ (Thiemeyer, 2023, S. 16).

Deshalb befassen sich auch die Rechtswissenschaft und die Politikwissenschaft mit der politischen europäischen Integration. Vor allem das Europarecht spielt dabei eine wichtige Rolle. Im Hintergrund von der Bildung von internationalen Organisationen stehen politische Entscheidungen und Intentionen von Regierungen. An der politischen Integration Europas wirken

verschiedene Akteur*innen mit, zum Beispiel Regierungen, internationale Organisationen, Politiker*innen, Parteien sowie Beamt*innen. Diese internationalen Organisationen haben unterschiedliche Eigenschaften. Einerseits gibt es Organisationen, die intergouvernemental sind. Intergouvernemental bedeutet, dass diesbezüglich Staaten zusammenarbeiten, aber ihre eigene Entscheidungsfreiheit haben. Andererseits gibt es auch supranationale Organisationen, wie zum Beispiel die Europäische Union. Das bedeutet, dass die Mitgliedsstaaten bestimmte Aufgaben an die EU abgegeben haben und Entscheidungen oft je nach Mehrheit getroffen werden (Thiemeyer, 2023, S. 16). Weitere wesentliche Organisationen sind der 1949 gegründete Europarat, der Europäische Gerichtshof und die 1949 gegründete NATO (North Atlantic Treaty Organisation). Weiters ist auch noch die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) von wesentlicher Bedeutung. Diese ist aus der Marshallplan-Organisation hervorgegangen (Thiemeyer, 2023, S. 17).
Man kann bei der politischen Perspektive eindeutig erkennen, dass vor allem die Organisationen von wesentlicher Bedeutung sind. Hierbei gibt es einige, wie Thiemeyer schreibt:

> „Die Liste internationaler Organisationen in Europa könnte noch fortgesetzt werden. Insgesamt ist deutlich geworden, dass, auch wenn etwa die Europäische Union oder der Europarat immer wieder den Anspruch erhoben, „Europa“ zu repräsentieren, es keine klaren Grenzen des Kontinents in politischer Hinsicht gibt. Es gibt allerdings einen Kern von Staaten, die in allen oder doch den meisten der genannten Organisationen vertreten sind.“ (Thiemeyer, 2023, S. 17).

2.5.2 Wirtschaftliche Perspektive der Integration

Auch die wirtschaftlichen Grenzen von Europa sind nicht eindeutig festgelegt. Jedoch kann man sich eine Richtlinie bilden:

> „Von wirtschaftlicher Integration spricht man, wenn Märkte über politische Grenzen hinweg miteinander verflochten sind. Märkte sind in der Ökonomie jene Orte, auf denen die Nachfrage nach einem Gut mit dem Angebot zusammentrifft. Durch Verhandlungen entsteht auf Märkten der Preis, zu dem gehandelt wird. Immer dann also, wenn Menschen über politische Grenzen hinweg miteinander Handel treiben, spricht man von wirtschaftlicher Integration.“ (Thiemeyer, 2023, S. 17–18).

Durch die wirtschaftliche Integration können demnach Waren, Arbeit, Geld und Dienstleitungen frei über Grenzen ausgetauscht werden. Akteur*innen der wirtschaftlichen Integration

sind demnach Unternehmen, Arbeitnehmer*innen und Menschen, die Waren oder Dienstleistungen kaufen bzw. nutzen. Weiters zeigt sich bei der wirtschaftlichen Integration eine gewisse Dynamik, denn Märkte können sich schnell entwickeln, aber auch wieder rasch verschwinden, wenn Menschen kein Interesse mehr an einem bestimmten Produkt haben (Thiemeyer, 2023, S. 18).

2.5.3 Gesellschaftliche Perspektive der Integration

Auch die gesellschaftliche Perspektive zeigt ähnliche Strukturen:

> „Hierunter versteht man die Verflechtung zivilgesellschaftlicher Akteure über politische Grenzen hinweg. Immer dann, wenn zivilgesellschaftliche Gruppen ohne wirtschaftliche Interessen Kontakte über Grenzen hinweg aufbauen, wird gesellschaftliche Integration betrieben. Bisweilen ist das mit der Institutionalisierung dieser Kontakte verbunden, das muss aber nicht sein.“ (Thiemeyer, 2023, S. 19).

Wichtig für die gesellschaftliche Perspektive der europäischen Integration sind die Bereiche Sport, Bildung, kulturelles Leben, Reisen und Städtepartnerschaften. Durch diese Bereiche kommen Menschen aus verschiedenen Ländern über Staatsgrenzen hinweg miteinander in Kontakt (Thiemeyer, 2023, S. 19).
Auch die gesellschaftliche Perspektive zeigt eine große Dynamik. Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern können schnell entstehen, aber auch schnell wieder beendet werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei Menschen und Gruppen der Zivilgesellschaft, die grenzüberschreitende Kontakte ohne wirtschaftliche Interessen pflegen. Wie auch bei der wirtschaftlichen Zusammenarbeit können Staaten solche Kontakte fördern oder erschweren. Ein Beispiel dafür ist das ERASMUS-Programm, durch das der Austausch von Studierenden seit den 1980er Jahren deutlich zugenommen hat. Gleichzeitig können staatliche Regeln gesellschaftliche Kontakte über Ländergrenzen hinweg auch einschränken (Thiemeyer, 2023, S. 19).

2.5.4 Kulturelle Perspektive der Integration

In der kulturellen Perspektive der europäischen Integration zeigt sich die größte Komplexität: „Unter kultureller Integration versteht man die Debatte um die Identität Europas.“ (Thiemeyer, 2023, S. 20).

Der Begriff „Europa“ wird schon lange Zeit immer wieder versucht zu erklären, jedoch kam es nie zu einer eindeutigen Definition. Hierbei sahen Menschen Europa als Erbe von Antike und Christentum, als Verwirklichung in Literatur/Kunst/Architektur oder auch als Verbindung politischer Werte. Im Zuge der kulturellen Integration geht es auf der einen Seite um eine Selbstdefinition der Europäer*innen und auf der anderen Seite auch darum, wie Europa von außen definiert wird. Der Begriff wurde also von innen und von außen mit unterschiedlichen Inhalten versehen. Thiemeyer zitiert in seinem Werk Wolfgang Schmale, der den Begriff „Europa“ beschrieben hat: Europa „[…] ist da, wo Menschen von Europa reden und schreiben, wo Menschen Europa malen oder in Stein meißeln, oder anders ausgedrückt, wo Menschen Europa imaginieren und visualisieren, wo Menschen in Verbindung mit dem Namen und dem Begriff Europa Sinn und Bedeutung konstituieren.“ (zitiert nach Thiemeyer, 2023, S. 20). Weiters erwähnt Thiemeyer im Zuge von Europa und dessen kulturellen Aspekt, eine Beschreibung von Benedict Anderson: „[…] Eine Gruppe von Menschen, die sich auf der Basis selbst gewählter Kriterien als Gemeinschaft empfindet und damit erst die Gemeinschaft konstruiert.“ (zitiert nach Thiemeyer, 2023, S. 20).

Dies verdeutlicht, dass es einerseits schwierig bis unmöglich ist, eine endgültige Definition für den Begriff „Europa“ zu finden. Andererseits sieht man auch, dass die Deutungen von Europa sehr variieren (Thiemeyer, 2023, S. 20–21).

Besonders wichtig ist auch, dass es immer eine Verbindung zwischen politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten gibt. Diese Perspektiven sind „[…] engstens miteinander verflochten, beeinflussen und bedingen einander.“ (Thiemeyer, 2023, S. 21).

2.5.5 Zusammenfassung der Inhalte der Perspektiven

Für die Analyse der Schulbücher sind die unterschiedlichen Perspektiven der europäischen Integration von besonderer Bedeutung. Diese werden auch für die Bildung der Kategorien und die nachfolgende Analyse (beides wird in dieser Arbeit in einem anderen Kapitel näher beschrieben) herangezogen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei der *politischen Perspektive* vor allem internationale Organisationen, politische Zusammenarbeit, Entscheidungsprozesse sowie Institutionen der Europäischen Union relevant sind. Im Zuge der Analyse werden daher insbesondere Darstellun-

gen zu politischen Organisationen, Verträgen, gemeinsamen Entscheidungen und politischen Akteuren betrachtet.
Die *wirtschaftliche Perspektive* bezieht sich vor allem auf die wirtschaftliche Zusammenarbeit über Staatsgrenzen hinweg. Deshalb werden in der Analyse insbesondere Themen wie Binnenmarkt, Handel, Euro, Arbeitsmarkt sowie der freie Austausch von Waren, Dienstleistungen, Arbeit und Kapital berücksichtigt.
Im Rahmen der *gesellschaftlichen Perspektive* stehen grenzüberschreitende Kontakte zwischen Menschen im Mittelpunkt. Für die Analyse sind daher insbesondere Themen wie Bildung, Reisen, Austauschprogramme, Städtepartnerschaften oder gesellschaftliche Zusammenarbeit relevant.
Die *kulturelle Perspektive* beschäftigt sich vor allem mit Vorstellungen, Werten und Identitäten Europas. Daher werden im Zuge der Analyse insbesondere Darstellungen zu europäischer Identität, gemeinsamen Werten, kultureller Vielfalt sowie unterschiedlichen Vorstellungen von Europa näher betrachtet.

Diese thematischen Schwerpunkte bilden eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer Kategorie und dienen als Orientierung für die Schulbuchanalyse.

2.6 Kenntnisstand und Interesse an Europa

In diesem Kapitel werden die Kenntnisse und Interessen von Europäer*innen zu europabezogenen Themen angeführt. Hierbei wird einerseits generell auf die europäische Bevölkerung eingegangen und auch der Stand zu diversen Aspekten der österreichischen Bevölkerung angegeben. Außerdem werden auch das politische Interesse und das Europawissen von Jugendlichen angeführt. Die Aspekte in diesem Kapitel beziehen sich auf unterschiedliche Erhebungsjahre, dadurch können Veränderungen über Jahre hinweg verglichen werden.

2.6.1 Kenntnisstand und Interesse der europäischen Bevölkerung

In Bezug zum Wissensstand der Bevölkerung über europabetreffende Thematiken zeigen frühere Studien eher ein zurückhaltendes Bild: Die Bürger*innen haben geringe Kenntnisse und auch geringes Interesse für Europathemen, wie zum Beispiel der Europäischen Union, dem Europäischen Parlament oder auch der europäischen Politik (Schöne & Immerfall, 2015, S. 67; vgl. z.B. auch Europäisches Parlament, 2009, S. 85–8; Oberle, 2012; Tham, 2006).

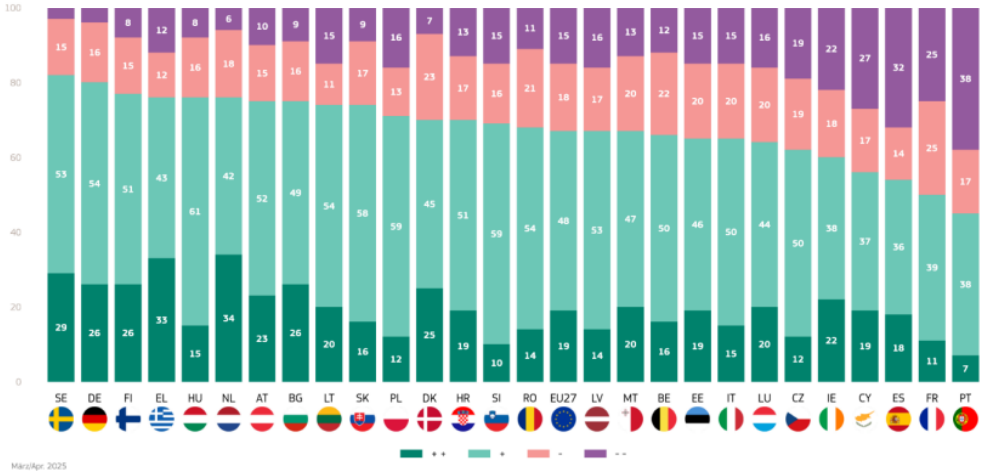
In einer Umfrage vom Europäischen Parlament im Jahr 2009 (Eurobarometer) wurde eindeutig festgestellt, dass die meisten europäischen Bürger*innen, ziemlich schlecht über das Europäische Parlament informiert sind. Hierbei gaben Luxemburg (42%), Irland (40%) und Malta (36%) an, bestens über das Europäische Parlament Bescheid zu wissen. Österreich (31%) und Deutschland (29%) lagen diesbezüglich im mittleren Bereich. Lediglich gut informiert zu sein, und damit ein sehr niedriges Ergebnis, gaben Spanien (19%) und das Vereinigte Königreich (19%) an (Europäisches Parlament, 2009, S. 85–86).

Im Bericht des Eurobarometers 2025 (Frühjahr), also einige Jahre später, wurde unter anderem auch die Bekanntheit von europäischen Institutionen analysiert. Hierbei wurde ersichtlich, dass diese insgesamt hoch ist. Interessant ist auch, dass das Europäische Parlament am bekanntesten ist: 91% der befragten Personen gaben an, bereits davon gehört zu haben (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 135). In Österreich gaben 88% an, schon einmal vom Europäischen Parlament gehört zu haben. Dänemark und Schweden lagen dabei mit 99% ganz vorne. Rumänien (83%) und Tschechien (85%) waren mit den geringsten Prozentzahlen vertreten (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 136).
In Bezug auf das Wissen zur Europäischen Union gaben 61% der Befragten an, dass sie wissen, wie die EU funktioniert. 37% stimmten mit dem nicht überein. 2% der Befragten stimmten für „weiß nicht“ (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 158). In Bezug zum EU-Wissensstand, also die Kenntnisse wie die EU funktioniert, stimmten 24% der Österreicher*innen für „Stimme voll und ganz zu“, 42% stimmten für „Stimme eher zu“, 24% stimmten für „Stimme eher nicht zu“, 9% stimmten für „Stimme überhaupt nicht zu“ und 1% stimmte für „Weiß nicht“ (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 158).

Die Frage ist jedoch, ob diese Thematiken lediglich bekannt sind oder, ob die Bevölkerung darüber auch gut informiert ist, bzw. Interesse daran zeigt. Diesbezüglich ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung: das politische Interesse. Hierbei gaben im Jahr 2025 19% der europäischen Teilnehmer*innen an, großes Interesse an Politik zu haben. 48% gaben mittleres Interesse, 18% sehr geringes Interesse und 15% kein Interesse an Politik an (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 43). Hierbei ist zu erwähnen, dass die befragten Personen vor allem an nationalen politischen Themen interessiert waren. An zweiter Stelle lagen lokale politische Themen, während politische Themen mit Europabezug weniger

diskutiert wurden (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 43). Anbei eine Übersicht hinsichtlich des politischen Interesses verschiedener Länder.

Abbildung 1
Ergebnisse zum politischen Interesse (%)



Anmerkung. (Europäische Kommission, Standard-Eurobarometer, Frühjahr 2025, S. 45)

2.6.2 Schwerpunkt Österreich

In Bezug zur Europäischen Union wurde die öffentliche Meinung der österreichischen Bevölkerung im Jahre 2023 (Länderbericht Österreich) erhoben (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2023). Hierbei wurde das Image der EU, das Gefühl der Zugehörigkeit seitens der österreichischen Bevölkerung, Beurteilungen der EU bzw. der Mitgliedschaft und Meinungen zur Zukunft der EU erhoben. In Bezug auf das Image der EU ist zu erwähnen, dass im Jahr 2023 36% positive Einstellungen zur EU hatten und 26% negative Einstellungen zur EU aufwiesen. Eine Mehrheit von 37% der Menschen in Österreich pflegten ein neutrales Bild von der EU. In Bezug zur Zugehörigkeit empfanden ca. die Hälfte der Österreicher*innen (52%) ein Gefühl der Zugehörigkeit zur EU (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2023, S. 13).

Die Menschen in Österreich sahen im Jahr 2023 einige Dinge für die EU als sehr dringlich an. Hierbei zählten die Inflation, die internationale Situation und die Klimakrise. Ca. zwei Drittel der befragten Personen waren mit der österreichischen Demokratie zufrieden. Zum Verständnis der EU gaben 56% der Österreicher*innen an, zu wissen, welche Funktionen die EU hat. Eine deutliche Senkung zur Umfrage im Jahr 2022 ist, hinsichtlich des Vertrauens in europäische Institutionen zu erkennen. Hierbei wird angegeben, dass 39% der Österreicher*innen dem Europäischen Parlament trauten, 40% der Europäischen Kommission, 42% der Europäischen Zentralbank und 36% dem Europäischen Rat. Die meisten Bürger*innen gaben jedoch an, dass Österreich Mitglied der EU bleiben sollte (Europäische Kommission, Länderbericht

Österreich, 2023, S. 13). 56% der Österreicher*innen sahen mit Optimismus der Zukunft der EU entgegen (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2023, S. 14).
Auch im Herbst 2025 wurde erneut eine Umfrage (Eurobarometer) durchgeführt. Hierbei wird in dieser Arbeit ebenso der Länderbericht zu Österreich genauer angesehen (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025). Im Zuge der Umfrage wurden Aspekte wie die Lebenszufriedenheit, Dringlichste Sorgen auf nationaler und auf EU-Ebene, Vertrauen in die EU und Image der EU, Vertrauen in Medien, Zufriedenheit mit der Demokratie im eigenen Land, Zugehörigkeitsgefühl, Einschätzung der Reaktion auf den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, Einstellungen zu Zuwanderung und Immigration und zuletzt Persönliche Prioritäten für die EU (kurzfristig) genauer analysiert (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5 – 6).

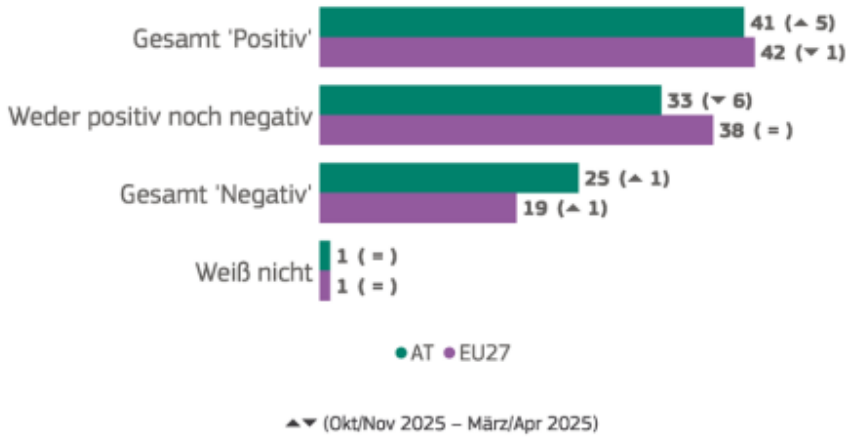
Dringlichste Sorgen auf EU-Ebene waren im Herbst 2025 für die österreichische Bevölkerung Einwanderung (23%), Themen wie Wirtschaft (22%) und der Krieg zwischen Ukraine und Russland (21%) (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5).

Abbildung 2
Ergebnisse zur Frage: „Was sind Ihrer Meinung nach die beiden wichtigsten Probleme, denen die EU derzeit gegenübersteht?“

Anmerkung. (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 9)

In Bezug auf das Vertrauen in die EU gaben 51% der österreichischen Bevölkerung an, Vertrauen in die EU zu haben. Hierbei war Österreich in etwa der gleichen Meinung wie Deutschland, Spanien oder auch Italien (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5). Zum Image der EU ist zu erwähnen, dass 41% der österreichischen Bevölkerung positive Einstellungen zur EU hatten (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5). Im Vergleich zum Eurobarometer 2023 mit 36% hat sich das positive Image ein bisschen erhöht (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2023, S. 13). In Bezug auf das Image im negativen Sinne zur EU hatte im Jahr 2025 ein Viertel (25%) der befragten Österreicher*innen ein negatives Bild von der EU (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5). Im Jahr 2023 waren es 26% mit negativer Einstellung zur EU (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2023, S. 13).

Abbildung 3
Ergebnisse zur Frage: „Ganz allgemein gesprochen, ruft die EU bei Ihnen ein sehr positives, ziemlich positives, weder positives noch negatives, ziemlich negatives oder sehr negatives Bild hervor?“ (%)



Anmerkung. (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 10)

Wichtig ist auch der Aspekt der Demokratie. 61% waren im Jahr 2025 mit der österreichischen Demokratie zufrieden (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5). In Bezug auf die Zugehörigkeit konnte im Jahr 2025 eine Erhöhung erkannt werden. Es empfanden 55% Österreicher*innen (2023: 52%) ein Gefühl der Zugehörigkeit zur EU und 71% fühlten sich zu Europa generell zugehörig (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 5). Wie bereits erwähnt, wurden auch die persönlichen Prioritäten für die EU (innerhalb des kommenden Jahres) erforscht. Hierbei gaben 42% der befragten Österreicher*innen an, dass Friedenssicherung und Stabilität ihr Leben positiv bereichern würden. 35% gaben an, dass das zweitwichtigste die Versorgung von Lebensmittel, Gesundheit und

Industrie ist. Das Thema Migration wurde von 26% der befragten österreichischen Bevölkerung als wichtig angesehen (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 6).

Abbildung 4

Ergebnisse zur Frage: „Welche der folgenden Maßnahmen auf EU-Ebene würden sich Ihrer Meinung nach kurzfristig, d.h. innerhalb des nächsten Jahres, am positivsten auf Ihr Leben auswirken? Erstens? Und dann?“ (%)

Anmerkung. (Europäische Kommission, Länderbericht Österreich, 2025, S. 16)

Die angeführten Studien deuten darauf hin, dass sich der Kenntnisstand und die Bekanntheit europäischer Themen im Laufe der Jahre verbessert haben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, das weiterhin Entwicklungspotenzial besteht.

Das Wissen zu europäischen und politischen Inhalten ist, wie bereits angesprochen, auch im schulischen Kontext ein wesentlicher Aspekt, denn das Ziel der Politischen Bildung beispielsweise, mündige und auch handlungsfähige Bürger*innen zu fördern, ist ohne das Grundwissen zu europäischen Zusammenhängen, kaum erreichbar (Schöne & Immerfall, 2015, S. 68). Aus diesem Grund ist es wichtig, als mündiger Bürger und mündige Bürgerin ein Grundwis-

sen über Europabildung zu haben. Hierbei erkennt man einen wesentlich wichtigen Aspekt bzw. Bereich, welcher als Aufgabe hat, dieses Wissen auch zu vermitteln und zu fördern: Die Schule (Schöne & Immerfall, 2015, S. 67).

2.6.3 Politisches Interesse von Jugendlichen

Das in der Bevölkerung verbreitete Desinteresse und die fehlenden Kenntnisse von Politik und Europa zeigt sich auch in ähnlicher Weise bei Schüler*innen, so Schöne und Immerfall (2015). Ein Großteil von ihnen bringt grundsätzlich nur wenig Interesse für politische Themen auf (Schöne & Immerfall, 2015, S. 67). Dies konnte man auch beispielsweise in der 16. Shell Jugendstudie erkennen (Albert et al., 2011).
Auch in der Jugendstudie 2021 vom Bundesverband deutscher Banken zeigt sich dieses Ergebnis. Hierbei wurden Jugendliche unter anderem befragt, wie oft sie sich Informationen über Politik- oder Wirtschaftsthemen aus dem Internet beschaffen. Als Ergebnis zeigte sich, dass sich 47 % der Jugendlichen regelmäßig via Internet, Informationen zu politischen und wirtschaftlichen Themen einholen. An erster Stelle, steht hierbei mit 93% Musik hören oder Videos ansehen (Bundesverband deutscher Banken, 2021). Man kann also erkennen, dass grundsätzlich ein eher minderes Interesse an Politik herrschte, vor allem zwischen 2010 und 2015 und, dass jedoch 2021 ein ansteigendes Interesse aufkam.

Im Jahr 2024 wurde die 19. Shell Jugendstudie durchgeführt. Auch hierbei wurde das Thema „Jugend und Politik“ wieder genau unter die Lupe genommen. Diesbezüglich wird geschrieben, dass dieser enorme Verzicht und auch dieses große Desinteresse von Politik bei den Jugendlichen in den letzten 20 Jahren sehr hoch war (Schneekloth & Albert, 2024, S. 43). In den letzten fünf Jahren ist jedoch das Interesse an Politik von Jugendlichen gestiegen. Im Jahr 2024 haben sich mit 55 % mehr als jeder zweite Jugendliche als politisch interessiert charakterisiert (Schneekloth & Albert, 2024, S. 44). Wichtig ist jedoch auch zu beachten, dass dieser Anstieg nicht für alle Jugendlichen in gleicher Weise gilt. Man erkennt eindeutig, dass das politische Interesse der Jugendlichen starke Verbundenheit mit der Bildungsposition aufweist. Beinahe zwei Drittel der Jugendlichen in Deutschland, die das Abitur anstreben oder abgeschlossen haben, charakterisieren sich selbst als politisch aufgeschlossen. Nur ein Viertel der Jugendlichen, die die Unterstufe abgeschlossen haben oder abschließen werden, benennen sich als politisch interessiert. Die größte Gruppe bilden die Studierenden. Hierbei benennen sich beinahe drei von vier Personen als politisch aufgeschlossen und interessiert (Schneekloth & Albert, 2024, S. 46).

Auch in Österreich lässt sich das Interesse an Politik von Jugendlichen als eher gering beschreiben. Einerseits ist generell bei jungen Menschen ein großes Interesse an Politik nur gering vertreten – in Österreich nur 16% der 14- bis 30-Jährigen (Gallup Institut, 2022, S. 47). In einem Forschungsprojekt der KPH Wien/Niederösterreich wurde das Demokratiebewusstsein von Jugendlichen zwischen 13 und 14 Jahren analysiert. Unter anderem wurde im Zuge des durchgeführten Online-Fragebogens erhoben, wie interessiert die 13- bis 14-jährigen Jugendlichen an politischen Themen sind. Hierbei gaben 59% an, wenig bis gar nicht an politischen Themen interessiert zu sein. 7% der Befragten gaben an, großes Interesse an politischen Themen zu haben (Stornig et al., 2025, S. 305). Weiters wurde untersucht, ob sich Jugendliche in diesem Alter Informationen über politische Themen einholen. Hierbei gaben 86% an, sich lediglich manchmal zu informieren. 27% informieren sich nie über politische Themen. Dieses Forschungsprojekt erwähnt die Wichtigkeit dieses Aspektes auch für die Schule: „Das Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass das Interesse der Schüler*innen an politischen Themen im Unterricht gefördert werden sollte." (Stornig et al., 2025, S. 306).

Der Aspekt der schulischen politischen Bildung wird in einer Untersuchung aus dem Jahr 2026 (Untersuchungszeitraum 2025) erforscht. Hierbei bewerten junge Menschen die schulische politische Bildung. Das Ergebnis zeigt noch Entwicklungspotenzial:

> „Dazu passt die Einschätzung vieler junger Menschen, dass politische Bildung in der Schule zu kurz kommt. Dieser zentrale Ort der Demokratiebildung soll Wissen vermitteln und Beteiligungserfahrungen ermöglichen, unterstützt die 16- bis 26-Jährigen jedoch nur begrenzt darin, jene Kompetenzen zu erwerben, die sie dazu befähigen, eigene politische Positionen zu entwickeln und sich aktiv am demokratischen Prozess zu beteiligen. Aus Sicht der jungen Menschen zählen hierzu vor allem Kenntnisse über das politische System und über Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Fähigkeiten, politische Debatten zu führen und die Qualität medial vermittelter Informationen zu beurteilen." (Zandonella & Bohrn, 2026, S. 41)

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Entwicklung demokratischer Kompetenzen nicht erst mit Erreichen des Wahlalters erfolgt, sondern bereits in der Unterstufe eine wesentliche Rolle spielen sollte.

Obwohl das Interesse in den letzten Jahren gestiegen ist, stehen die Zahlen dennoch im Widerspruch mit der großen Bedeutung europabezogener Thematiken für den Alltag der Men-

schen (Schöne & Immerfall, 2015, S. 68). Weiters ist es auch für die Beständigkeit eines politischen Systems – auch zum Beispiel für die Europäischen Union – wichtig, dass es von der Bevölkerung unterstützt oder zumindest akzeptiert wird. Ein politisches System wird nämlich auch erst dann als legitim angesehen, wenn auch die Menschen seine Grundideen unterstützen und es aber auch gleichzeitig gut funktioniert (Frech et al., 2021, S. 11).

3 Die Rolle von Europabildung in der Schule

Die Erhaltung eines Europas, das von Frieden gekennzeichnet ist, ist ein permanenter Auftrag, worin alle Menschen und vor allem auch die Bildungseinrichtungen mitwirken sollen bzw. auch müssen (KMK, 2020, S. 2–3). Eine wichtige Aufgabe besteht darin, junge Menschen für den Zusammenhang zwischen Frieden und einem demokratischen Miteinander in Europa zu sensibilisieren. Durch eine verständliche Vermittlung soll ihr Glaube an eine europäische Gemeinschaft gestärkt und sie dazu ermutigt werden, sich aktiv an der Weiterentwicklung Europas zu beteiligen (KMK, 2020, S. 3). Denn das „[…] ist eine zentrale Aufgabe aller Europäerinnen und Europäer." (KMK, 2020, S. 3).

Daher wird in der Kultusministerkonferenz von 2020 folgendes Ziel im Zuge der Europabildung in Schulen formuliert:

> „Ziel […] ist es, die Europakompetenz, d. h. neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz, bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und somit das Bewusstsein einer europäischen Identität als Ergänzung zu den lokalen, regionalen und nationalen Identitäten zu ermöglichen. Hierzu gehört, sie darauf vorzubereiten, ihre garantierten Rechte als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrnehmen zu können." (KMK, 2020, S. 5).

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz beziehen sich zwar auf den deutschen Bildungskontext, bieten jedoch eine hilfreiche Orientierung für schulische Europabildung allgemein. Sie verbinden zentrale Ziele wie europabezogenes Wissen, demokratische Teilhabe, interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit und die Auseinandersetzung mit europäischen Werten. Diese Inhalte sind auch für Österreich bedeutsam, da Europabildung nicht nur national, sondern grundsätzlich als gemeinsame Bildungsaufgabe in Europa verstanden werden kann. Da diese Arbeit österreichische Schulbücher untersucht, werden die österreichischen Vorgaben und Rahmenbedingungen eigens dargestellt.

In den nächsten Unterkapiteln werden die Bedeutung und der Stellenwert von Europabildung in der Schule näher erläutert. Anschließend werden die österreichischen Vorgaben in Bezug zur Europabildung und zum Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung" näher angeführt. Ergänzend werden auch noch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz darge-

stellt. Als letzter Punkt dieses Kapitels dient die Aufstellung der Kompetenzen in Zusammenhang mit der Europabildung.

3.1 Bedeutung und Stellenwert von Europabildung in der Schule

In Bezug auf die Schulbildung sind europabezogene Inhalte in den Lehrplänen sowohl vorgesehen als auch integriert. Diese Themen sind dabei auch nicht nur auf den Politikunterricht beschränkt, sondern sollen darüber hinaus auch in anderen Unterrichtsfächern aufgegriffen und behandelt werden (Schöne & Immerfall, 2015, S. 67). Um die Europäische Union und generell europabezogene Themen verständlich und erfolgreich zu vermitteln, braucht man zuerst eine realistische Einschätzung des Wissens und der Fähigkeiten junger Menschen. Wichtig ist, inwiefern Schüler*innen europäische Politik verstehen, beurteilen und ihre Einstellungen zur EU auf vorhandenes Wissen stützen können (Frech et al., 2021, S. 13). Hierbei ist eindeutig, wie bereits erwähnt, ein „Defizitbefund" zu erkennen (Frech et al., 2021, S. 13; Schöne & Immerfall, 2014, S. 54; 2015, S. 68). Wobei man sagen muss, dass das Interesse steigt (Schneekloth & Albert, 2024, S. 44). Wie schon kurz angesprochen, sind europabezogene Themen bereits in den Lehrplänen integriert. Nichtsdestotrotz hat Europa bisher noch nicht die Wichtigkeit in der Schule erlangt, die ihr eigentlich zusteht. In der Praxis in Bildungseinrichtungen und Schulen ist dieser Themenbereich nämlich eher weniger populär. Gründe dafür sind einerseits das Wissen und auch dessen Anwendung der Lehrpersonen. Für die Lehrpersonen kommt es teilweise zu einer Überforderung aufgrund der komplizierten Art und Weise, wie die EU funktioniert. Den Lehrpersonen fällt eine angemessene Einordnung der Entfaltung der EU sehr schwer (Frech et al., 2021, S. 13f).

Hierzu haben Helmar Schöne und Stefan Immerfall einige Gründe für die Probleme mit der Auseinandersetzung mit dem Schulgegenstand formuliert: (1) die Dynamik des europäischen Prozesses, (2) die Komplexität des europäischen Mehrebenensystems, (3) fehlende europäische Identität, (4) fachfremder Unterricht und (5) unzureichende Fortbildungsangebote (vgl. auch dazu Frech et al., 2021; Schöne & Immerfall, 2014, 2015). In Bezug zu Punkt Eins und Punkt Zwei ist zu sagen, dass einerseits Unklarheiten bezüglich diverser Begrifflichkeiten von europäischen Institutionen und auch Verständnisprobleme seitens der Verbindungen dieser Institutionen herrschen (Schöne & Immerfall, 2014, S. 59). Hinsichtlich der europäischen Identität lässt sich feststellen, dass sich eine emotionale Verbundenheit zur EU nicht wirklich herauskristallisiert hat. Dies liegt an geringem Interesse und auch unterschiedlichen Meinungen und Ansichten zur EU (Lichtenstein, 2012; Schöne & Immerfall, 2014, S. 60). Eine wei-

tere Ursache ist der fachfremde Unterricht, worin zu erkennen ist, dass es oftmals an ausgebildeten Fachlehrpersonen fehlt (Schöne & Immerfall, 2014, S. 61). Als letzten Punkt spielen zum Defizit der EU-Unterrichtsinhalte, unzureichende Fortbildungsangebote für Lehrpersonen eine Rolle. Es lässt sich hierzu sagen, dass im Jahr 2014 auf der einen Seite Fortbildungsangebote zu wenig genutzt wurden und, dass aber auch zu wenige Fortbildungsmöglichkeiten angeboten wurden (Schöne & Immerfall, 2014, S. 61). M. Oberle und J. Forstmann beschäftigen sich in ihrem Kapitel „Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie“ in dem Werk „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln“ von Monika Oberle genau mit dem Thema. Hierbei thematisieren sie auch den Bedarf an Fortbildungen für Lehrkräfte. In ihrem Beitrag wird das Jean Monnet Projekt „Politiklehrerfortbildung zur nachhaltigen Vermittlung Europäischer Bürgerschaftskompetenzen (PEB) erwähnt. Hierbei werden wichtige Ergebnisse einer empirischen Studie angeführt, welche sich mit dieser Thematik beschäftigte (Oberle & Forstmann, 2015). Die Resultate zeigen, dass es eindeutig Defizite auch in der Ausbildung gibt:

> „Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie bestätigen die Annahme, dass die Thematisierung der EU in der Ausbildung von Politiklehrer/innen hierzulande deutliche Defizite aufweist, und zwar bis ins neue Jahrtausend hinein. Dies gilt für Fachwissenschaft und Fachdidaktik, für Hochschule und Studienseminar. Hieraus ergibt sich dringender Bedarf für entsprechende Lehrerfortbildungen, jedoch zugleich die Forderung, die Europäische Union und die europapolitische Bildung künftig flächendeckend in die Fachlehrerausbildung zu integrieren – insbesondere da der Teilnehmerkreis (freiwilliger) Fortbildungen sich überwiegend auf besonders (EU-)interessierte und motivierte Lehrkräfte beschränken wird.“ (Oberle & Forstmann, 2015, S. 207–208)

Als IST-Zustand des Umfangs des Politikunterrichts ist also eindeutig zu erkennen, dass politische Themen im Unterricht viel zu wenig besprochen werden. Hierbei herrscht eindeutig Handlungsbedarf (Bremer & Gerdes, 2022, S. 899).

3.2 Europabildung im österreichischen Schulwesen und im Fach Geschichte und Politische Bildung

> „Politische Bildung – und damit auch Europabildung – fußt im österreichischen Schulsystem auf drei Säulen: dem übergreifenden Thema Politische Bildung, dem Unterrichtsfach oder Kombinationsfach (meist als ‚Geschichte und Politische Bildung‘) und

auf der Schuldemokratie als Bestandteil der Schulpartnerschaft.“ (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 121).

Die Verankerung von „Politischer Bildung“ als Unterrichtsprinzip fand 1978 für alle Formen und Stufen der Schulen und alle Gegenstände statt. Politische Bildung wird, wie im Grundsatzerlass vom Jahr 2015 erwähnt, als „[…] Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen“ gesehen (BMBWF, 2015, S. 1). Sie ist ein wesentlicher Aspekt für die Gesellschaft, die Demokratie und vor allem deren Zusammenspiel (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 1).

Wichtig im Zuge der Politischen Bildung sind die Kompetenzen, welche den Schüler*innen nähergebracht werden sollen: „Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler damit über ein Repertoire an Herangehensweisen und an zentralen politischen Konzepten (u. a. Demokratie, Recht, Gender) verfügen, die in verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen können.“ (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3). Wichtig ist diesbezüglich, dass das Interesse und der Wille der Teilnahme der Schüler*innen an politischen Bereichen gefördert werden. Außerdem sind Bereiche wie Meinungsbildung, Selbstreflexion, Akzeptanz von fremden Ansichten, kritische Auseinandersetzungen und auch der Umgang mit Medien von wesentlicher Bedeutung (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3).
Die Politische Bildung soll sich ebenso an die Lebenswelt und das Vorwissen der Schüler*innen, an aktuellen Themen und an wissenschaftlicher Basis orientieren (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3). Weiters spielen auch Institutionen eine wichtige Rolle:

> „Eine besondere Rolle kommt bei der Umsetzung Politischer Bildung der Begegnung mit Personen und Institutionen des Politischen (Politik, Interessensvertretungen, NGOs, Bürgerinitiativen, Medien, etc.) zu. Die Einbeziehung externer Akteure/Akteurinnen bzw. Anbieterinnen und Anbieter Politischer Bildung hat einen wichtigen Mehrwert, da Schule kein abgeschlossener, sondern immer in ein konkretes gesellschaftliches Umfeld eingebetteter Bereich ist.“ (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3)

3.2.1 Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“

Ziel des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“, das sich an Kompetenzen orientiert, ist nach den Unterrichtsprinzipien des BMBWF aus dem Jahr 2025 „[…] ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden aufgebaut wird.“ (BMBWF, Unterrichtsprinzipien, 2025)

Die Inhalte und Kompetenzen lassen sich nach BMBWF (2025) auf folgende Aspekte zusammenfassen: Politische Bildung als…

- …. Auseinandersetzung mit politischen aktuellen Fragen, deren historischen Zusammenhänge und mögliche Mitsprache bei Entscheidungen.
- … Voraussetzung für Förderung von Kompetenzen und Fortschritt bzw. Entfaltung der Gesellschaft.
- … aktive Teilnahme an Kreation der Gesellschaft und Förderung bzw. Weiterentwicklung der Demokratie und der Menschenrechte. (BMBWF, Unterrichtsprinzipien, 2025)

Wichtig ist es, auch die historisch-politische Bildung und die europapolitische Bildung zu erwähnen. Politische und historische Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang. Historische Kompetenzen helfen dabei, politische Entwicklungen im historischen Kontext zu verstehen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Auch die europapolitische Bildung ist im österreichischen Schulwesen von Bedeutung. Die Beschäftigung mit der Europäischen Union sowie mit europäischen Themen ist ein wichtiger Bestandteil der Politischen Bildung. Sie hilft Schüler*innen dabei, Europa und globale Zusammenhänge besser zu verstehen (BMBWF, Unterrichtsprinzipien, 2025).

Auch in den österreichischen Lehrplänen ist Europa erwähnt: „So wird bereits im Zielparagraphen, der die Aufgaben der österreichischen Schulen definiert, festgehalten, dass die jungen ÖsterreicherInnen befähigt werden sollen, am Wirtschafts- und Kulturleben Europas teilzunehmen.“ (Zentrum polis., 2025, S. 7). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass auch Lehrer*innen dieses Thema im Unterricht ansprechen und behandeln. Schüler*innen sollen dazu ermutigt werden, Europa mitgestalten zu wollen. Europapolitische Bildung soll Schüler*innen dazu motivieren, sich aktiv mit Europa auseinanderzusetzen und an politischen Prozessen mit-

zuwirken. Dazu gehört auch, Wissen über die Europäische Union und ihre Bedeutung für das tägliche Leben zu vermitteln (Zentrum polis., 2025, S. 7).

3.2.2 Österreichischer Lehrplan für „Geschichte und Politische Bildung“

Da der Lehrplan die Basis für die Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts bildet, werden einzelne Aspekte, die sich auf Europa beziehen in diesem Kapitel kurz erläutert. Wichtig im Zuge des Lehrplans sind auch die Kompetenzen, welche in einem eigenen Kapitel mit Europabezug erläutert werden. Das Fach „Geschichte und Politische Bildung“ setzt sich mit dem vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenleben der Menschen auseinander. Dabei sollen Schüler*innen ihre eigenen Erfahrungen beitragen und historisches sowie politisches Denken entwickeln. Gleichzeitig unterstützt der Unterricht die Orientierung in einer vielfältigen Gesellschaft (BMBWF, Lehrpläne, 2026). Im Unterricht sollen verschiedene Herangehensweisen dazu verwendet werden:

> „Der Unterricht hat dazu verschiedene Zugänge […] zu berücksichtigen. Die Verbindung von historischer und politischer Bildung ist anhand verschiedener Beispiele zu verdeutlichen. Politische Bildung hat von einem breiten Politikbegriff auszugehen, wobei zwischen formaler („polity“, ua. Verfassung oder politische Institutionen), inhaltlicher („policy“, ua. Ziele und Aufgaben von Politik, Ideologien) und prozessualer Dimension der Politik („politics“, ua. politische Willensbildung, Konfliktaustragung) zu unterscheiden ist. Zudem sind die subjektiven Vorstellungen von Politik zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln. Damit sollen die Lernenden zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation sowie zur Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft befähigt werden.“ (BMBWF, Lehrpläne, 2026).

Der Lehrplan zeigt damit, dass das historische und das politische Lernen miteinander verknüpft sind. Auch der Aspekt des breiten Politikbegriffs (der bereits in einem anderen Kapitel thematisiert wurde) spielt hier eine wichtige Rolle. Im Lehrplan ist diesbezüglich auch die Unterscheidung zwischen formaler, inhaltlicher und prozessualer Dimension wesentlich (BMBWF, Lehrpläne, 2026).

In Bezug auf die Anwendungsbereiche des Lehrplans der 4. Klasse Unterstufe ist vor allem der Bereich der Europäisierung zu erwähnen:

„Europäisierung (unterschiedliche historische und gegenwärtige Konzeptionen von Europa; die EU als Wirtschafts- und Friedensprojekt[13]; Ende des geteilten Europas 1989 und die Auswirkungen; Beitritt Österreichs zur EU und die nachfolgenden Veränderungen in Außen-, Sicherheits- und Neutralitätspolitik, in Gesellschaft und Alltag; Einfluss der EU auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler)“ (BMBWF, Lehrpläne, 2026)

Daraus zeigt sich, dass nicht nur das Wissen von Institutionen wichtig ist, sondern auch historische Entwicklungen, Integrationsprozesse und Bedeutungen für Österreich oder auch für den Alltag der Schüler*innen. Man erkennt die Wichtigkeit des historisch-politischen Zugangs zur Europabildung (BMBWF, Lehrpläne, 2026).

3.3 Ergänzende Perspektive: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (Deutschland)

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) beziehen sich zwar auf den deutschen Bildungskontext, beschreiben jedoch grundlegende Ziele und Prinzipien der schulischen Europabildung, die auch über Deutschland hinaus von Bedeutung sind. Da sie die Anforderungen an Europabildung besonders ausführlich darstellen, werden sie in der vorliegenden Arbeit als ergänzende theoretische Perspektive herangezogen. Sie ermöglichen eine vertiefte Einordnung zentraler Aspekte der Europabildung und ergänzen die zuvor dargestellten österreichischen Vorgaben.

3.3.1 Soll-Zustand in Schulen

Da der Schutz und die Weiterentwicklung der wichtigen Werte für Europa alle Menschen betreffen, spielt hierbei auch die Bildung bzw. die Schule eine wesentliche Rolle, da die Schule eine zentrale Einrichtung der Gesellschaft ist, die alle heranwachsenden Erwachsene erreicht. In der Schule soll eine Vermittlung der europäischen Positionen und außerdem eine Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten individueller und europabezogener Gestaltungen der Gesellschaft stattfinden. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wird geschrieben, dass im Jahre 2017 von der Europäischen Kommission betont wurde, dass es besonders wichtig ist, das europäische Bewusstsein durch Bildung und Kultur zu stärken und, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Dabei liegt der Schwerpunkt darin, für alle Jugendlichen gute Chancen zur Ausbildung und Beschäftigungsmöglichkeiten zu bieten (KMK, 2020, S. 4). Hierbei wurden einige Anregungen formuliert:

- Transparente Bildungsabschlüsse
- Gerechtigkeit in der Bildung
- ausgezeichnete Bildung für alle Menschen zugänglich machen
- Inklusion fördern
- Mobilität erhöhen
- Sprachenlehren und -lernen verbessern
- digitale Kompetenzen fördern
- Geschichte von europäischen Nachbarländern vermitteln (KMK, 2020, S. 4)

Außerdem ist es wichtig, dass Jugendliche ein Rollenverständnis, welches für die Europäische Union hinsichtlich zukünftigen Belangens und auch komplexen Aufgaben sehr wichtig ist, vermittelt bekommen und sie auch damit umgehen können (KMK, 2020, S. 4).

In ihrer Empfehlung „Europa im Unterricht“ legte die Kultusministerkonferenz im Jahre 1978 zum ersten Mal die Bestandteile und einen Leitfaden für den europäischen Bildungsauftrag, der in der Schule stattfinden sollte, fest. Dies wurde im Jahr 1990 und auch im Jahr 2008 weiterentwickelt. Auch im Jahr 2020 fand diesbezüglich eine Aktualisierung statt, auf welche bereits in dieser Arbeit Bezug genommen wurde. Hierbei kam es auch zu weiteren Entwicklungen und Empfehlungen hinsichtlich einer Bildung im historisch-politischen Bereich, im Bereich der Menschenrechte und auch im Bereich der Demokratie (KMK, 2020, S. 5). Auch für die berufliche Laufbahn möchte die Kultusministerkonferenz die Bedeutung unterstreichen, und zwar „für den europäischen Gedanken“ und um „ein starkes Schutzschild gegen antidemokratisches Gedankengut“ zu wahren (KMK, 2020, S. 5). Hierbei wird die „Berufliche Bildung als Chance für Europa“ betont (KMK, 2020, S. 5).

3.3.2 Ziele und zentrale Leitlinien

In Bezug auf Ziele und Grundsätze der Europabildung in der Schule, trifft die Beschreibung der Kultusministerkonferenz es sehr gut:

> „Europabildung in der Schule muss sich an den Bedürfnissen insbesondere der jungen in Europa lebenden Menschen orientieren, aktiv und kompetent am gesellschaftlichen, beruflichen, politischen und kulturellen Leben in Europa gestaltend teilhaben zu können. Sie nimmt dabei auch Bezug auf die gemeinsamen europäischen Werte und das gemeinsame historische und kulturelle Erbe. Dies schließt die Auseinandersetzung mit

zentralen Aspekten und Inhalten der europäischen Geschichte und des europäischen Einigungsprozesses ein.“ (KMK, 2020, S. 5).

Man kann hier also erkennen, dass das Vermitteln von Europabildung mit den Bedürfnissen der Jugendlichen verknüpft ist. Diese Verknüpfung ist auch nicht nur an einen Bereich gebunden, sondern an dem Bereich der Gesellschaft, des Berufs, der Politik, der Kultur und vor allem auch auf dem Bereich der europäischen Werte. Man merkt also eindeutig, dass das Zusammenspiel dieser Bereiche von wesentlicher Bedeutung ist (KMK, 2020, S. 5).

In den Schulen sollte die Europakompetenz vermittelt werden. Zur Vermittlung der Europakompetenz zählen einige Aspekte hinzu. Auf der einen Seite steht die Darlegung von Wissen zu Europa. Auf der anderen Seite stehen jedoch die Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Kompetenz der Partizipation und der Gestaltung und auch der Mehrsprachenkompetenz. Besonders wichtig ist dabei auch, dass den Jugendlichen eine gewisse europäische Identität und ihre aktive Wahrnehmung ihrer „garantieren Rechte als Bürgerinnen und Bürger“ bewusst gemacht wird (KMK, 2020, S. 5). Ein weiteres Ziel bzw. ein weiterer Aufgabenbereich, welcher in der Schule erfolgen sollte, ist, dass den Schüler*innen die Akzeptanz von Freiheit und Demokratie nähergebracht wird und, dass ihnen eine Förderung von sozialer Interaktion und eine Übernahme von Verantwortung vermittelt wird (KMK, 2020, S. 6). Um Respektlosigkeit und gewisse Arten von Diskriminierung entgegenzuwirken, soll die Schule auch die Aufgabe tragen, den Schüler*innen die vielfältigen Sprachen und Kulturen näherzubringen und dahingehend auch ihr Interesse und ihre Tolerierung dieser zu bestärken (KMK, 2020, S. 6). In den Bildungseinrichtungen soll den Jugendlichen verdeutlicht werden, dass europäisches Handeln in jeder Ebene wichtig ist: „Die Schule soll dazu beitragen, dass ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht („In Vielfalt geeint“) und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Lebensbereichen und in den Regionen europäische Bezüge wirken und europäische Entscheidungen erforderlich sind.“ (KMK, 2020, S. 6).

Europabildung knüpft an die regionalen Bezüge und die Lebenswelt der Schüler*innen an, um Lernprozesse anzuregen. Dabei werden sowohl Erfahrungen mit Mobilität als auch die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb der Lerngruppen berücksichtigt. In der Schule sollen außerdem aktuelle Ereignisse in Europa sowie wichtige europäische und weltweite Probleme besprochen und untersucht werden. In diesem Zusammenhang sind die Grundsätze der Demokratiebildung von Bedeutung. Hierzu zählen Themen wie die Entwicklung der EU,

des Europarats, die Verbindungen zu anderen Ländern und auch der Blick auf die heutige und zukünftige Kooperation und Zusammenarbeit. Diese Aspekte sollen kritisch und außerdem auch aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert werden können (KMK, 2020, S. 6). Besonders wichtig, in Zusammenhang mit Europabildung in der Schule ist, dass die Vermittlung von Europabildung die gesamte Gemeinschaft der Schule betreffen soll. Die Gestaltung soll in allen Schularten erfolgen und auch auf Inklusion und Integration ausgerichtet sein. Das bedeutet auch, dass alle Unterrichtsfächer diese Thematik aufgreifen sollen (KMK, 2020, S. 6). Auch in den Lehrplänen ist eine Verankerung mit Zielen, Themen, Lerninhalten und Arbeitsformen zu finden: „Sie nehmen Bezug zur politischen Bildung, zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, zur Bildung in der digitalen Welt, zur interkulturellen Bildung und zur Persönlichkeitsbildung.“ (KMK, 2020, S. 6). Wichtig hierbei sind vor allem auch die Verbindung, die Übereinstimmung und die Integrierung von Unterrichtsfächern. Außerdem spielt auch die Förderung der Zusammenarbeit mit außerschulischen und auch weltweiten Partner*innen eine wesentliche Rolle. Ein Beispiel für eine Partnerschaft liefert auch das EU-Programm Erasmus+ (KMK, 2020, S. 6). Der reale oder auch digitale internationale Austausch liefert für Schüler*innen eine besondere Wirkung. Einerseits werden die Kompetenzen der Sprache weiterentwickelt und andererseits werden die Demokratiebildung und auch die Persönlichkeiten der Jugendlichen gefördert. Die Erfahrungen des vielfältigen Austausches können auch die Selbstwirksamkeit der jungen Erwachsenen positiv beeinflussen (KMK, 2020, S. 7).

3.3.3 Unterstützung zur Förderung von Europabewusstsein

Es gibt einige Unterstützungsmaßnahmen, um das Interesse zu dieser Thematik für Schüler*innen, sowie auch für Lehrer*innen zu verstärken. Auch, wenn Möglichkeiten von Fortbildungen, wie bereits erwähnt, etwas zu kurz kommen, gibt es dennoch für Lehrpersonen ein Angebot von Aus-, Fort- und auch Weiterbildungen im Bereich der Europabildung. Weiters gibt es hierbei auch die Möglichkeit an diversen Schulen, welche von unterschiedlichen Fördereinrichtungen unterstützt werden, zu hospitieren. Außerdem wird die Europabildung auch inhaltlich im Lehrplan verankert, sodass hierbei bereits ein Interesse vorhanden sein sollte (KMK, 2020, S. 7).

Überdies gibt es noch die Möglichkeit Schulen zu motivieren, sich als Europaschule oder Botschafterschule weiterzuentwickeln und auch somit, dem Thema näher zu kommen. Außerdem gibt es auch diverse Wettbewerbe oder auch Projekte von der Kultusministerkonferenz, an der

man teilnehmen kann. Beispiele dafür sind Erasmus-Days oder auch EU-Projekttage an Schulen. Als außerschulischer Lernort bieten sich in Bezug zur Europabildung auch Exkursionen zu europäischen Institutionen an, welche auch gefördert werden. Als weiteren Aspekt zur Fördermaßnahme der Europabildung, steht auch die Ausdehnung der Teilhabe von Schulen an diversen europäischen, internationalen und auch digitalen Programmen (KMK, 2020, S. 8).

3.3.4 Durchführung in der Schule

Die Kultusministerkonferenz erwähnt eindeutig, dass die Europabildung für alle wichtig ist:

> „Europabildung stellt eine übergreifende schulische Bildungsaufgabe dar, der sich sowohl alle Schulstufen als auch alle Schularten stellen. Die mit Europabildung angestrebten Bildungsziele und Kompetenzen eröffnen dabei Perspektiven für eine wertorientierte Ausrichtung des fachlichen und fächerübergreifenden Lernens mit dem Ziel der Herausbildung eines europäischen Bewusstseins.“ (KMK, 2020, S. 8).

Um Europa den Schüler*innen näher zu bringen, ist nicht nur das Fach Geschichte und Politische Bildung essenziell. Die Vermittlung von Europabildung sollte in allen Fächern, also fächerübergreifend stattfinden. Das Ziel des Unterrichts soll sein, dass Jugendliche zur Beteiligung und Mitwirkung von Ereignissen in Europa, im sozialen, kulturellen, politischen oder auch wirtschaftlichen Bereich, befähigt werden (KMK, 2020, S. 9). Vor allem die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer, wie zum Beispiel Geschichte, Politische Bildung, Geografie, oder auch Deutsch, Naturwissenschaften oder Musik und Kunst spielen eine wesentliche Rolle (KMK, 2020, S. 9–10).

Im Fach Geschichte geht es dabei vor allem um das Verständnis der historischen Entwicklung Europas, der Beziehungen zwischen den Staaten sowie der gesellschaftlichen Veränderungen. Im Mittelpunkt steht die Bewältigung nationalistischer Konflikte, von Krieg und Gewalt. Diese Entwicklungen fanden insbesondere im Zusammenhang mit den europäischen Verständigungs- und Einigungsbemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie im Zeitraum nach dem Ende des Kalten Krieges statt. Diese Prozesse werden als bedeutende historische Integrationsleistung im europäischen Kontext verstanden (KMK, 2020, S. 9).
Im Fachbereich der Politischen Bildung steht das Verständnis politischer Entscheidungsprozesse im Vordergrund. Dabei wird aufgezeigt, welche Bedeutung diese Prozesse für den Erhalt von Frieden, Freiheit und Demokratie in einer globalisierten Welt haben. Weiters geht es um die Förderung von politischen Urteils- und Handlungskompetenzen im europäischen Kon-

text und um die Auseinandersetzung mit europäischer Identität. Eine wesentliche Rolle spielt auch das Konzept der „aktiven europäischen Bürgerschaft (active citizenship)“ (KMK, 2020, S. 9).
Neben den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist aber wichtig zu betonen, dass auch auf die Beiträge aller weiteren Unterrichtsfächer nicht verzichtet werden darf. Die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins soll auch die Fähigkeit stärken, eigene Urteile zu bilden und verantwortungsvoll zu handeln. Dies geschieht insbesondere durch konkrete Erfahrungen mit Demokratie im Alltag, etwa durch die Wahl von Klassensprecher*innen, die Teilnahme an Juniorwahlen oder an Diskussionsveranstaltungen im Zusammenhang mit Wahlen zum Europäischen Parlament. Außerdem spielen auch die digitalen Medien und die zukunftsbasierende Medienkompetenz eine wesentliche Rolle, welche das lebenslange Lernen unterstützt und auch die kritische Reflexion von Medien in Bezug auf Europa erweitert (KMK, 2020, S. 10).

Die Kultusministerkonferenz gibt auch Anregungen, wie sich Europabildung in der Schule auch besser weiterentwickeln kann. Einerseits ist der Austausch zwischen den Ländern hinsichtlich diverser Projekte und Wettbewerbe wichtig. Zudem ist es von Bedeutung, dass Lehrpläne angepasst werden und den Aspekt der Europabildung enthalten. Weiters sind für die Lehrpersonen Ausbildungen und Fortbildungsmöglichkeiten zu dieser Thematik inklusive möglicher Methoden des Lehrens und des Lernens wesentlich. Ein weiterer wichtiger Punkt, um Europabildung in Schulen zu fördern ist auch, dass Wert auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht gelegt wird und diese auch gezielt gefördert wird. Andererseits ist es auch wichtig, den digitalen Aspekt nicht zu vergessen. Der Bereich der Digitalisierung in Zusammenhang mit Europabildung sollte ebenfalls weiterentwickelt werden (KMK, 2020, S. 13).

3.4 Kompetenzen in Geschichte und Politischer Bildung

In Bezug auf Europabildung in der Schule ist es auch wichtig, die Kompetenzen für den Geschichtsunterricht genauer anzusehen. Da diese auch beim Analyseteil dieser Arbeit von Bedeutung sind, werden sie in diesem Kapitel angeführt und auch der Bezug zur Europabildung hergestellt. Wichtig im Zuge der Kompetenzen ist der Lehrplan. Hierbei fand ein Paradigmenwechsel statt. So orientiert sich der Lehrplan nicht mehr dominierend am Inhalt, sondern an Kompetenzen und Fähigkeiten. Das Kompetenzmodell, welches im Lehrplan enthalten ist, bezieht sich auf das FUER-Kompetenzmodell (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 177). Besonders wichtig sind auch die Kompetenzen Politischer Bildung (Windischbauer & Kühber-

ger, 2013, S. 178). Insgesamt gibt es im Kompetenzmodell für Geschichte und auch im Kompetenzmodell für Politische Bildung jeweils vier wichtige Kompetenzen. Diese sind folgende:

- Historische Methodenkompetenz
- Historische Sachkompetenz
- Historische Orientierungskompetenz
- Historische Fragekompetenz
- Politikbezogene Methodenkompetenz
- Politische Sachkompetenz
- Politische Handlungskompetenz
- Politische Urteilskompetenz

Die Kompetenzen werden nur teilweise kurz angeführt und können jedoch bei Windischbauer & Kühberger (2013, S. 181 – 185) oder auch im Lehrplan (BMBWF, 2026, Lehrpläne) genauer nachgelesen werden. Wichtig für diese Arbeit ist es, bei einzelnen Kompetenzen den Bezug zur Europabildung herzustellen.

Politische Sachkompetenz beinhaltet, dass politische Begriffe und Konzepte dabei helfen, politische Themen besser zu verstehen, um diese in kulturelle und historische Verbindungen zu erfassen. Es kann hierbei auch zu Überschneidungen mit der Historischen Sachkompetenz kommen (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 183). Bei der *Historischen Sachkompetenz* geht es um allgemeine bzw. historische Begriffe und gesellschaftliche Konzepte. Schüler*innen sollen verstehen, dass Begriffe unterschiedliche Bedeutungen haben können, und lernen, diese bewusst zu nutzen, um historische Zusammenhänge besser zu erfassen und eigene Gedanken zu ordnen (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 182).
Der Bezug zu den Sachkompetenzen ist auch für die Europabildung von Bedeutung. Schüler*innen sollen beispielsweise über ein grundlegendes Wissen (z.B. Strukturen und Funktionsweise) zur Europäischen Union verfügen. Das Fachwissen in Bezug zu Europa spielt bei den Kompetenzen eine wesentliche Rolle (zitiert nach Oberle & Forstmann, 2015, S. 82).
In Bezug zur Historischen Sachkompetenz kann auch Bezug zur nachfolgenden Analyse genommen werden. Es ist wichtig auch die historischen Entwicklungen und Ereignisse zu beachten und auch die Geschichte Europas zu analysieren. Hierbei wurde auch in der Analyse eine Kategorie zu den historischen Aspekten formuliert.

Auch die *Politische Handlungs- und Urteilskompetenz* sind von wesentlicher Bedeutung. Zur *Politischen Handlungskompetenz* gehört die Fähigkeit, sich mit politischen Kontroversen auseinanderzusetzen, eigene Meinungen zu politischen Themen klar auszudrücken und andere Sichtweisen zu verstehen. Außerdem sollen Menschen lernen, gemeinsam an Lösungen für gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme zu arbeiten und dabei sowohl die eigenen als auch die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen. Wichtig sind dabei Austausch, Nachsicht, Umgänglichkeit und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 184).
Politische Urteilskompetenz bedeutet, Meinungen und Begründungen kritisch zu prüfen. Schüler*innen sollen lernen, zwischen gut begründeten Urteilen und Vorurteilen zu unterscheiden. Außerdem sollen sie erkennen, dass persönliche Interessen und unterschiedliche Sichtweisen politische Urteile beeinflussen können (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 185).
In Bezug zur Europabildung ist es wichtig, dass sich die Urteils- und Handlungskompetenz auf EU-politische Themen bezieht. Die Handlungskompetenz umfasst vor allem kommunikative Fähigkeiten sowie Kenntnisse über politische Beteiligungsmöglichkeiten, deren Grenzen und mögliche Wege, politische Prozesse mitzugestalten (zitiert nach Oberle & Forstmann, 2015, S. 82).

Für die Methodenkompetenz und auch die Urteilskompetenz sind zum Beispiel auch Karikaturen von wesentlicher Bedeutung (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 120). Für die *Politikbezogene Methodenkompetenz* sollen Informationen mithilfe verschiedener Methoden genauer betrachtet und verstanden werden. Dafür lernen Schüler*innen, Daten, Bilder und Texte zu analysieren und auszuwerten. Gleichzeitig sollen sie lernen, ihre politischen Meinungen und Gedanken verbal, in Textform, bildlich oder über moderne Medien auszudrücken (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 183). Auch im Zuge der *Historischen Methodenkompetenz* soll der Unterricht Schüler*innen dabei unterstützen, selbstständig mit historischen Quellen zu arbeiten und dadurch, eigene Vorstellungen von Vergangenheit zu entwickeln. Gleichzeitig sollen sie lernen, historische Darstellungen kritisch zu hinterfragen (Windischbauer & Kühberger, 2013, S. 181).
Auch in Bezug zur Europabildung sind die Methodenkompetenzen von Bedeutung. Sie unterstützen Schüler*innen dabei, sich kritisch und reflektiert mit Europa und der Europäischen Union auseinanderzusetzen und politische Zusammenhänge besser zu verstehen (Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 121).

4 Das Schulbuch als Lernmedium

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Analyse von Schulbüchern. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel zunächst auf die Geschichte der Schulbücher kurz eingegangen. Außerdem wird erläutert, wie der Begriff Schulbuch definiert wird, welche Merkmale gute Schulbücher aufweisen und inwiefern der Europabezug bei Schulbüchern von Bedeutung ist.

4.1 Geschichte von Schulbüchern

Schulbücher fanden ihren Anfang mit der „[…] Entwicklung der Schrift als einem geordneten System von Zeichen und Symbolen etwa im vierten/dritten Jahrtausend vor Christus […]“ (Wiater, 2003, S. 7). Auch die Schreibschulen, die beispielsweise bei den Ägyptern gängig waren, kann man als die Vorreiter der heutigen Schulbücher sehen. Damals waren dies jedoch Schriften auf Stein- oder Tontafeln. Ein Beispiel dafür ist das bekannte „Buch Kermit“, welches von den Ägyptern zur Ausbildung der Schreiber verwendet wurde und entwurfstechnisch betrachtet als das erste Schulbuch gilt (Wiater, 2003, S. 7). Wobei man hierbei noch nicht an ein Schulbuch wie in der heutigen Zeit denken darf. Im Laufe der Zeit kam es zu einigen Weiterentwicklungen hinsichtlich des Schulbuchs und hierbei trägt natürlich auch die Erfindung des Buchdrucks im Jahre 1452 einen wesentlichen Aspekt dazu bei. Hierbei wurde erreicht, dass die Schulbücher weniger Fehler enthielten und auch, dass jeder Schüler und jede Schülerin ein Buch bekam (Wiater, 2003, S. 7). Im Laufe der Neuzeit wurden an den Schulen die Bücher von einem Rechnen-Lesen-Schreiben-Buchbestand zusätzlich auch auf einen Geografie-Geschichte-Naturwissenschaft-Buchbestand erweitert (Wiater, 2003, S. 7–8).

Im 17. Jahrhundert erweiterte sich dann die Entwicklung von Schulbüchern, da hier dann auch von einer Schulbuchforschung die Rede ist. Hierbei spielte Johann A. Comenius eine entscheidende Rolle, da er „[…] Kriterien für gute Schulbücher aufstellte und selbst Schulbücher verfasste, die fast über 250 Jahre im Gebrauch blieben.“ (Wiater, 2003, S. 8). Weiters spielte natürlich die Schulpflicht im 18. und 19. Jahrhundert eine wesentliche Rolle und erweiterte nochmal die Verbreitung und Entwicklung der Schulbücher hinsichtlich des Wissensgebietes und auch der Unterrichtsmethodik (Wiater, 2003, S. 8). Im 20. Jahrhundert wurde dies nochmals verstärkt:

> „Enthielten die Lesebücher des 18. und 19. Jh. noch alle Wissensgebiete, die in der Schule behandelt wurden, so änderte sich dies mit dem Aufkommen des Fachunterrichts und der Fachlehrpläne in der 2. Hälfte des 19. Jh. und erst recht durch die weitere Fächerdifferenzierung und die Einführung neuer Schulfächer seit der 2. Hälfte des 20.

Jahrhunderts. Für jedes Schulfach, jede Schulform und jede Jahrgangsstufe gibt es nun ein eigenes Schulbuch.“ (Wiater, 2003, S. 8)

4.2 Begriffserklärung von Schulbüchern

„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten; in einem weiteren Sinne zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, Atlanten und Formelsammlungen“ (zitiert nach Wiater, 2005, S. 43).

Auch Sandfuchs (2010) beschäftigt sich mit der Definition von Schulbüchern und schreibt, dass sie Inhalte eines bestimmten Faches geordnet und aufbereitet vermitteln, sodass sie gut verständlich und lernförderlich sind. Außerdem können Schulbücher in allen Bereichen des Lehrens und Lernens verwendet werden, wie zum Beispiel beim Einstieg in ein Thema, zum Erarbeiten neuer Inhalte, zum Üben und Vertiefen sowie zum Anwenden des Gelernten. Außerdem können sie auch bei Hausübungen zum Einsatz kommen. Schulbücher können das wichtigste Medium im Unterricht sein (Sandfuchs, 2010, S. 19).

Fuchs et al. (2014) erweitern die Definition und erwähnen, dass Schulbücher auch aus anderen Blickwinkeln beschrieben werden. Hierbei zählen die organisatorische Sicht, die pädagogisch-didaktische Perspektive und auch die Perspektive der Wissensvermittlung und der gesellschaftlichen Einordnung hinzu (Fuchs et al., 2014, S. 10). Fuchs et al. (2014, S. 12–13) erwähnen jedoch auch die „multimediale“ und „digitale“ Entwicklung von Schulbüchern, welcher heutzutage auch eine große Rolle zukommt. Fuchs et al. (2014) betonen im Zusammenhang mit Schulbüchern auch die Aspekte Öffentlichkeit, Produktion und Bildungspolitik. In Bezug auf die Öffentlichkeit wird erwähnt, dass der Anspruch sehr hoch ist. Hierbei spielen „[…] Aufbau, die Inhalte und die Anwendbarkeit im Unterricht“ eine wesentliche Rolle (Fuchs et al., 2014, S. 15). Es handelt sich nämlich nicht nur um bloße Vermittlung von Wissen, da auch Bereiche der Gesellschaft und Bereiche der Politik großes Interesse an Schulbüchern zeigen. Fuchs et al. (2014) erwähnen hierbei Joachim Kahlert (2010), welcher die Schulbücher als ein „Kerncurriculum für die Verständigung in einer heterogenen Gesellschaft dar[stellt].“ (zitiert nach Fuchs et al., 2014, S. 15).

In Bezug auf die Schulbücher hinsichtlich ihrer Produktion ist zu erwähnen, dass Schulbücher als Ware gelten. Schulbücher werden von privaten Verlagen hergestellt und verkauft. Sie sind also auch ein wirtschaftliches Produkt. Aus diesem Grund richten sich ihre Inhalte nicht nur nach bildungspolitischen Richtlinien, sondern spielen auch auf einem großen Markt mit viel Geld eine wesentliche Rolle. Die Kosten für die Herstellung eines Schulbuchs – wie zum Beispiel für Autor*innen, Gutachten, Redaktion, Werbung, Druck und auch Vertrieb – werden stark davon beeinflusst, wie viele Exemplare produziert werden und wie lange das Buch im Einsatz bleibt. Die Kosten werden hauptsächlich von den Verlagen übernommen. Dabei tragen sie aber auch das finanzielle Risiko, weil es sich um einen sogenannten „broken market" handelt, also, dass die Anbieter*innen der Schulbücher und die Nutzer*innen nicht direkt miteinander in Kontakt stehen (Fuchs et al., 2014, S. 16). Die Schulbücher werden meist nicht von einzelnen Personen hergestellt. Meist arbeitet eine Gruppe von Lehrpersonen, Personen für die Fachdidaktik und Personen der Redaktion der Verlage zusammen (Sandfuchs, 2010, S. 20).
In Bezug auf Schulbücher und Bildungspolitik ist zu erwähnen, dass in vielen Ländern Schulbücher erst verwendet werden dürfen, wenn sie ein genaues Prüfverfahren durchlaufen haben. Damit soll sichergestellt werden, dass ihr Inhalt auch zum Lehrplan passt. Gleichzeitig wird dadurch gewährleistet, dass Lehrkräfte sich mit Hilfe der Schulbücher auch an die vorgeschriebenen Bildungsziele halten (zitiert nach Fuchs et al., 2014, S. 17).

Das Wissen, das in Schulbüchern steht, wird von Schüler*innen und auch von Lehrkräften als offiziell anerkannt angesehen. Deshalb gilt es als verbindlich und zuverlässig. Schulbücher enthalten nicht nur Sachinformationen und methodische Hilfen, sondern auch Bildungsziele und Inhalte, die politisch festgelegt sind. Außerdem zeigen sie auch, welche Werte und welches Wissen eine bestimmte Generation lernen soll. Da sich die Gesellschaft und das Wissen immer weiterentwickeln, müssen auch Schulbücher regelmäßig angepasst und auch überarbeitet werden – vor allem hinsichtlich neuer Wissensstandards. In der Praxis ist dies jedoch nicht einfach. Besonders neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder auch didaktische Forderungen lassen sich oft nur schwer und langsam in aktuelle Schulbücher integrieren. Außerdem werden Schulbücher von Schulen meist über mehrere Jahre lang eingesetzt (Tatje, 2017, S. 20). Da sich Gesellschaft und Geschichte schnell verändern, werden Lehrpläne immer wieder angepasst. Auch die kritische Haltung der Nutzer*innen sowie der Wettbewerb auf dem Markt führen dazu, dass Schulbücher regelmäßig überarbeitet und erneuert werden müssen (Sandfuchs, 2010, S. 20).

4.3 Funktionen und Merkmale guter Schulbücher

Schulbücher sind für den Unterricht von wesentlicher Bedeutung. Tatje erwähnt in seinem Werk, dass sowohl die Qualität hinsichtlich der Didaktik als auch der Inhalt von Schulbüchern besonders wichtig für das Lehren und Lernen sind (zitiert nach Tatje, 2017, S. 21). Tatje verweist in seinem Buch auf Detjen (2001), welcher ebenso die Wichtigkeit der Didaktik und des Inhalts in Schulbüchern betont. Diese Aspekte sind wesentlich für die Ausarbeitung und Gestaltung der Unterrichtssequenz. Die Mischung und Vielfältigkeit von Inhalt, Methoden, Sozial- und Arbeitsformen bietet eine sehr gute Basis für den Unterricht (zitiert nach Tatje, 2017, S. 22). Bereits 2003 hat Wiater in Bezug auf die pädagogisch-didaktischen Funktionen von Schulbüchern geschrieben, dass Schulbücher einen strukturierten Überblick über das geben, was Schüler*innen in einem bestimmten Zeitraum lernen sollen (Wiater, 2003, S. 14). Ein Schulbuch gehört weder nur zur allgemeinen Sachliteratur noch ausschließlich zu einer wissenschaftlichen Fachliteratur, sondern nimmt eine Zwischenstellung ein. Es wird gezielt für den Einsatz im Unterricht entwickelt. Dabei dient es als pädagogisches Werkzeug, das Lehr- und Lernprozesse vorbereitet, anstößt, begleitet und auch deren Ergebnisse überprüfbar macht (Wiater, 2005, S. 43).

Sandfuchs (2010) erwähnt, dass Schulbücher die zentralen Inhalte nach aktuellem Wissensstand enthalten und diese interessant sowie leicht verständlich darstellen sollten. Außerdem dienen sie dazu, dass Schüler*innen jederzeit nachschlagen können und auch Eltern nachsehen können, was im Unterricht behandelt wird (Sandfuchs, 2010, S. 19). Sandfuchs erwähnt, welche Merkmale für gute Schulbücher sprechen. Hierbei erwähnt er sieben Aspekte (zitiert nach Sandfuchs, 2010, S. 21): Gute Schulbücher…

1) … werden von Fachleuten geschrieben. Sie sind übersichtlich aufgebaut. Die Inhalte und Ziele sind verständlich erklärt und sinnvoll angeordnet. Außerdem geben sie Hinweise, wie man mit verschiedenen Methoden arbeiten kann.
2) … konzentrieren sich auf die wichtigsten Lernziele und auf die Basiskompetenzen, die Schüler*innen erwerben sollen.
3) … zeigen den Schüler*innen, wie sie lernen und arbeiten können. Sie bieten auch sinnvolle Übungen an, die es in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gibt.
4) … sind übersichtlich aufgebaut und es ist eine gute Struktur zu erkennen. Dadurch können auch die Eltern der Schüler*innen klar erkennen, welche Inhalte und Aufgaben ihre Kinder erarbeiten sollen.

5) … erklären die Inhalte klar und leicht verständlich. Sie sind gut lesbar und unterstützen das Lernen. Texte werden mit passenden Bildern, Grafiken oder auch Tabellen ergänzt, sodass die Themen Schritt für Schritt nachvollziehbar sind.
6) … haben eine ansprechende Gestaltung und einen übersichtlichen Aufbau. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass Schüler*innen auch selbstständig damit arbeiten und lernen können.
7) … haben ein geeignetes Handbuch für Lehrpersonen, sodass auch fachfremde Lehrkräfte die Bücher im Unterricht gut einsetzen können (zitiert nach Sandfuchs, 2010, S. 21).

Damit Unterricht mit Schulbüchern gut gelingt, müssen Lehrkräfte die Möglichkeiten des Buches fachlich richtig nutzen und es gleichzeitig kritisch betrachten. Wichtig ist, dass der Unterricht geplant wird und das Schulbuch dabei unterstützt – nicht umgekehrt. Das Buch soll also ein hilfreiches Material sein, aber nicht alles im Unterricht bestimmen (Sandfuchs, 2010, S. 22).
Bei der Planung sollte überlegt werden, in welchen Phasen das Schulbuch sinnvoll eingesetzt werden kann. Es kann auch hilfreich sein, mehrere Schulbücher zu vergleichen, um zusätzliche Ideen zu bekommen (Sandfuchs, 2010, S. 22).
Wenn Schulbücher nur selten genutzt werden, können Probleme entstehen: Die klare Struktur des Buches wird nicht ausgeschöpft, und es stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte stattdessen Ordnung in den Unterricht bringen. Außerdem lohnt sich die Anschaffung für Eltern nur, wenn das Buch regelmäßig und sinnvoll verwendet wird (Sandfuchs, 2010, S. 22). Sandfuchs betont hierbei die Arbeit mit einem Schulbuch als etwas Positives: „Das Lernen mit dem Buch, die Möglichkeit zum Anstreichen, zum Hervorheben und Anmerken, zum Nachlesen und Nachschlagen hat einen eigenen Wert.“ (Sandfuchs, 2010, S. 22).
Anschließend werden noch allgemeine Empfehlungen für Schulbücher angeführt.

4.4 Empfehlungen für Schulbücher

In diesem Kapitel werden einige allgemeine Empfehlungen für Schulbücher hinsichtlich Verwendung, Inhalt, Aufbau, Gestaltung und Einsatz angeführt. Folgende Aspekte sind hierbei wichtig:

- Es wird empfohlen, eine wissenschaftliche Begleitung und eine Überprüfung von neuen Schulbüchern durchzuführen. Das gilt besonders für Lehrwerke, die aus mehreren Bänden bestehen oder in mehreren Auflagen erscheinen sollen. Auch Schulbücher mit neuen

Konzepten oder besonderen Unterrichtsmaterialien sollten genau ausgewertet werden (Fuchs et al., 2014, S. 131).

- Schulbücher sollten die wichtigsten Materialien übersichtlich in einem Werk bündeln. So wird vermieden, dass Lehrkräfte und Schüler*innen zu viele einzelne Materialien nutzen müssen und dadurch den Überblick verlieren (Fuchs et al., 2014, S. 131).
- In Schulbüchern sollten Texte zu finden sein, die für Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten verständlich sind. So können alle auf ihrem eigenen Niveau gut mit dem Buch arbeiten (Fuchs et al., 2014, S. 131).
- Schulbücher sollten das Nachdenken über den Unterricht und die eigenen Lernmethoden fördern. So können Schüler*innen ihr Lernen verbessern. Auch für Lehrkräfte kann diese Reflexion hilfreich sein und ihren Unterricht positiv beeinflussen (Fuchs et al., 2014, S. 132).
- Da viele Schüler*innen mehrere Sprachen sprechen, sollten Fachthemen durch Aufgaben ergänzt werden, die die Sprache fördern. Dazu gehören zum Beispiel Übungen zum Textverständnis und zur Erklärung von Fachbegriffen (Fuchs et al., 2014, S. 132).
- Obwohl die Bildungspolitik Unterricht für alle Kinder fordert, gibt es noch zu wenige passende Schulbücher dafür. Es fehlen Bücher, die Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen gut unterstützen. Auch Materialien für besonders begabte Schüler*innen oder für individuelle Interessen sind noch nicht ausreichend vorhanden (Fuchs et al., 2014, S. 132).
- Schulbücher – vor allem in Fächern wie Geschichte und Politische Bildung– sollten das Thema Medien stärker aufgreifen. So bekommen Lehrkräfte und Schüler*innen mehr Möglichkeiten, sich mit Medien allgemein und besonders mit digitalen Medien zu beschäftigen (Fuchs et al., 2014, S. 132).
- In Bezug auf die Gestaltung ist zu erwähnen, dass Schulbücher klar und übersichtlich gestaltet sein sollten. Zusammengehörige Inhalte sollen nahe beieinanderstehen und ähnlich aussehen. Der Hintergrund darf nicht ablenken. Außerdem sollte man die gewohnte Leserichtung und kulturelle Regeln beachten (Fuchs et al., 2014, S. 132).
- Texte in Schulbüchern sollten klar aufgebaut und gut verständlich sein. Sie brauchen eine übersichtliche Gestaltung, passende Überschriften und eine logische Struktur, damit der Inhalt gut nachvollziehbar ist. Kurze Einführungen und Zusammenfassungen helfen beim Verständnis. Die Sprache der Texte sollte einfach, altersgerecht und respektvoll sein, ohne unnötig komplizierte Wörter oder lange Sätze. Außerdem sollten die Texte alle Geschlechter gleich behandeln. Fragen und Aufgaben im Text können das Nachdenken för-

dern und den Schüler*innen helfen, ihr Wissen selbst zu überprüfen (Fuchs et al., 2014, S. 133).

- Bilder in Schulbüchern sollen vor allem Inhalte vermitteln und nicht nur zur Dekoration dienen. Sie sollten gut erkennbar, eindeutig und von hoher Qualität sein – am besten realistische Farbfotos. Farben können helfen, Aufmerksamkeit und Motivation zu fördern, dabei sollten klare Kontraste genutzt werden. Da Bilder unterschiedlich verstanden werden können, sollten sie durch passende Fragen und erklärende Bildtexte ergänzt werden. Außerdem sollte im Text auf die Bilder Bezug genommen werden. Informationsbilder sollten übersichtlich sein und nicht zu viele Details enthalten (Fuchs et al., 2014, S. 133).
- In Hinblick auf Geschichtsbücher sollten diese klar und übersichtlich aufgebaut sein. Sie sollten verschiedene Darstellungen und historische Quellen enthalten, dazu passende Arbeitsaufträge, Methodenseiten, ein Inhaltsverzeichnis, ein Glossar und ein genaues Register. Quellen und erklärende Texte müssen deutlich voneinander unterschieden werden. Die Inhalte sollen fachlich korrekt, sachlich und aus verschiedenen Perspektiven dargestellt sein. Typische Aufgaben können zum Beispiel mit Zeitleisten, Tagebucheinträgen oder Bildern arbeiten. Digitale Ergänzungen sollten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zum Austausch bieten (Fuchs et al., 2014, S. 135–136).
- In Bezug auf die Empfehlungen für Fort- und Ausbildungen der Lehrpersonen hinsichtlich Schulbücher ist zu erwähnen, dass Lehrkräfte besser lernen sollten, wie sie ein passendes Schulbuch auswählen. Dabei sollen sie darauf achten, was pädagogisch und fachlich sinnvoll ist. Sie brauchen auch mehr Unterstützung dabei, wie man Schulbücher gut im Unterricht einsetzt. Wenn Lehrkräfte ein Fach unterrichten, für das sie nicht ausgebildet sind, ist das oft schwierig. Bei neuen Unterrichtsmaterialien ist es wichtig, dass es dazu Fortbildungen gibt, damit sie richtig verwendet werden können (Fuchs et al., 2014, S. 136–137).

Die dargestellten Empfehlungen verdeutlichen, dass Schulbücher nicht nur fachlich korrekte Inhalte vermitteln sollen, sondern auch didaktisch durchdacht, verständlich aufgebaut und an die Lebenswelt der Schüler*innen anschlussfähig sein müssen. Besonders für historisch-politische Themen, wie Europabildung, ist es wichtig, dass Inhalte multiperspektivisch dargestellt werden, und geeignete Materialien, Aufgabenstellungen und Medien verwendet werden. Für die vorliegende Arbeit sind daher insbesondere Aspekte wie die inhaltliche bzw. thematische Darstellung bzw. Dichte, die Verwendung von Quellen und Medien, die Kompetenzorientie-

rung und noch weitere Bereiche, die in einem anderen Kapitel genau erläutert werden, von wesentlicher Bedeutung.

4.5 Das Schulbuch und der Europabezug

Detjen (2002) geht davon aus, dass Schulbücher – auch heute noch, obwohl neue Medien immer mehr an Bedeutung gewinnen – einen wichtigen Einfluss auf den (Politik-) Unterricht haben und der Einfluss „[…] de facto erheblich gewichtiger als der von Richtlinien und Lehrplänen […]“ ist (Detjen, 2002, S. 166).

Christian Tatje erwähnt wichtige Ansichten in Bezug auf die Thematik der EU und schreibt, dass das Thema oft für Lehrkräfte und Schüler*innen schwierig ist, weil die EU ein komplexes politisches System ist und sich immer weiterentwickelt. Dessen vielen Ebenen sind nicht immer leicht zu verstehen und gerade deshalb besteht ein besonderer Bedarf an Schulbüchern, die den Unterricht unterstützen und Orientierung bieten. Es ist ein notwendiges Thema, um politische Entwicklungen in der Gegenwart nachvollziehen zu können. Daher ist ein Verständnis der EU und die Rolle von Schulbüchern von wesentlicher Bedeutung (zitiert nach Tatje, 2017, S. 2).

Christian Tatje führte in Deutschland eine empirische Studie durch, die sich mit dem Thema „die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der EU im politischen Fachunterricht“ beschäftigt und in eine Vorab-Untersuchung und in eine Hauptuntersuchung gegliedert wurde (Tatje, 2017, S. 53). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde unter anderem auf das Nutzungsverhalten des Politikschulbuchs von Schüler*innen sowie von Lehrpersonen eingegangen. Hierbei wird gefragt, „[…] wie intensiv und wofür die Bücher seitens der Lernenden und Lehrenden im EU-Unterricht verwendet werden.“ (Tatje, 2017, S. 53). Außerdem wurde auch untersucht, welche Bücher Einsatz finden und, inwiefern die Bücher beurteilt wurden. Weiters spielen bei der Untersuchung auch beispielsweise die soziodemografischen Aspekte eine wesentliche Rolle (Tatje, 2017, S. 53). Als Ziel wurde Folgendes formuliert:

> „Ziel der hier vorgestellten Studie war die systematische Erhebung von Daten, um belastbare Erkenntnisse hinsichtlich der Nutzung und Beurteilung von Schulbüchern des politischen Fachunterrichts zur EU zu erlangen. Es sollte erstmals aufgezeigt werden, wie die Lehrwerke aus Sicht der zentralen Akteure in Lehr-Lern-Prozessen – Lehrkräfte und Schüler/innen – tatsächlich eingesetzt und bewertet werden.“ (Tatje, 2017, S. 53).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Politikschulbuch öfters im Unterricht Anwendung findet als ursprünglich angenommen: „Keine der 52 befragten Klassen arbeitete ohne das Politikschulbuch im generellen politischen Fachunterricht. Leidglich drei Klassen verzichteten auf das Lehrwerk im Unterricht zur EU. Nur eine von 123 Politiklehrkräften gab an, gänzlich auf das Politikschulbuch zu verzichten.“ (Tatje, 2017, S. 155).
Bei Lehrpersonen kam das Schulbuch oftmals zum Einsatz, um EU-Unterrichtseinheiten zu planen oder auch, um ihre eigenen Kenntnisse aufzufrischen. Lehrkräfte, die in der Vermittlung der EU sehr selbstsicher sind, verwenden Medien und Materialien aus dem Schulbuch seltener und greifen anstatt dessen eher auf andere Medien zurück, um diese in den Unterricht zu integrieren (Tatje, 2017, S. 156).
Die Ergebnisse hinsichtlich der Beurteilung von Schulbüchern zeigen, dass die Bücher eher mittelmäßig beurteilt wurden:

> „In Bezug auf die Bewertungsrangfolge der in der Stichprobe vorkommenden Bücher stimmten Lehrkräfte und Schüler/innen weitgehend überein. Allerdings waren die Schüler/ innen mit dem Schulbuch insgesamt unzufriedener als mit dem EU-Kapitel. Hier wäre zu vermuten, dass das (Politik-)Schulbuch insgesamt einen schlechteren Ruf hat, bei intensiverer Betrachtung des EU-Kapitels aber durchaus positive Aspekte von den Schüler/innen erkannt bzw. benannt werden können. Lehrkräfte hingegen bewerteten die EU-Kapitel etwas schlechter oder maximal gleichwertig in Relation zum Schulbuch insgesamt. Sie beurteilten dabei aber differenzierter als die Schüler/ innen und sahen größere Differenzen zwischen den verschiedenen Lehrwerken. Die Lehrkräfte verfügen natürlich über mehr Erfahrung im Umgang mit dem Politikschulbuch und können Stärken und Schwächen deshalb konkreter beurteilen […]. Ferner wird eine bestimmte Auflage des Politikschulbuchs über mehrere Jahre in der Schule verwendet und z. T. auch jahrgangsübergreifend (z. B. in Klasse 9 und 10) benutzt. Lehrkräfte haben deshalb grundsätzlich viel häufiger respektive intensiver mit dem Schulbuch zu tun als einzelne Schülerinnen oder Schüler.“ (Tatje, 2016, 157). Eine eher schlechte Bewertung bekam der Aspekt der SchülerInnenorientierung der Schulbücher (Tatje, 2017, S. 157).

Tatje erwähnt, dass Schulbücher nach wie vor eine wichtige Rolle für den Politikunterricht spielen und, dass jedoch in der Politikdidaktik noch Verbesserungen wünschenswert sind. Hierbei zählen Vorschläge für Methoden, stärkere Orientierung an Schüler*innen oder auch die Berücksichtigung bzw. der Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen hinzu.

Auch wenn sich die Untersuchung von Tatje auf den Politikunterricht in Deutschland bezieht, lassen sich daraus dennoch wichtige Anhaltspunkte für die vorliegende Analyse ableiten. Einerseits, dass Schulbücher nach wie vor eine zentrale Rolle im Unterricht spielen und regelmäßig genutzt werden, sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrpersonen. Andererseits zeigt die Studie auch, wie relevant das Thema Europa auch im Schulbuch ist bzw. sein sollte.

5 Die Methode

In diesem Kapitel wird genauer auf die Methode eingegangen, welche herangezogen wird, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Hierbei wird zunächst näher auf die Schulbuchforschung als Forschungsfeld eingegangen und Schulgeschichtsbücher als Untersuchungsgegenstand werden thematisiert. Anschließend wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse genauer beschrieben.

5.1 Schulbuchforschung als Forschungsfeld

Für den Analyseteil dieser Masterarbeit wird eine Schulbuchanalyse durchgeführt. „Lehrmittelforschung begann als Schulbuchforschung“ (Fuchs et al., 2014, S. 21). Hierbei ist vor allem zu erwähnen, dass besonders bei Lese- und Geschichtsschulbüchern in der Zeit nach dem Krieg versucht wurde, sie von übertriebenen nationalen Ideen, unrealistischen romantischen Vorstellungen, festen Rollenbildern für Männer und Frauen und auch von veralteten und wenig zukunftsorientierten Sichtweisen zu lösen, und diese zu vermeiden (Fuchs et al., 2014, S. 21). In den 1970er Jahren veränderte sich das klassische Lesebuch deutlich. Statt Texte nur im Sinne bestimmter Werte und Haltungen zu vermitteln, sollten Schüler*innen nun selbstständig über die Inhalte nachdenken und kritisch Stellung dazu beziehen. Dadurch entstand ein neues, stärker auf Kommunikation und eigene Meinungsbildung ausgerichtetes Lesebuch (Fuchs et al., 2014, S. 22). Dies gilt auch für Geschichtsschulbücher (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 22–23). Ab der Mitte der 1980er Jahre richtete sich die Schulbuchforschung immer stärker an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen (Fuchs et al., 2014, S. 22).

Bis zu den Nachkriegsjahren des Ersten Weltkrieges waren die Ziele der Schulbuchforschung auf folgende Fragen basiert: Welche Weltanschauung steckt hinter den Inhalten? Sind die Themen fachlich richtig und angemessen dargestellt? Sind die Bücher verständlich und passend für Schülerinnen und Schüler gestaltet? Und wie sind sie didaktisch und methodisch aufgebaut? (Wiater, 2003, S. 8). Meist wurde eine Analyse herangezogen, die sich nur auf das Werk selbst konzentriert und „[…] häufig mit einem diachronischen oder synchronischen Werkvergleich ergänzt und in einen ideengeschichtlichen Kontext eingebettet wurde.“ (Wiater, 2003, S. 8). Zwischen den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren kam es zu einer Änderung des Ziels der Schulbuchforschung. Hierbei wurde das Schulbuch als Text der Gesellschaft und als Erzeugnis politischer und staatlicher Einflussnahme gesehen. Man untersuchte es auch kritisch im Hinblick auf Ideologien und politischer Hintergründe. Im Mittelpunkt der Forschung stand die Frage, wie Schulbücher früher und heute genutzt wurden, um politische

Inhalte zu vermitteln oder Meinungen zu beeinflussen. Diese Sichtweise passte auch zu einer allgemeinen Entwicklung in der deutschen Geschichtswissenschaft. Dort begann man auch, historische Quellen verstärkt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen. Es wurden die Schulbücher nun nicht mehr nur anhand der Inhalte untersucht. Auch die Frage wie sie im sozialen und kulturellen Aspekt eingebettet sind und wie sie entstanden sind und auch verwendet werden, spielte nun eine wesentliche Rolle (Wiater, 2003, S. 8).

Die neue Schulbuchforschung, nach Wiater (2003, S. 8–9), ergänzt diese Ziele mit weiteren Zielen. Hierbei sind folgende Aspekte wichtig:

> „Sie sieht sich als Teil einer nationalen und internationalen Analyse von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden; sie fördert den Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Völkern, Ethnien und Kulturen, indem sie jeweils deren Bild von Mensch und Welt sachgerecht ermittelt; sie leistet Vergangenheitsbewältigung, wenn sie die Aussagen der Schulbücher zu Krieg und Frieden herausarbeitet, grenzüberschreitend miteinander vergleicht und auf implizite Erkenntnisinteressen befragt; und sie strebt durch die Kooperation von Schulbuchforschern aus der ganzen Welt nach einer kritisch-selbstkritischen friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung der heranwachsenden Generationen durch Schule und Unterricht und in globalisierten Gesellschaften.“ (Wiater, 2003, S. 8–9).

Die heutige Schulbuchforschung beschränkt sich nicht mehr nur darauf, Texte zu untersuchen und ihre Rolle im Unterricht zu betrachten. Stattdessen sieht sie sich als Teil eines größeren Zusammenhangs und berücksichtigt auch gesellschaftliche, politische und kulturelle Einflüsse (Wiater, 2003, S. 9).

Im Jahre 2017 schreibt auch Tatje etwas zur Schulbuchforschung. Schulbuchforschung wird als interdisziplinäre Forschung verstanden, „[…], die sich durch das Neben- und Miteinander verschiedener Ansätze auszeichnet.“ (Tatje, 2017, S. 25).

Weinbrenner (1986) unterscheidet zwischen drei Arten der Schulbuchforschung: die prozessorientierte, die produktorientierte und die wirkungsorientierte Schulbuchforschung. Die *prozessorientierte* Schulbuchforschung betrachtet den gesamten Weg eines Schulbuchs – von der ersten Idee bis zu dem Zeitpunkt, an dem es nicht mehr verwendet wird. Dabei werden sechs Bereiche untersucht: die Entstehung, die offizielle Freigabe, der Verkauf, die Einführung an

Schulen, der Einsatz im Unterricht sowie das spätere Entfernen oder Aussortieren des Buches (Weinbrenner, 1986, S. 322). Die *produktorientierte* Schulbuchforschung beschäftigt sich mit dem Schulbuch als Lernmittel und als Medium, das Informationen auch über Bilder vermittelt. In diesem Bereich wurden bisher die meisten Untersuchungen durchgeführt. Dabei werden Schulbücher vor allem inhaltlich analysiert. Man vergleicht entweder Bücher aus verschiedenen Zeiten oder Schulbücher derselben Zeit miteinander. Eine besondere Form ist die internationale Schulbuchforschung. In Deutschland hat sie eine lange Tradition und wird vor allem vom Georg-Eckert-Institut in Braunschweig geprägt (Weinbrenner, 1986, S. 322).
Die *wirkungsorientierte* Schulbuchforschung untersucht, wie Schulbücher auf Schüler*innen und Lehrkräfte wirken. Sie ist damit ein Teil der Schul- und Unterrichtsforschung. Dabei wird das Schulbuch als wichtiger Einflussfaktor im Unterricht betrachtet. Außerdem schaut diese Forschung darauf, wie Schulbücher von der Öffentlichkeit aufgenommen werden – zum Beispiel von Eltern, politischen Parteien oder anderen Interessengruppen. In diesem Sinne gehört sie auch zur Medien- und Kommunikationsforschung (Weinbrenner, 1986, S. 322).

Da in dieser Arbeit hauptsächlich untersucht wird, inwiefern historisch-politische Europabildung sowohl bei Informationstexten als auch bei Arbeitsaufträgen in den Schulbüchern dargestellt bzw. vermittelt wird, wird für diese Analyse die produktorientierte Schulbuchforschung herangezogen, da das Schulbuch als Lernmittel und Informationsmedium herangezogen wird und der Fokus am Inhalt des Schulbuches liegt. Aus diesem Grund wird nachfolgend einerseits die Thematik Schulgeschichtsbücher als Forschungsgegenstand und andererseits die Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring erläutert.

5.2 Schulgeschichtsbücher als Untersuchungsgegenstand

Schulgeschichtsbücher sind von Beginn an Forschungsgegenstände von Schulbuchanalysen. Die Vergleiche von Schulbüchern nahmen nach dem Ersten Weltkrieg zu. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Vergleiche noch mehr (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 40).

Jedes Kapitel eines Schulbuchs erzählt eine Geschichte über die Vergangenheit und ist somit eine „historische Narration“ (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 38):

> „Im Lehrtext und in den weiteren Textteilen wird, aufgrund einer festgelegten Fragestellung, für eine ausgewiesene Adressatengruppe eine Geschichte über Vergangenes erzählt, wobei der Geschichtsunterricht insgesamt die Aufgabe hat, die kommende Gene-

> ration zu befähigen, durch Bezüge auf die Vergangenheit Orientierung für Gegenwart und Zukunft zu gewinnen." (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 38)

Aus diesem Grund behandeln Schulgeschichtsbücher Themen, die für eine Gesellschaft von besonderer historischer Bedeutung sind (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 38).
Wichtig ist auch, dass Schulgeschichtsbücher bzw. Schulbücher im Allgemeinen nie nur als Auftrag der Informationsvermittlung dienen. Schulbücher sind wichtige Lern-, Lehr- und Arbeitsmittel. Hierbei spielt auch die Kompetenzorientierung wieder eine wesentliche Rolle (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 45):

> „Sie bestehen also nicht nur aus informierenden Lehrbuchtexten, sondern aus einer Fülle aufeinander abgestimmter Textsorten, die z.T. eigens für das Schulbuch geschrieben wurden (Glossare, Arbeitsaufträge, Begleittexte zu Materialien, Visualisierungen, etc.), z.T. Auszüge aus historischen Quellen, wissenschaftlichen und populären Darstellungen sind, die das Autorenteam ausgewählt hat." (zitiert nach Schreiber, 2013, S. 49)

Schulgeschichtsbücher prägen das Geschichtsverständnis der nachfolgenden Generation. Sie sollen Schüler*innen Orientierung bieten und sie dazu anregen, historische Darstellungen kritisch zu hinterfragen. Dabei vermitteln sie ihre Inhalte nicht nur durch den Lehrtext, sondern auch über verschiedene weitere Gestaltungselemente: „In demokratischen, pluralistischen Gesellschaften muss der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit historischen Darstellungen das Leitziel des Geschichtsunterrichts sein." (zitiert nach Schöner, 2013, S. 66). Aus diesem Grund ist auch die Analyse von Schulgeschichtsbüchern von Bedeutung.

5.3 Qualitative Inhaltanalyse nach Mayring

Im Zuge der produktorientierten Schulbuchanalyse wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Methodisch orientiert sich diese Untersuchung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, insbesondere in Bezug auf die regelgeleitete Kategorienbildung (Mayring, 2022).

5.3.1 Beschreibung der Methode

Mayring schreibt: „Das Ziel von Inhaltsanalysen ist die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen". (Mayring, 1995, S. 209). Dies kann zum Beispiel schriftliches, musikalisches oder auch bildliches Material sein. Die Methode der Inhaltsanalyse kommt von der Kommunikationswissenschaft und ist heutzutage eine Möglichkeit, Material für diverse

Bereiche der Wissenschaft systematisch auszuwerten (Mayring, 1995, S. 209). Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse spielt auch die Strukturierung eine wesentliche Rolle. Wichtig ist, dass Bereiche aus dem Material heraussortiert und zuvor festgelegten Kriterien zugeordnet werden können (Mayring, 1995, S. 213). Hierbei ist das Erstellen eines Kategoriensystems von wesentlicher Bedeutung, wie auch Mayring erwähnt: „Die Kernpunkte sind dabei das Arbeiten mit einem Kategoriensystem als Analyseinstrument und das Zerlegen des Materials in Bearbeitungseinheiten." (Mayring, 1995, S. 213).

Im Mittelpunkt der qualitativen Analyse steht demnach der Gebrauch von einem Kategoriensystem, welches auf das Material, das untersucht wird, angewandt wird. Zuerst muss man diese Kategorien aufstellen und diese werden anschließend mit dem Material erarbeitet und auf dieses auch angewandt. Dies ist der wesentliche Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse und die Ergebnisse hängen von diesem Kategoriensystem und dessen Erarbeitung und Auswertung ab (Mayring, 2022, S. 21). Kategorien können entweder induktiv oder deduktiv gebildet bzw. definiert werden. Bei der induktiven Kategoriendefinition werden die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet. Bei der deduktiven Kategoriendefinition hingegen werden die Kategorien im Vorfeld aus der Theorie abgeleitet (Mayring, 2022, S. 84). Als zentraler Mittelpunkt der Analyse, ermöglicht das Kategoriensystem auch, dass die Analyse für andere Personen ebenso nachvollziehbar ist. Wichtig bei den Kategorien ist die Bildung und auch die Begründung (Mayring, 2022, S. 50).
Weiters ist bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch die Theoriegeleitetheit der Analyse von Bedeutung: „Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird." (Mayring, 2022, S. 52).
Im Zuge der qualitativen Analyse ist es auch möglich, quantitative Schritte einzubauen. Hierbei zählt zum Beispiel die Untermauerung der Analyse mit der Häufigkeit einer Kategorie. Dies muss jedoch gut begründet werden (Mayring, 2022, S. 52).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist mit wichtigen Aufgabenbereichen und wesentlichen Schritten verbunden. Bei den Analyseschritten 1, 2 und 3 wird das zu analysierende Material genauer angesehen. Demnach beschreibt Schritt 1 die *Festlegung des Materials*. Bei diesem ersten Schritt ist es wichtig zu entscheiden, welches Material für die Analyse verwendet werden soll. Hierbei ist es entscheidend, dass eine Definition für das verwendete Material vorliegt (Mayring, 2022, S. 53). Schritt 2 beschäftigt sich mit der *Analyse der Entstehungssituation*

des Materials. Hierbei ist es wichtig, dass eine genaue Beschreibung vorliegt, wer das Material hergestellt hat (Mayring, 2022, S. 54). Schritt 3 analysiert die *Formalen Charakteristika des Materials*, also in welcher Form das Material vorliegt (Mayring, 2022, S. 54). Der vierte Schritt beschäftigt sich mit der *Richtung der Analyse*. Hierbei geht es darum, die Fragestellung zu bestimmen und unterzugliedern. Es soll entschieden werden, in welche Richtung die Analyse geht bzw. welchen Schwerpunkt die Analyse hat: „Worauf konzentriert sich die Analyse?", „Welche Fragestellungen stehen im Mittelpunkt?", „Welche Merkmale des Materials sind für die Untersuchung relevant?" (Mayring, 2022, S. 57–58). Der fünfte Schritt beschäftigt sich mit der *Theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung*. Im Zuge dessen soll man sich die Fragestellung genauer ansehen. Welche Frage hat man formuliert? Und ist sie auch in Bezug zur Theorie an den bisherigen Forschungsstand angeknüpft? Müssen auch Unterfragen formuliert werden, um eine bessere Analyse zu gewährleisten? (Mayring, 2022, S. 58–59). Schritt 6 beschäftigt sich mit der *Bestimmung der passenden Analysetechnik,* dem *konkreten Ablaufmodell* und der *Definition der Kategorien*. In diesem Schritt wird entschieden, welche Technik der Analyse man verwendet. Es kann hierbei laut Mayring eine Zusammenfassung, eine Explikation oder zum Beispiel auch eine Strukturierung sein. (Mayring, 2022, S. 61). Bei der Zusammenfassung ist das Ziel, eine Reduktion des Materials durchzuführen. Hierbei ist gemeint, dass das Material verschmälert wird, sodass aber noch die wesentlichen Aspekte bestehen bleiben und man einen guten Überblick hat (Mayring, 2022, S. 66). Die Explikation beschreibt eine Erweiterung des Verständnisses mit zusätzlichem Material. Das bedeutet, dass man zusätzlich zu Teilen von Texten ein Material zur Verfügung stellt, sodass gewisse Textstellen näher erläutert und beschrieben werden, um ein besseres Verständnis zu erlangen (Mayring, 2022, S. 66). Bei der Strukturierung ist das Ziel, dass eine Herausfilterung aus dem Material erfolgt. Hierbei sind zuvor festgelegt Kriterien von Bedeutung. Es erfolgt eine Einschätzung des Materials anhand von zuvor festgelegten bestimmten Kriterien (Mayring, 2022, S. 66). Es ist auch möglich, Techniken zu kombinieren. Weiters müssen in diesem sechsten Schritt auch Ablaufmodelle ausgemacht werden und auch die Kategorien definiert und ein Kategoriensystem festgelegt werden (Mayring, 2022, S. 61). Wichtig dabei ist, dass bei den Texten immer eine Überprüfung der Grundstruktur stattfinden soll (Mayring, 2022, S. 64).

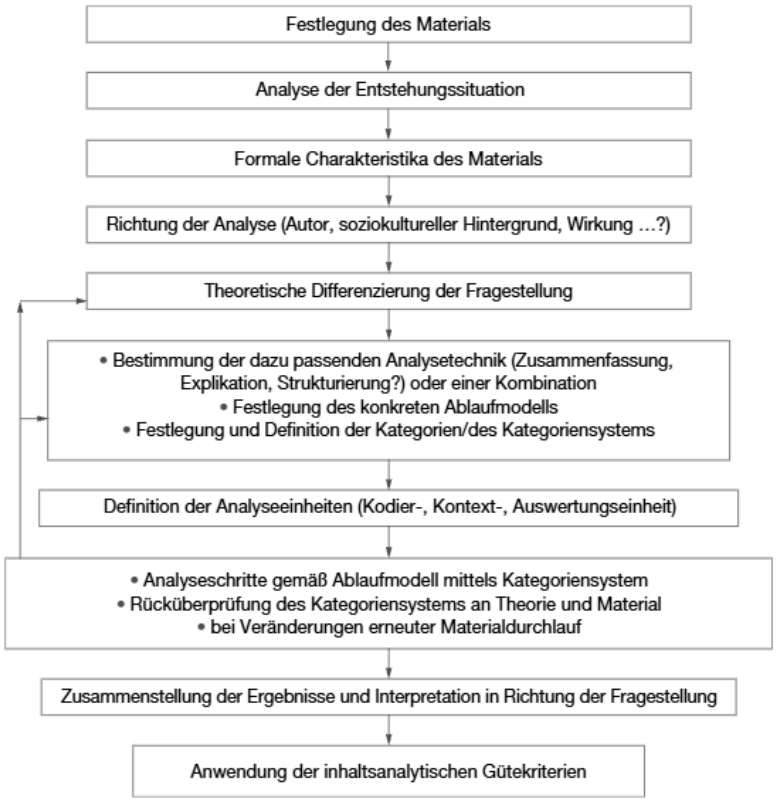
Um die *Definition der Analyseeinheiten* geht es im siebenten Schritt. Hierbei gibt es die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit:

> „Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann. Die

Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (Mayring, 2022, S. 60).

Im nächsten, achten Schritt geht es um die *Analyseschritte*, um *Rücküberprüfung* und um ggf. *erneute Materialdurchläufe* (bei Veränderungen). Die Analyseschritte richten sich nach dem Ablaufmodell und erfolgen mithilfe des Kategoriensystems. Die Rücküberprüfung erfolgt an Theorie und Material. Erneute Materialdurchläufe müssen bei Veränderungen von Kategorien erfolgen (Mayring, 2022, S. 61). Bei Schritt 9 geht es um die *Zusammenstellung der Ergebnisse* und *Interpretation*. Die Interpretation der Ergebnisse soll in Bezug auf die zuvor gestellte Forschungsfrage erfolgen (Mayring, 2022, S. 60). Der letzte und somit der zehnte Schritt behandelt die *Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien*. Hierbei sollen die Gütekriterien herangezogen werden und dabei untersucht werden, ob die Analyse auch aussagekräftig ist (Mayring, 2022, S. 60). Dieses Ablaufmodell nach Mayring (2022, S. 61) wird folgendermaßen dargestellt:

Abbildung 5
Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell



Anmerkung. (Mayring, 2022, S. 61)

Die ersten Schritte werden bereits in diesem Kapitel in Bezug auf die in dieser Arbeit durchgeführte Schulbuchanalyse angeführt:

1) Festlegung des Materials
Zu Beginn dieser Arbeit wurde aufgrund des behandelten Themas festgelegt, dass für die Schulbuchanalyse, Schulbücher herangezogen werden, die im Geschichtsunterricht der 8. Schulstufe (Sekundarstufe Eins) in Österreich verwendet werden bzw. auch dafür zugelassen sind. Die Auswahl fiel auf die 8. Schulstufe, da die Thematik hauptsächlich in der 8. Schulstufe vorkommt. Zur genauen Auswahl der Schulbücher inklusive Begründung für die Auswahl, wird in einem separaten Kapitel noch näher eingegangen.

2) Analyse der Entstehungssituation
Die Schulbücher, die für die Analyse verwendet wurden, wurden von unterschiedlichen Verlagen (Österreichischer Bundesverlag und Veritas Verlag) veröffentlicht, orientieren sich am aktuellen Lehrplan und wurden speziell für den Einsatz im schulischen Unterricht entwickelt. Die Zielgruppe sind Schüler*innen der Sekundarstufe I sowie Lehrpersonen, die die Bücher zur Planung und Durchführung des Unterrichts verwenden.

3) Formale Charakteristika des Materials
Das Untersuchungsmaterial für diese Analyse liegt in Form von gedruckten Schulbüchern vor. Analysiert werden die Lehrbücher Bausteine 4 und Geschichteprofi 4, die für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in der 8. Schulstufe angewandt werden. Da das Material vollständig in schriftlicher Form vorliegt, kann es direkt für die qualitative Inhaltsanalyse verwendet werden. Weitere Beschreibungen zum Material sind in einem eigenen Kapitel zu finden.

Die weiteren Analyseschritte werden im Analyseteil genauer angeführt. Da den Gütekriterien in der Forschung eine wesentliche Rolle zukommt, werden diese im nächsten Kapitel genauer erklärt.

5.3.2 Gütekriterien
Die klassischen Gütekriterien sind Reliabilität, Validität und Objektivität. Hierbei beschreibt die Reliabilität die Zuverlässigkeit der Arbeit, also wie zuverlässig und genau gemessen wurde. Die Validität beschreibt die Gültigkeit, also, ob im Zuge der Messung auch das gemes-

sen wurde, was ausgemacht war (Mayring, 2022, S. 118). Die Objektivität beschreibt, dass die Ergebnisse objektiv betrachtet wurden und vielleicht auch an mehreren Personen verglichen wurden (Mayring, 2022, S. 119).
Mayring erwähnt, dass diese klassischen Gütekriterien und deren Anwendung auf die qualitative Forschung eher kritisch zu betrachten sind bzw. oft kritisiert werden (Mayring, 2022, S. 119). Huber und Lehnmann (2023) erwähnen Gütekriterien, welche für die qualitative Forschung passender sind: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Angemessenheit des Forschungsprozesses, Empirische Verankerung, Reflektierte Subjektivität (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263).

Die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* beschreibt, dass im Zuge des Prozesses der Forschung muss eine Dokumentation vorliegen, sodass auch andere Personen den Forschungsprozess nachvollziehen können. Hierbei ist wichtig, dass das Vorverständnis, die Methoden und die Erhebung, die Aufbereitung und auch die Auswertung der Daten genau beschrieben und begründet wurden (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263).
Bei der *Angemessenheit des Forschungsprozesses* ist es wichtig, dass sich die Forschung immer an die Forschungsfrage und auch dem Forschungsgegenstand richten muss (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263).
Die *Empirische Verankerung* beschreibt, dass es wichtig ist, dass eine Entwicklung der Hypothesen aus den Daten erfolgt, also dass die Ergebnisse der Forschung in den Daten verwurzelt sind (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263).
Im Zuge der *Reflektierten Subjektivität* ist es wichtig, dass man sich beim Forschungsprozess auch selbst beobachtet und selbst reflektiert. Hierbei kann man sich die Frage stellen: „Verdränge ich selbst gewisse Aspekte, weil sie für mich selbst nicht passend sind?“ (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263).

Wichtig beim Prozess der Forschung ist vor allem auch, wie man die Ergebnisse dokumentiert. Für Personen, die die Arbeit lesen, sollte es möglich sein, den Prozess, die dazugehörigen Hypothesen und die Ergebnisse prüfen zu können (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 264).

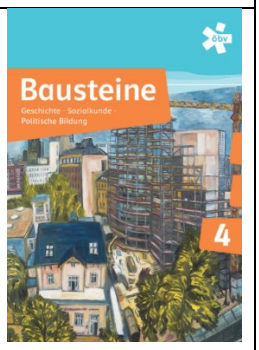
Die genaue Anwendung der Gütekriterien für die qualitative Forschung in Bezug auf diese Arbeit wird in einem Kapitel beim Analyseteil noch einmal aufgefasst und verdeutlicht.

6 Beschreibung und begründete Auswahl der untersuchten Schulbücher

In diesem Kapitel wird genauer auf die ersten Schritte des Ablaufmodells eingegangen, die das Material betreffen und zur Vorbereitung der Analyse dienen. Hierbei wird zuerst eine Übersicht der verwendeten Quellen angeführt, auf die man jederzeit wieder zurückgreifen kann. Weiters werden die verwendeten Schulbücher genauer hinsichtlich Inhalt, Aufbau/Struktur und Lehrplanbezug angeführt und thematisiert. Alle zwei Bücher werden nach der allgemeinen Übersicht als eigenes Kapitel mit den wichtigsten Aspekten beschrieben (Kap. 6.2 Bausteine 4, Kap. 6.3 Geschichteprofi 4). Im Bereich „Lehrplanbezug“ wird lediglich der thematische Bezug genauer betrachtet. Der Kompetenzbezug hinsichtlich des Lehrplans wird nämlich bei der Analyse anhand der Kategorien genauer untersucht. Anschließend werden die Schulbücher noch in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und auch eine Begründung zur Auswahl dieser Schulbücher angeführt.

6.1 Übersicht der verwendeten Quellen

Für die Schulbuchanalyse werden zwei Schulbücher ausgewählt, die für den Geschichteunterricht der Sekundarstufe eins in Österreich zugelassen sind. Alle zwei ausgewählten Schulbücher sind für die 8. Schulstufe konzipiert, da die Thematik „Europa“ größtenteils in der 8. Schulstufe vorgesehen ist und es in den Schulbüchern der Schulstufen fünf bis sieben kaum bis gar nicht vorkommt. Damit man bei der Untersuchung auch einen möglichen Unterschied zwischen verschiedenen Schulbuchverlagen erkennen kann, wurden zwei unterschiedliche Verlage herangezogen. Einerseits wird ein Schulbuch des österreichischen Bundesverlag (öbv) untersucht und andererseits wird ein Schulbuch vom Veritas-Verlag analysiert. Beim österreichischen Bundesverlag wird das Buch „Bausteine 4“ näher angesehen. Beim Veritas-Verlag wird das Schulbuch „GESCHICHTEprofi 4“ untersucht. Folglich eine kurze Zusammenfassung der ausgewählten Schulbücher, hinsichtlich Titel, Jahr, Schulstufe, Seitenzahl, Verlag und Aussehen:

Titel	Jahr	Schulstufe	Seitenanzahl	Verlag	Buch
Bausteine 4	2018	8. Schulstufe	136 Seiten	Öbv	
GESCHICHTEprofi 4	2024	8. Schulstufe	186 Seiten	Veritas Verlag	

Anschließend werden die Schulbücher einzeln in Bezug auf Beschreibung, Aufbau und Lehrplanbezug noch einmal näher beleuchtet.

6.2 Schulbuch „Bausteine 4“

Das Buch „Bausteine 4. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung“ wurde von Miachel Bachlechner, Conny Benedik, Franz Graf, Franz Niedertscheider und Miachel Senfter im Zuge des Österreichischen Bundesverlages im Jahr 2018 verfasst.

6.2.1 Inhalt und Aufbau

Auf der zweiten Seite des Buches befindet sich das Inhaltsverzeichnis und daraus kann man erkennen, dass das Buch in vier große Themenbereiche gegliedert ist: „Diktaturen in Europa“, „Europa und die Welt in Krieg und Frieden“, „Eine Gesellschaft verändert sich“ und „Politische Bildung“. Diesen großen Kapiteln werden Module, welche sich an den Lehrplan anlehnen, zugeordnet. Es gibt folgende Module:

- Modul 1: Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen
- Modul 2: Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert
- Modul 3: Demokratie in Österreich in historischer Perspektive
- Modul 4: Europäisierung
- Modul 5: Holocaust/Shoa, Genozid und Menschenrechte

- Modul 6: Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik
- Modul 7: Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert
- Modul 8: Politische Mitbestimmung
- Modul 9: Medien und politische Kommunikation

Dem Kapitel „Diktaturen im Europa“ werden Modul 1 und 5 zugeordnet. Dem Kapitel „Europa und die Welt in Krieg und Frieden“ werden Modul 2 und 4 zugesprochen. „Eine Gesellschaft verändert sich“ wird mit Modul 3, 6 und 7 gekennzeichnet. Das letzte große Kapitel „Politische Bildung“ wird mit Modul 8 und 9 verbunden.
Im Zuge der großen Kapitel gibt es dazu Auftaktseiten, Themenseiten, Themenseiten mit Methodenschwerpunkt und Abschlussseiten. Dies wird im Zuge der Seite „Wie arbeite ich mit diesem Buch“ für die Schüler*innen genau erläutert.
Bei den Auftaktseiten findet man den Titel des großen Kapitels, ein großes Bild, welches die Verbindung zum Heute herstellt, einen Einstiegstext, das dazugehörige Modul, Impulsfragen und eine Zeitleiste.
Auf den Themenseiten sind diverse Materialen zu finden, Informationstexte, Aufgaben für Schüler*innen und ein Lexikon, womit Wörter erklärt werden.
Die Themenseiten mit Methodenschwerpunkt sind mit einem Methodenkasten versehen. Hierbei erfährt man, wie die Methode funktioniert und wie man dabei vorgehen muss. Außerdem ist hierbei auch ein Online-Code mit Zusatzmaterial zu finden.
Auf den Abschlussseiten findet man einerseits Basis-Aufgaben zur Übung und Wiederholung und andererseits Plus-Aufgaben zur Vertiefung. Außerdem sind auch die Art der Kompetenzen (historische oder politische) und die Basiskonzepte abgebildet.

In dem Buch sind auch Aufgaben für Schüler*innen zu finden. Diese werden mit einem Dreieck gekennzeichnet. Dabei sind drei Arten der Aufgaben zu unterscheiden (siehe auch Buch Bausteine 4, S. 5):

Aufgaben mit diesem Zeichen helfen dir, Fachwissen zu erwerben und Grundfertigkeiten zu erlernen.

Bei diesen Aufgaben kannst du dein erworbenes Fachwissen und deine erlernten Grundfertigkeiten anwenden.

Diese Aufgaben fordern dich auf, selbstständige Lösungswege zu finden oder etwas zu beurteilen. Dabei kann es notwendig sein, dass du zusätzliche Informationen benötigst, zum Beispiel aus dem Internet oder aus Nachschalgewerken.

Das Buch hat insgesamt 136 Seiten und die großen Kapitel sind folgendermaßen aufgeteilt:

- „Diktaturen in Österreich“: 32 Seiten
- „Europa und die Welt in Krieg und Frieden“: 42 Seiten
- „Eine Gesellschaft verändert sich“: 32 Seiten
- „Politische Bildung“: 16 Seiten

Es sind auch einige Methoden in dem Buch zu finden, nämlich die Methoden „Fotos analysieren“, „Politisches Lied analysieren“, „Zeitzeugen befragen“ und „Ein Denkmal entschlüsseln“.
Nach den großen Themenblöcken findet man im Buch noch Übersichten zu den Kompetenzen für die 2. Klasse, die 3. Klasse und die 4. Klasse. Zum Schluss sind noch ein Stichwortverzeichnis und ein Quellenverzeichnis abgebildet.

6.2.2 Lehrplanbezug

Die Module, die im Buch zu finden sind, richten sich bereits nach dem Lehrplan. Um auch einen guten Überblick zu den Anwendungsbereichen zu haben, ist im Anhang eine Übersicht dazu zu finden, auf die man jederzeit zurückgreifen kann.

Die nachfolgende Tabelle zeigt, inwiefern die Anwendungsbereiche im Schulbuch vorkommen bzw. mit den Kapiteln verknüpft sind. Es folgt hierbei ein Ausschnitt von Themen aus dem Buch, da alle Themen anzuführen, den Rahmen sprengen würde.

Kapitel im Buch	**Ausschnitt passender Themen vom Buch**	**Anwendungsbereich lt. Lehrplan**	**Begründung**
„Diktaturen in Europa“	Die Erste Republik, Friedensvertrag von St. Germain, Weimarer Republik, Weltwirtschaftskrise, …	Anwendungsbereich 1	Die behandelnden Themen zeigen die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen nach dem Ersten Weltkrieg. Außer-

			dem werden auch die Herausforderungen der Demokratie in der Zwischenkriegszeit genannt.
	Totalitäre und autoritäre Regime, Ständestaat, Austrofaschismus, Stalinismus, DDR, Nationalsozialismus, NSDAP, Alltag im Deutschen Reich, …	Anwendungsbereich 2	Die behandelnden Themen zeigen verschiedene Formen von totalitären und autoritären Herrschaftssystemen im 20. Jahrhundert. Hierbei werden zentrale Merkmale von Diktaturen und auch deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Alltag deutlich. Weiters wird der Nationalsozialismus in Österreich genauer beleuchtet.
	Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus, Antisemitismus, Genozid/Völkermord/Massaker im 20. Jahrhundert (z.B. in Ruanda 1994, Srebrenica 1995), …	Anwendungsbereich 3	Die behandelnden Themen zeigen die Aspekte der Verfolgungs- und Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus und Formen von Antisemitismus. Außerdem

			findet man auch Beispiele von Genoziden im 20. Jahrhundert. Es werden wichtige Aspekte des Holocaust und die Folgen aufgezeigt.
„Europa und die Welt in Krieg und Frieden“	Kriegsschauplatz Asien, Kriegsschauplatz Europa, Kriegsende, Das Gesicht des Krieges, …	Anwendungsbereich 3 Anwendungsbereich 7	Die behandelnden Themen zeigen zentrale Ereignisse des Zweiten Weltkrieges in Europa und Asien. Dadurch kommt es zu einer internationalen Perspektive des Zweiten Weltkrieges. Außerdem werden auch die Folgen für Betroffene behandelt (3).
	Die Welt nach dem Krieg, Der Kalte Krieg, Israel (Nahostkonflikt), Entkolonialisierung, Globalisierung, Terror, Transkulturelle Phänomene, …	Anwendungsbereich 7	Die behandelnden Themen zeigen zentrale Entwicklungen nach 1945 sowie transkulturelle Phänomene.
	Die EU, Österreichs Beitritt zur EU, Auflösung und Veränderungen, Getrennt…und	Anwendungsbereich 8	Die behandelnden Themen zeigen wichtige Aspekte der EU (Idee, Ent-

	manchmal wieder vereint, Osteuropa und Südosteuropa, Europa – Krisen, …		stehung, Beitritt Österreichs zur EU, Krisen).
„Eine Gesellschaft verändert sich“	Österreich vor dem Krieg, Österreich nach dem Krieg, Österreichs Aufstieg, Parteivielfalt und Verfassung, Wählen dürfen, …	Anwendungsbereich 1 Anwendungsbereich 4 Anwendungsbereich 5 Anwendungsbereich 10	Die behandelnden Themen zeigen den politischen, sozialen und auch wirtschaftlichen Wandel von Österreich. Sie zeigen einerseits Österreich vor dem Zweiten Weltkrieg (1), den Wiederaufbau der Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (4), wirtschaftlichen Aufschwung, Sozialstaat zur Verringerung von Ungleichheiten (5) und politische Mitbestimmung und die Bedeutung von Wahlen (10)
	Erinnerungskultur, Erinnerungspolitik, Erinnerungen, …	Anwendungsbereich 6	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Umgang mit Erinnerungen, Opfermythos, öffentliche

			Erinnerungskultur und Gedenkstätten.
	Die Gesellschaft verändert sich, Dienstleistungsgesellschaft, Mediengesellschaft, Die Vielfalt der Gesellschaft, Rollen in der Gesellschaft, Gesellschaft in Bewegung, …	Anwendungsbereich 9	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit den Änderungen der Lebensweisen der Menschen, Rollen in der Gesellschaft und sozialen Bewegungen (Friedensbewegungen, Umweltbewegungen, Frauenbewegungen.
„Politische Bildung“	Grundrechte, Räume für Demokratie, Demokratie leben, …	Anwendungsbereich 10	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Werten der Demokratie, Menschenrechte, Formen der Mitbestimmung und Parteien.
	Medien machen Meinung, Medien haben Macht, Medien und Demokratie, …	Anwendungsbereich 11	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Medien/Massenmedien, Nutzung der Medien von Politik, Internet, Online-Kampagnen und Social Media.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Buch „Bausteine 4“ so gut wie alle thematischen Anwendungsbereiche des Lehrplans abdeckt. Man kann erkennen, dass die Anwendungsbereiche 2, 3 und 9 am meisten behandelt werden. In geringer Ausführung werden die Anwendungsbereiche 4 und 5 behandelt. Auch dem Bereich „Europäisierung“, der vor allem für diese Arbeit von Bedeutung ist, werden lediglich sechs Doppelseiten gewidmet.

6.3 Schulbuch „Geschichteprofi 4“

Das Buch „GESCHICHTEprofi 4. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ wurde von Florian B. Part, Alfred Germ und Andreas Geiser im Zuge des Veritas Verlages im Jahr 2024 (2. Auflage) verfasst.

6.3.1 Inhalt und Aufbau

Auf der ersten Seite des Buches befindet sich das Inhaltsverzeichnis. Hier kann man, wie auch bei dem anderen Buch große Kapitel erkennen. Diese großen Kapitel sind in Module eingeteilt. Es handelt sich um dieselben Module, wie bei „Bausteine 4“, jedoch ist die Reihenfolge bzw. die Nummer von den Modulen anders geordnet. Das Buch hat insgesamt 187 Seiten und ist bezüglich Module und Seitenanzahl wie folgt aufgeteilt:

- Modul 1: Demokratie in Österreich in historischer Perspektive (26 Seiten)
- Modul 2: Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen (38 Seiten)
- Modul 3: Holocaust/Shoa, Genozid und Menschenrechte (18 Seiten)
- Modul 4: Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik (12 Seiten)
- Modul 5: Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert (32 Seiten)
- Modul 6: Europäisierung (12 Seiten)
- Modul 7: Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert (12 Seiten)
- Modul 8: Politische Mitbestimmung (14 Seiten)
- Modul 9: Medien und politische Kommunikation (10 Seiten)

Im Zuge der großen Kapitel sind auch im Inhaltsverzeichnis die Methoden angegeben. In diesem Buch gibt es die Methoden „Das historische Plakat“, „Die politische Rede“, „Oral History“, „Das Denkmal und die Gedenkstätte“, „Das Erklärvideo“, „Die Zeitung“, „Das Lied“, „Die Präsentation“ und „Neue Medien“.

Nach dem Inhaltsverzeichnis findet man in dem Buch eine Beschreibung, wie man mit dem Buch arbeiten kann/soll. Die großen Kapitel bzw. Module beginnen mit einer Einstiegsseite. Diese Seite dient mit einem Bild und mit einem Text als Einstieg in das neue Thema. Danach sind immer auf der linken Seite die Textseiten. Diese Textseiten beinhalten Infotexte zu den Kapiteln und fett gedruckte wichtige Wörter. Auf den rechten Seiten sind die Aufgabenseiten. Hier sind Bilder, Textquellen, Darstellungen oder auch Informationen, die zu lösen sind. Als Kennzeichen von schwierigen Aufgaben dient eine Paprikaschote. Zum Schluss jedes Moduls, sind „Alles im Griff"-Seiten zu finden. Diese dienen dazu, dass man Gelerntes wiederholen und vertiefen kann. Am Ende des Buches findet man noch ein Glossar und ein Register.

6.3.2 Lehrplanbezug

Auch bei diesem Buch wird der thematische Lehrplanbezug näher beleuchtet. Anschließend die Tabelle mit Ausschnitten, den Anwendungsbereichen nach Lehrplan und einer Begründung der Zuordnung:

Kapitel im Buch	**Ausschnitt passender Themen vom Buch**	**Anwendungsbereich lt. Lehrplan**	**Begründung**
„Demokratie in Österreich in historischer Perspektive"	Die Erste Republik 1918 – 1934, Rotes Wien, Die Zweite Republik, Extremismus in Österreich, Verfassung und Demokratie, …	Anwendungsbereich 1 Anwendungsbereich 4 Anwendungsbereich 9	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit der Ersten Republik (1), mit der Zweiten Republik bzw. Verfassung/Demokratie (4) und mit Extremismus (9).
„Faschismus – Nationalsozialismus – Diktaturen"	In einer Diktatur leben, Russlands Weg in die Diktatur, Faschismus in Italien, Faschismus auch in Österreich, Deutschland im Nationalso-	Anwendungsbereich 1 Anwendungsbereich 2 Anwendungsbereich 3	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit faschistischen und kommunistischen Diktaturen, mit Nationalsozialismus und dessen

	zialismus, NS-Zeit in Österreich, Konzentrationslager Mauthausen, Der Zweite Weltkrieg, …		Auswirkungen, Alltagswelten der Diktatur und dem Konzentrationslager Mauthausen (2, 3). Außerdem wird der Zweite Weltkrieg von Beginn bis Ende angeführt (1, 3).
„Holocaust/Shoa, Genozid und Menschenrechte“	Formen des Antisemitismus und Rassismus, Vertreibung und gezielte Ermordung in der NS-Zeit, Opfergruppen des Nationalsozialismus, Österreichs Umgang mit den Verbrechen der NS-Zeit, Gerechtigkeit durch Recht?, Wenn Völker vernichtet, werden, …	Anwendungsbereich 3	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Formen des Antisemitismus und Rassismus, der Politik der Vernichtung des NS, Opfergruppen und Beispielen von Genoziden aus dem 20. Jahrhundert.
„Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“	Geschichtskultur, Erinnerung an Fallbeispielen, Öffentliche NS-Erinnerungskultur in Österreich, …	Anwendungsbereich 6	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Geschichtskulturen, Erinnerungskulturen, Denkmäler und Gedenkstätten, Opfermythos und öffentliche Erinnerungskultur.
„Ausgewählte Aspekte der Globalisie-	Folgen des Zweiten Weltkrieges, Der	Anwendungsbereich 5 Anwendungsbereich 7	Die behandelnden Themen beschäfti-

rung im 20. und 21. Jahrhundert“	Kalte Krieg, Ukrainekrieg, Amerikanisierung der Welt, Seuchen und ihre globalen Auswirkungen, Klimawandel, …		gen sich mit den Folgen des Zweiten Weltkrieges, mit der Friedenssicherung nach 1945, mit dem Kalten Krieg, Phänomene der Globalisierung, Seuchen, Internet, Klimawandel (5, 7).
„Europäisierung“	Leben in Europa, Österreich wird Teil der EU, …	Anwendungsbereich 8	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Europa, Europäische Union, Österreichs Beitritt.
„Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert“	Leben in der globalisierten Welt hat Folgen, Ungleichheiten auflösen, Gesellschaftliche Vielfalt, …	Anwendungsbereich 5 Anwendungsbereich 9	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit Globalisierung, Umweltschutzbewegungen, Frauenbewegungen, Diversität (9) und auch mit Ungleichheiten (5).
„Politische Mitbestimmung“	Grundrechte, Menschenrechte, Kinderrechte, Mein Österreich, Mitgestalten, …	Anwendungsbereich 10	Die behandelnden Themen zeigen Grundrechte, Menschenrechte, Kinderrechte, Werte der Demokratie, NGOs und die politische Mitbestimmung.

„Medien und politische Kommunikation“	Kleine Geschichte der Medien, Mediendemokratie, Medien und Politik, Fake News, …	Anwendungsbereich 11	Die behandelnden Themen beschäftigen sich mit der Geschichte der Medien (Zeitung, Radio, Fernsehen, Internet), mit der Mediendemokratien, mit Medien in Zusammenhang mit Politik und mit Erkennungsmerkmalen und Umgang mit Fake News.

Zusammenfassend kann man bei dem Buch „Geschichteprofi“ sagen, dass alle Anwendungsbereiche des Lehrplans vertreten sind, dass jedoch aber wieder in der Menge der jeweiligen Ausführung Unterschiede erkennbar sind. Hierbei ist eindeutig der Anwendungsbereich 2 und 7 am meisten vertreten. Am wenigsten vertreten sind der Anwendungsbereich 1 bzw. 5 und der Anwendungsbereich 8, der sich mit der Europäisierung beschäftigt. Die anderen Anwendungsbereiche liegen im mittleren Bereich.

6.4 Vergleich der zwei Schulbücher

In diesem Kapitel wird ein Vergleich der zwei Schulbücher dargestellt. Hierbei wird auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich Aufbau/Struktur, Inhalt, Texte/Quellen, Arbeitsaufgaben und Lehrplanbezug eingegangen. Diese Aspekte werden in separaten, kleinen Kapiteln behandelt.

6.4.1 Aufbau und Struktur

In Bezug auf den Aufbau bzw. auf die Struktur sind die zwei ausgewählten Schulbücher sehr ähnlich. Alle zwei Schulbücher bieten ein klares Inhaltsverzeichnis, indem ersichtlich wird, welche großen Kapitel es gibt und, welche Module den Kapiteln zugeordnet werden. Außerdem beinhalten alle eine Seite für Schüler*innen, worin erklärt wird, wie sie am besten mit dem Buch arbeiten.

„Bausteine 4“ bietet zu Beginn jedes Kapitels sogenannte Auftaktseiten (Doppelseite), welche als Einstieg in das Thema dienen. Hierbei sind die Kapitelbezeichnung, ein Bild, ein Informationstext und eine Zeitleiste angeführt. Im Buch „Bausteine 4“ findet man außerdem noch Impulsfragen. In Bezug auf Bilder ist bei „Bausteine 4“ ein Bild auf den Auftaktseiten, welches eine Verbindung zum Heute herstellt.
Auch im „Geschichteprofi 4“ ist für jedes große Kapitel eine Einstiegsseite angebracht. Diese ist jedoch im Vergleich zu dem anderen Schulbuch keine Doppelseite. Hierbei sind ein Bild, ein kurzer Text und das Modul angeführt. Im Vergleich zu „Bausteine 4“ ist die Einstiegsseite im „Geschichteprofi 4“ eher minimalistisch gehalten.

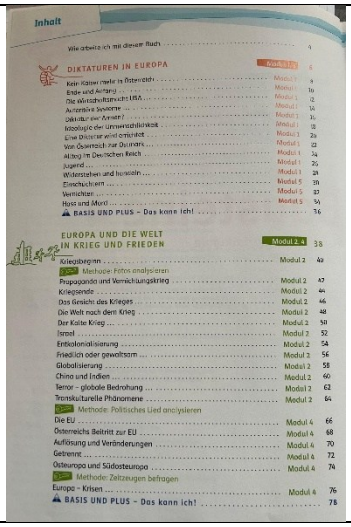
Bei „Bausteine 4“ werden die kleinen Einzelthemen der großen Kapitel im Zuge der Themenseiten behandelt. Hierbei sind Informationstexte, Quellen, Fragen und Aufgaben angeführt. Außerdem gibt es ein Kästchen mit Aufgaben und es wird ein Lexikon angeführt, mit Wörtern, die zusätzlich erklärt werden.
In Bezug auf die Darstellung der kleinen Einzelthemen der größeren Kapitel unterscheidet sich „Geschichteprofi 4“ sehr. Hier sind die Einzelthemen in Text- und Arbeitsseiten aufgeteilt. Links befindet sich immer die Textseite mit Informationstexten. Auf der rechten Seite befindet sich immer die Arbeitsseite mit Bildquellen, Textquellen oder Darstellungen.

Alle zwei Schulbücher gehen auch auf die Methoden ein, die die Schüler*innen anwenden sollen. „Bausteine 4“ kombiniert hierbei Themen mit den Methoden, denn es gibt Themenseiten, die mit einem Methodenschwerpunkt versehen sind. Hierbei erfährt man genaue Anleitungen und Vorgehensweisen. Auch „Geschichteprofi 4“ führt die Methoden an. Hierbei ist immer nach der Einstiegsseite in das neue Thema, die Methodentechnik angeführt und erklärt. Beide Bücher weisen auch im Inhaltsverzeichnis auf die jeweiligen Methoden hin.

Der Abschluss der großen Kapitel ist unterschiedlich. „Bausteine 4“ bietet Abschlussseiten mit Basis- und Plus-Aufgaben zum Üben, Wiederholen und Vertiefen. „Geschichteprofi 4“ führt am Ende jedes großen Kapitels die „Alles-im-Griff-Seiten“ an, welche mit Aufgaben zur Wiederholung und Vertiefung dienen.
Am Schluss der Bücher findet man bei „Geschichteprofi 4“ das Glossar und bei „Bausteine 4“ ein Stichwortverzeichnis. Außerdem ist bei „Bausteine 4“ eine Übersicht zu den Kompetenzen von zweiter bis vierter Klasse angeführt und auch ein Quellen- und/oder Bildnachweis angebracht.

6.4.2 Inhalt

Alle zwei Schulbücher spezialisieren sich auf Großkapitel, welche mit Modulen versehen sind. Die Module wurden bereits in den vorigen Kapiteln zu den einzelnen Schulbüchern angeführt und die Bezeichnung von den Modulen ist bei beiden Büchern gleich, jedoch ist die Reihenfolge unterschiedlich. „Bausteine 4“ bezeichnet die großen Kapitel individuell und führt dazu die passenden Module mit deren Bezeichnung an. „Geschichteprofi 4“ hingegen bezeichnet die Großkapitel nach den Modulen. Die beiden Bücher bieten aber einen guten Überblick zu Großkapitel, Einzelthemen und Verankerung der Module. Die Zusammensetzung und die Menge der Ausführung der Themen bzw. der Module ist in beiden Büchern etwas unterschiedlich. Eindeutig zu sehen ist, dass die Module „Faschismus, Nationalsozialismus und politische Diktaturen“ und „Ausgewählte Aspekte der Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ in den Büchern den größten Teil einnehmen. Den geringsten Teil nehmen in beiden Büchern das Modul „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“ und die Module zur Politischen Bildung. Das Modul „Europäisierung“ nimmt bei „Geschichteprofi 4“ ein sehr geringes Ausmaß ein. Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick zu den Aufteilungen der Großkapitel bzw. der Module.

Schulbuch	**Inhalt**
Bausteine 4	

Geschichteprofi 4		

Anmerkung zur Tabelle: zur genauen Ansicht bitte in den Büchern direkt nachsehen.

6.4.3 Texte/Quellen

In Bezug auf die Verwendung von Texten bzw. diversen Quellen sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erkennbar. In beiden Büchern werden sowohl erklärende Informationstexte als auch unterschiedliche Formate von Quellen (Bildquellen, Statistiken, Karikaturen, Fotografien, Textquellen, etc.) verwendet. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass meist die verwendeten Quellen auch mit Arbeitsaufträgen verknüpft bzw. ergänzt werden. Dies ermöglicht, dass sich die Schüler*innen bewusst mit der Quelle auseinandersetzen.
Hinsichtlich der Unterschiede ist zu erwähnen, dass bei „Bausteine 4“ die Quellen mit den Arbeitsaufträgen eher im Vordergrund bzw. Mittelpunkt stehen. Informationstexte sind eher kurz und prägnant zusammengefasst.
„Geschichteprofi 4“ bietet diesbezüglich eine Mischform. Hierbei bieten die Textseiten eine inhaltliche Übersicht zum Thema und die rechten Aufgabenseiten bieten mit diversen Quellen und Arbeitsaufgaben eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem bereits Gelernten. Außerdem werden auch auf den Textseiten Quellen angeführt und auf den Aufgabenseiten miteinbezogen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Bücher Informationstexte und Quellen einsetzen, sich jedoch im Ausmaß der Gewichtung unterscheiden. Beide Bücher setzen auf eine Kombination aus Text und Materialen. Die Arbeitsaufträge mit Quellen/Medien werden im Zuge der Analyse noch genauer betrachtet.

6.4.4 Arbeitsaufgaben

In Bezug auf die Arbeitsaufträge ist zu erwähnen, dass diese im Bausteine-Buch immer auf der rechten Seite in einer Box angebracht sind. Außerdem gibt es auch erweiterte Aufgaben

am Ende von Themen. Die Aufgaben sind durch Dreiecke nach den Anforderungsniveaus gekennzeichnet. Es wird auch auf Methoden hingewiesen und manchmal werden Quellen verwendet.
Im Geschichteprofi-Buch sind die Aufgaben immer auf der gesamten rechten Seite. Dadurch können z.B. schriftliche Quellen gut angeführt werden. Außerdem wird auch auf Methoden hingewiesen.

6.4.5 Lehrplanbezug

Der Vergleich der beiden Schulbücher zeigt, dass beide Werke alle im Lehrplan vorgesehenen Anwendungsbereiche behandeln. Gleichzeitig werden jedoch deutliche Unterschiede bei der Gewichtung der einzelnen Themen sichtbar. Während im Schulbuch Bausteine 4 vor allem die Anwendungsbereiche „Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus“, „Holocaust/Shoah und Genozid“ sowie „Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert“ einen großen Umfang einnehmen, liegt der Schwerpunkt im Schulbuch Geschichteprofi 4 insbesondere auf den Bereichen „Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus“ sowie „Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“.

Für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist der Anwendungsbereich „Europäisierung“. Dieser wird in beiden Schulbüchern behandelt, nimmt jedoch im Vergleich zu anderen Themenbereichen einen eher geringen Umfang ein. Im Schulbuch Bausteine 4 werden diesem Bereich sechs Doppelseiten gewidmet, während er im Schulbuch Geschichteprofi 4 ebenfalls einen kleinen Teil des Gesamtumfangs einnimmt mit nur neun Seiten.

Insgesamt zeigt sich, dass beide Schulbücher die Vorgaben des Lehrplans berücksichtigen, jedoch unterschiedliche thematische Schwerpunkte setzen.

6.5 Begründung der Auswahl

Die Auswahl dieser Schulbücher erfolgte bewusst, um Schulbücher zu verwenden, die aktuell im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, genauer der 8. Schulstufe, eingesetzt werden und daher besonders relevant für diese Analyse sind. Außerdem dienen diese Schulbücher dazu, um einen Vergleich zwischen unterschiedlichen didaktischen Zugängen sowie zwischen verschiedenen Verlagen zu ermöglichen. Einerseits stammen die Schulbücher aus unterschiedlichen Verlagen, wodurch mögliche Unterschiede in Bezug auf Inhalt, Aufbau/Struktur, Kom-

petenzorientierung, Lehrplanbezug oder auch der Einsatz von Europabildung sichtbar werden können.
Darüber hinaus kann man vom ersten Blick aus eindeutig erkennen, dass die Schulbücher in ihrer Gestaltung sehr variieren. Während „Bausteine 4“ immer auf der linken Seite jeder Doppelseite einen kurzen Informationstext hat und viele Bilder einsetzt, bietet „Geschichteprofi 4“ eine gewisse Mischung zwischen Infotext, Aufgabenstellungen und Bildern. Bei „Geschichteprofi“ sind auch große Informationstexte dargestellt, jedoch werden diese mit der Aufgabenseite, welche sich immer rechts befindet, aufgelockert. Dies ermöglicht auch einen guten Vergleich der Schulbücher hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltungsweise.

Die Kombination dieser Schulbücher bietet unterschiedliche Analysezugänge hinsichtlich Gestaltung, Vermittlung, Kompetenzorientierung und dem Einsatz von Europabildung.

7 Erhebung der Daten: Kriteriengeleitete Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel wird genauer auf die Erhebung der Daten eingegangen. Hierbei finden wesentliche Schritte der qualitativen Analyse statt. Die Analyseschritte eins bis drei wurden bereits im Kapitel 5.2.1 in Bezug auf diese Arbeit näher beschrieben. In diesem Kapitel wird auf die nächsten Schritte genauer eingegangen. Dabei wird zuerst die Beschreibung der Richtung der Analyse (Schritt 4) näher angeführt. Danach findet man noch eine theoretische Differenzierung der Fragestellung (Schritt 5), die Analysetechnik, das Ablaufmodell und eine übersichtsmäßige Definition der Kategorien (Schritt 6). Außerdem ist die Festlegung der Analyseeinheit (Schritt 7) beschrieben. Schlussendlich ist die genaue Analyse der Schulbücher anhand der Kategorien angeführt. Hierbei wird die Analyse hinsichtlich folgender Fragen beschrieben: „Wie verlief die Analyse?“, „Hat es Änderungen/Umformulierungen gegeben?“, „Welche Aspekte sind gut/schlecht verlaufen?“, …

7.1 Richtung der Analyse (Analyseschritt 4)

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der inhaltlichen Darstellung von historisch-politischer Europabildung in ausgewählten Schulbüchern für Geschichte und Politische Bildung. Hierbei steht im Mittelpunkt, inwiefern historisch-politische Europabildung in den Büchern angeführt ist. Wichtig hierbei ist auch der Lehrplan- und Kompetenzbezug. Von wesentlichem Interesse ist demnach, WELCHE Inhalte WIE vermittelt werden, und in welcher Form die Thematik historisch-politische Europabildung vorkommt und thematisiert wird.

7.2 Theoretische Differenzierung der Fragestellung (Analyseschritt 5)

Die Hauptfrage für diese Analyse ist wie bereits erwähnt:
„Inwiefern wird historisch-politische Europabildung sowohl bei Informationstexten als auch bei Übungen und Quellen in österreichischen Schulbüchern im Fach Geschichte und politische Bildung der Sekundarstufe I dargestellt bzw. vermittelt?“.

Die Fragestellung orientiert sich an bestehenden theoretischen Ansätzen zu den Thematiken historisch-politischer Europabildung bzw. Schulbücher sowie an Erkenntnissen der Schulbuchforschung. Zur besseren Analyse dienen folgende Unterfragen:

- Aus welcher Perspektive wird der Prozess der europäischen Integration im Schulbuch dargestellt? Politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich, kulturell?

- Welche historisch-politischen Etappen der europäischen Integration nach 1945 werden behandelt?
- Nach welchem Anforderungsniveau sind Arbeitsaufträge formuliert?
- Inwiefern richten sich Arbeitsaufträge/Materialien im Schulbuch nach der Kompetenzorientierung im Sinne des Lehrplans?
- Welche Formen von Quellen und Medien werden im Zuge der Arbeitsaufträge verwendet bzw. miteinbezogen?
- Welche kritischen Aspekte/Perspektiven auf Europa werden angesprochen?

7.3 Analysetechnik, Ablaufmodell, Definition der Kategorien (Analyseschritt 6)

Für die vorliegende Arbeit wird als Analysetechnik die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da eine Herausfilterung von gewissen Aspekten erfolgt. Hierbei werden Kriterien zuvor festgelegt und das Material anhand dieser analysiert (Mayring, 2022, S. 66). In Bezug auf das Ablaufmodell sind folgende Schritte zu beachten: 1) Gegenstand, Fragestellung, Theoriehintergrund, 2) Festlegung der Kategorien, 3) Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, 4) Erste Kodierung + Überarbeitung, 5) Endgültiger Materialdurchgang und Zuordnung der Kategorien, 6) Auswertung (Mayring, 2022, S. 97).

Um die Analyse durchführen zu können, wurde vorerst ein Kategorienkatalog erstellt. Das Kategoriensystem wurde einerseits induktiv aus dem untersuchten Schulbuchmaterial entwickelt, andererseits auch deduktiv unter Bezugnahme auf den theoretischen Hintergrund. K4 wurde induktiv formuliert und K1 wurde deduktiv formuliert. Bei K2 und K3 wurde eine Mischung aus induktiv und deduktiv angewandt.
Die Kategorien werden anschließend deduktiv auf das Material angewendet, indem relevante Textstellen systematisch den zuvor definierten Kategorien zugeordnet werden. Für die Analyse werden sowohl Hauptkategorien als auch dazugehörige Unterkategorien festgelegt, um die Inhalte differenziert untersuchen zu können. Die genaue Beschreibung der Kategorien erfolgt in einem eigenen Kapitel, bzw. ist auch der genaue Kategorienkatalog im Anhang zu finden, worin die Kategorien detailliert dargestellt und beschrieben werden. Hierbei findet man Beschreibungen, Kodierregeln und Ankerbeispiele.

Um mit der Analyse anhand der Kategorien beginnen zu können, wurden vorerst alle zwei Schulbücher vollständig durchgesehen, um alle relevanten Abschnitte mit Bezug zur historisch-politischen Europabildung zu identifizieren. Für das Buch Bausteine 4 sind die Seiten 48 – 51, 66 – 77 und 114 – 115 relevant. Für das Buch Geschichteprofi 4 werden die Seiten 24 – 27, 106 – 113, 116 – 119 und 133 – 144 herangezogen. Wichtig ist zu erwähnen, dass oftmals nicht jede Seite als Ganzes von Bedeutung ist, sondern nur Ausschnitte, da der Europabezug nur an einzelnen Stellen vertreten ist. Anschließend wurden die ausgewählten Kapitel bzw. Seiten genauer analysiert und den zuvor festgelegten Kategorien zugeordnet.

7.4 Festlegung der Analyseeinheit (Analyseschritt 7)

Kodiereinheit: In der vorliegenden Arbeit umfasst die Kodiereinheit einzelne Sätze, kurze Textabschnitte, Überschriften, Aufgabenstellungen sowie Bilder und Bildunterschriften. Der kleinste Materialbestand beinhaltet ein Wort oder Wortgruppen, meist jedoch werden Sätze kodiert, damit der Inhalt der Kodiereinheit besser hervorgeht.

Kontexteinheit: Die Kontexteinheit, also der größte Materialbestand beinhaltet thematische Abschnitte (Texte oder Aufgabenstellungen), die für das Verständnis notwendig sind.

Auswertungseinheit: Bei dieser Schulbuchanalyse ist die Reihenfolge der Analyse nicht zwingend festgelegt bzw. vorgegeben. Die Untersuchung erfolgt schrittweise nach den festgelegten Kategorien, wobei jeweils alle zwei Schulbücher im Hinblick auf die entsprechende Kategorie analysiert werden. Hierbei wird immer eine Kategorie herangezogen und dann beide Schulbücher danach analysiert. Dann wird zur nächsten Kategorie gegangen und der Vorgang wiederholt. Die Ergebnisse werden in einer eigenen Tabelle gesammelt. Diese Tabelle ist in Kategorie, Unterkategorie, Buchseite, Kapitel/Thema, Textstelle und sonstige Anmerkungen gegliedert und dient dazu, die Ergebnisse übersichtlich zu sammeln. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulbüchern sichtbar zu machen.

7.5 Analyse der Schulbücher anhand der Kategorien und Rücküberprüfung (Analyseschritt 8 und 9)

Im Zuge der Analyse, so empfiehlt Mayring (Mayring, 2022, S. 85), soll zunächst die Hälfte des Materials durchgearbeitet werden und anschließend überprüft werden, ob die Kategorien, die gebildet wurden, auch für die Analyse immer noch passend formuliert sind. Hierbei wurde bei dieser Analyse bereits bei der ersten Durchsicht erkennbar, dass einige Kategorien zu breit

formuliert wurden oder eine andere Gliederung notwendig ist. Daraufhin wurden Kategorien umbenannt und geändert.

Zur besseren Orientierung werden die URSPRÜNGLICH formulierten Kategorien hier kurz angeführt. Dadurch wird es für die Leser*innen leichter, die nachfolgenden Ausführungen bzw. Änderungen nachzuvollziehen. Eine ausführliche Darstellung des gesamten Kategoriensystems mit den aktuellen Definitionen, Unterkategorien und Kodierregeln befindet sich wie bereits erwähnt, im Anhang. Diese kurze farbliche Übersicht im Hauptteil dient somit der besseren Strukturierung und Verständlichkeit. Nachfolgend die URPRÜNGLICH formulierten Kategorien:

K1: Perspektiven auf dem Prozess der europäischen Integration

- **K1.1: Historische Perspektive**
- **K1.2: Politische Perspektive**
- **K1.3: Kulturelle Perspektive**
- **K1.4: Ökonomische Perspektive**
- **K1.5: Gesellschaftliche Perspektive**

K2: Formen von Quellen und Medien

- **K2.1: Textquellen**
- **K2.2: Bildquellen**
- **K2.3: Statistische Quellen**

K3: Kompetenzorientierung im Sinne des Lehrplans

- **K3.1: Historische Methodenkompetenz**
- **K3.2: Historische Fragekompetenz**
- **K3.3: Historische Orientierungskompetenz**
- **K3.4: Historische und politische Sachkompetenz**
- **K3.5: Politikbezogene Methodenkompetenz**
- **K3.6: Politische Urteilskompetenz**
- **K3.7: Politische Handlungskompetenz**

K4: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau

- **K4.1: Anforderungsniveau I – Reproduktion**
- **K4.2: Anforderungsniveau II – Transfer**
- **K4.3: Anforderungsniveau III – Reflexion**

K5: Allgemeine Europabildung

K6: Politische Europabildung

K7: Darstellung von Europa-Symbolen

Die Kategorie eins wurde grundsätzlich beibehalten. Es wurden lediglich kleine Änderungen vorgenommen. Einerseits wurden die Perspektiven auf eine politische, eine wirtschaftliche, eine gesellschaftliche und eine kulturelle Perspektive geändert. Grund dafür ist, dass auch in der Literatur die Perspektiven so aufgebaut sind und somit auch eine ideale Basis zugrunde liegt. Weiters wurde der historische Aspekt herausgenommen und dafür eine separate Kategorie formuliert. Dies ist nun die „neue" Kategorie zwei „Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945". Diese dient dazu die wichtigsten Ereignisse der Integration nach 1945 zu analysieren. Besonders wichtig ist hierbei die Ergänzung des zeitlichen Rahmens „nach 1945", damit eindeutig klar ist, dass der Fokus auf die Zeit nach 1945, also nach dem Zweiten Weltkrieg, liegt.

Im Zuge der Kategorien zwei, drei und vier wurde die größte Veränderung bzw. Umstrukturierung vorgenommen. Die Kategorien wurden im Zuge der Analyse neu strukturiert und unter dem Oberbegriff „Arbeitsaufträge zur Europabildung" zusammengefasst. Hierbei ergaben sich dann die Unterkategorien „Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus", „Arbeitsaufträge nach Kompetenzen" und „Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien". Der Grund für die Zusammenfassung liegt darin, dass alle drei Aspekte, also „Anforderungsniveaus", „Kompetenzen" und „Formen von Quellen/Medien" ohne die dazugehörigen Arbeitsaufträge wenig aussagekräftig sind. Da bei der ursprünglichen Formulierung dieser Kategorien nicht hervorging, dass es sich gesondert um Arbeitsaufträge handelt, wurde aus diesem Grund eine Umformulierung und Zusammenschließung vorgenommen, damit eindeutig klar ist, dass es sich um die Verbindung mit den Arbeitsaufträgen handelt.

Durch die Zusammenführung dieser Bereiche konnte eine klarere und besser nachvollziehbare Struktur geschaffen werden. Die neue Gliederung ermöglicht es, die Arbeitsaufträge systematisch danach zu untersuchen, welche Kompetenzen gefördert werden, welches Anforderungsniveau verlangt wird und mit welchen Quellen oder Medien gearbeitet wird.

Da in Kategorie eins und nun auch in der neu formulierten Kategorie zwei der historische und politische Bereich sehr gut abgedeckt ist, wurden die Kategorien fünf, sechs und sieben gestri-

chen, da die Analyse ansonsten viel zu breit gewesen wäre und die Bereiche ohnehin abgedeckt sind.

Als letzte Kategorie (K4) wurde noch die „Kritische Perspektiven auf Europa“ ergänzt, damit auch eine mögliche kritische und problemorientierte Sichtweise in der Analyse enthalten ist. Nachfolgend eine kurze Übersicht zu den NEU formulierten und strukturierten Kategorien:

K1: Perspektiven auf der europäischen Integration

- K1.1: Politische Perspektive
- K1.2: Wirtschaftliche Perspektive
- K1.3: Gesellschaftliche Perspektive
- K1.4: Kulturelle Perspektive

K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945

K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung

- K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus
  - K3.1.1: Anforderungsniveau 1 (Reproduktion)
  - K3.1.2: Anforderungsniveau 2 (Transfer)
  - K3.1.3: Anforderungsniveau 3 (Reflexion)
- K3.2: Arbeitsaufträge nach Kompetenzen
  - K3.2.1: Historische Methodenkompetenz
  - K3.2.2: Historische Sachkompetenz
  - K3.2.3: Historische Orientierungskompetenz
  - K3.2.4: Historische Fragekompetenz
  - K3.2.5: Politikbezogene Methodenkompetenz
  - K3.2.6: Politische Sachkompetenz
  - K3.2.7: Politische Handlungskompetenz
  - K3.2.8: Politische Urteilskompetenz
- K3.3: Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien
  - K3.3.1: Textquellen
  - K3.3.2: Bildquellen
  - K3.3.3: Karten
  - K3.3.4: Statistische Quellen
  - K3.3.5: Video-/Filmquellen

K4: Kritische Perspektiven auf Europa

Nach dieser Umstrukturierung und Umformulierung wurde mit der Analyse fortgesetzt bzw. in manchen Bereichen unter den neuen Umständen, neu analysiert. Da die Umformulierung bereits zu Beginn der Analyse stattfand, war dies nicht sonderlich schlimm. Jedoch war somit sicher, dass die neuen Kategorien dem Ziel der Analyse und somit auch der Forschungsfrage näherkommen bzw. passender sind. Somit wurde ein großer Teil der Analyse fortgesetzt und gemerkt, dass nun alles stimmiger ist.

Eine weitere Änderung bzw. Ergänzung bei den Kategorien fand jedoch dann bei der Kategorie K3, genauer K.3.3 statt. Hierbei wurden bei den Quellen/Medien ein Aspekt hinzugefügt, nämlich Video und Film, da diese bei Geschichteprofi vorkam.
Als wichtige Änderung ist auch zu erwähnen, dass zu Beginn drei Schulbücher angedacht waren und im Laufe der Analyse jedoch ein Schulbuch (Zeitbilder 4) entfernt wurde, da die Analyse mit zwei Schulbüchern von verschiedenen Verlagen umfassend genug erschien. Nach den Änderungen konnte der endgültige Materialdurchgang erfolgen.

In Bezug auf die Anforderungsniveaus bei K3 wurde eine Operatoren-Liste für die Anforderungsniveaus I, II und III erstellt (siehe Anhang), damit man eine gute Basis hat. Die Zuordnung der Operatoren an den Anforderungsniveaus verlief im Bausteine-Buch sehr gut. Im Geschichteprofi-Buch verlief dies mittelmäßig, da nicht immer Operatoren verwendet wurden. Hierbei wurde überlegt, ob es sich um das Wiedergeben von Wissen (Anforderungsniveau 1), um das Erstellen von Zusammenhängen/Anwenden von Wissen (Anforderungsniveau 2), oder das Bilden von eigenen Urteilen handelt (Anforderungsniveau 3).

Die Analyse an sich verlief gut. An manchen Stellen war die Zuordnung der Kategorien nicht immer eindeutig bzw. ganz einfach. Schlussendlich wurden jedoch alle Kategorien gut zugeordnet. Als Vorbereitung auf die Analyse, war es nicht immer ganz einfach, die essenziellen Buchseiten, die für die Europabildung relevant sind, zu identifizieren. Erst durch mehrmalige genaueste Durchsicht der Bücher konnten die relevanten Seiten erforscht werden.
Zusammenfassend kann man sagen, dass die Analyse gut verlief, jedoch auch einige Änderungen und Anpassungen vorgenommen wurden, sodass die Kategorien dem Ziel der Analyse und der Forschungsfrage näherkommen.

8 Ergebnisse der Daten (Analyseschritt 9)

Die Zusammenstellung der Ergebnisse und die Interpretation der Ergebnisse sind Analyseschritt 9. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse aufgezeigt. Hierbei werden die einzelnen Kategorien inklusive deren Ergebnisse aufgelistet. Die Unterkategorien werden im Zuge der Hauptkategorien thematisiert. In den Schulbüchern wurden, wie bereits erwähnt, nur jene Seiten herangezogen, die sich auch mit der Europabildung beschäftigen, alle anderen Seiten wurden nicht zur Analyse hinzugezogen.
Die Interpretation der Ergebnisse wird in einem gesonderten Kapitel (Kapitel 9) angeführt.

8.1 K1: Perspektiven auf der europäischen Integration

Im Zuge der K1 wurden die Perspektiven auf der europäischen Integration analysiert. Hierbei wurde die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Perspektive genauer betrachtet. Als theoretische Grundlage für die Codierung diente die Beschreibung der Perspektiven nach Thiemeyer (2023, siehe Kapitel 2.5).

8.1.1 Bausteine 4

Bei der Analyse des Schulbuchs Bausteine 4 zeigt sich, dass vor allem die politische und die wirtschaftliche Perspektive der europäischen Integration stark vertreten sind. Besonders häufig finden sich Inhalte zu politischen Entwicklungen, Institutionen, Verträgen und gemeinsamen Entscheidungen bzw. zur politischen Zusammenarbeit innerhalb der Europäischen Union. Auch wirtschaftliche Aspekte wie der Binnenmarkt, der Euro, Handel oder wirtschaftliche Krisen oder auch wirtschaftliche Zusammenarbeit werden ausführlich dargestellt. Dadurch wird die europäische Integration im Schulbuch vor allem als politisches und wirtschaftliches Projekt beschrieben.
Die gesellschaftliche Perspektive kommt dagegen deutlich seltener vor. Nur vereinzelt finden sich Beispiele für grenzüberschreitende Kontakte zwischen Menschen in Europa, etwa bei Schulpartnerschaften oder Austauschprogrammen wie Erasmus+. Gesellschaftliche Integration im Sinne von Begegnung, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Menschen verschiedener europäischer Staaten spielt insgesamt eine eher untergeordnete Rolle.
Auch die kulturelle Perspektive ist im Schulbuch weniger stark vertreten. Hinweise auf Europa als Wertegemeinschaft oder auf gemeinsame europäische Werte finden sich zwar an einigen Stellen, zum Beispiel bei den Grundrechten der EU, der EU-Flagge oder bei Reden über Demokratie und Menschenrechte. Insgesamt werden Fragen nach europäischer Identität, ge-

meinsamen kulturellen Vorstellungen oder einem europäischen Zusammengehörigkeitsgefühl jedoch nur selten thematisiert.

Insgesamt zeigt sich aus den codierten Textstellen, dass politische und wirtschaftliche Aspekte der europäischen Integration besonders häufig angesprochen und thematisiert werden. Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der europäischen Integration werden auch angesprochen, nehmen jedoch vergleichsweise zu den anderen Bereichen einen geringeren Umfang ein.

8.1.2 Geschichteprofi 4

Bei der Analyse des Schulbuchs Geschichteprofi 4 zeigt sich eine Tendenz der Mehrheit für die politische und die wirtschaftliche Perspektive der europäischen Integration. Am meisten werden wirtschaftliche Aspekte, wie zum Beispiel der Marshallplan, europäische Wirtschaftsorganisationen, die Freiheiten des Binnenmarktes, die gemeinsame Währung, EU-Förderungen und finanzielle Aspekte, angesprochen. Im Zuge der politischen Integration, und somit die zweit meistvertretene Kategorie, werden Thematiken wie zum Beispiel politische Institutionen, politische Zusammenarbeit (Verträge), gemeinsame politische Entscheidungsprozesse oder auch Erweiterungsschritte der EU, angesprochen.
Die Analyse zeigt auch, dass die gesellschaftliche und die kulturelle Perspektive vertreten sind, jedoch deutlich weniger häufig vorkommen als die politische und die wirtschaftliche Perspektive. Dabei ist die gesellschaftliche Perspektive stärker ausgeprägt als die kulturelle Perspektive.
Die gesellschaftliche Perspektive wird vor allem durch Themen sichtbar, die das Leben der Menschen in Europa betreffen. Dazu zählen beispielsweise Reisefreiheit, die Möglichkeit, in anderen EU-Staaten zu wohnen und zu arbeiten, sowie Bildungs- und Austauschprogramme wie Erasmus+. Darüber hinaus werden gesellschaftliche Herausforderungen wie Migration, das Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen und deren Auswirkungen auf Europa thematisiert.
Die kulturelle Perspektive beschäftigt sich hingegen vor allem mit Fragen der europäischen Identität und den kulturellen Grundlagen und Vorstellungen Europas. Thematisiert werden unter anderem die Europa-Sage, Europa als Kulturraum, die kulturelle Vielfalt Europas sowie gemeinsame Werte und Traditionen. Auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Eurozentrismus und die Darstellung Europas als Wertegemeinschaft sind im Schulbuch zu finden.

Insgesamt zeigt sich, dass die politische und die wirtschaftliche Perspektive den größten Stellenwert einnehmen. Die gesellschaftliche Perspektive wird zwar ebenfalls mehrfach aufgegriffen, während die kulturelle Perspektive vergleichsweise seltener vorkommt. Dennoch sind alle vier Perspektiven auf die europäische Integration im Schulbuch vertreten.

8.2 K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945

Für die Kategorie „Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945" wurden ausschließlich jene Inhalte berücksichtigt, die einen direkten Bezug zur Entstehung, Entwicklung oder Erweiterung der europäischen Integration aufweisen. Allgemeine historische Ereignisse wurden nur dann einbezogen, wenn sie als wichtige Voraussetzung für die spätere europäische Zusammenarbeit oder die Entwicklung der Europäischen Union angesehen werden können. Dies betrifft insbesondere den Marshallplan sowie die Teilung Europas durch den Eisernen Vorhang, die zwar keine direkten Schritte der europäischen Integration darstellen, jedoch wichtige Rahmenbedingungen für die weitere Entwicklung Europas bildeten. Im Zuge dieser Kategorie wurden also Aspekte wie der Eiserne Vorhang, der Marshallplan, der Kalte Krieg (nur wenn er sich beispielsweise auf die nachfolgende Teilung oder die Wirtschaftshilfe bezieht), wichtige Integrationsschritte, Aspekte der Friedenssicherung, Gründung der EU, Erweiterung der EU (Mitglieder) und die Menschenrechte berücksichtigt. Wichtig zu erwähnen ist, dass im Geschichteprofi-Buch lediglich die Informationstexte bzw. -seiten herangezogen wurden. Im Bausteine-Buch wurden neben den Informationstexten auch die kurzen Infotexte unter Bildern herangezogen, da diese als Infotexte fungieren und nicht im Zuge einer Bildanalyse wichtig sind.

8.2.1 Bausteine 4

Die Analyse zeigt, dass das Schulbuch Bausteine 4 die historische Entwicklung der europäischen Integration schrittweise darstellt. Insgesamt zeigt sich, dass sich die historische Perspektive im Schulbuch vor allem auf jene Ereignisse und Entwicklungen fokussiert, die zur Entstehung, Vertiefung und Erweiterung der Europäischen Union beigetragen haben. Der Schwerpunkt liegt dabei weniger auf allgemeinen historischen Ereignissen als auf den zentralen Etappen der europäischen Integration nach 1945. Hierbei wird zum Beispiel der Eiserne Vorhang und dessen Fall erwähnt, der Marshallplan und die Teilung nach dem Kalten Krieg kurz angeschnitten. Weiters wird wie bereits erwähnt der Fokus auf zentrale Integrationsschritte gelegt. Hierbei zählen das Abkommen zur Nutzung von Kohle und Stahl, die Europäi-

sche Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der Vertrag von Maastricht, die Gründung der EU, Beitritte zur EU, die Auflösung des Ostblocks, der Lissabon-Vertrag und die Grundrechte bzw. demokratischen Rechte.

8.2.2 Geschichteprofi 4

K2 ist auch im Schulbuch Geschichteprofi 4 deutlich vertreten. Einerseits werden wichtige Ereignisse bzw. Voraussetzungen dargestellt, die die europäische Integration beeinflusst haben. Dazu zählt der Marshallplan, der Fall der Berliner Mauer, das Ende des Kalten Krieges und die Erweiterung der EU. Andererseits werden wichtige historisch-politische Aspekte angesprochen, die für die Integrationsschritte wichtig waren. Hierbei zählen die Gründung der Gemeinschaft für Kohle und Stahl, die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, die Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft, der Vertrag von Maastricht und die Gründung der EU hinzu.

Außerdem wird der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union ausführlich behandelt. Dabei werden historisch-politische Etappen, wie der Antrag auf eine Mitgliedschaft, die Beitrittsverhandlungen, die Volksabstimmung und der EU-Beitritt im Jahr 1995, beschrieben.

8.3 K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung

Bei der Analyse der Arbeitsaufträge zur Europabildung wurden in beiden Schulbüchern ausschließlich jene Arbeitsaufträge berücksichtigt, die einen direkten Bezug zur Europabildung aufweisen. Hierbei sind die Aspekte der verschiedenen Perspektiven der europäischen Integration, historische Aspekte, kritische Ansichten oder generelle Bezüge zur Europabildung von Bedeutung. Andere Arbeitsaufträge des Schulbuchs, die keinen Bezug zur Europabildung aufweisen, wurden nicht analysiert.
Analysiert wurden die Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau, nach Kompetenzen und anhand der verwendeten Quellen und Medien. In Bezug auf das Anforderungsniveau, ist zu erwähnen, dass die Operatoren nach Taubinger und Windischbauer (2011) verwendet wurden, damit man einen guten Vergleich bilden kann. Eine Liste dazu befindet sich auch im Anhang.

8.3.1 Bausteine 4

<u>Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus</u>

Bei der Analyse der Arbeitsaufträge zur Europabildung im Schulbuch Bausteine 4 zeigt sich, dass die meisten Aufgaben dem Anforderungsniveau 1 (Reproduktion) zugeordnet werden

können. Vor allem reproduktive Arbeitsaufträge kommen häufig vor. Die Schüler*innen sollen dabei ihr erlangtes Wissen aus den Informationstexten entnehmen, Sachen benennen, beschreiben, herausarbeiten oder zusammenfassen. Viele Aufgaben beziehen sich auf das Wiedergeben von Wissen über die Europäische Union, ihre Institutionen, Verträge oder historische Entwicklungen.
Arbeitsaufträge des Anforderungsniveaus 2 (Transfer) sind seltener vertreten. Hier sollen die Schüler*innen Inhalte erklären, analysieren, vergleichen oder auch zuordnen. Beispiele dafür sind Aufgaben zum Zusammenhang zwischen Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit oder Vergleiche zwischen Menschenrechten und den Zielen der EU.
Ähnlich sieht es mit den Aufgaben des Anforderungsniveaus 3 (Reflexion) aus. Diese fordern eigenständiges Denken bzw. Interpretieren oder Bewerten. Die Schüler*innen sollen sich dabei beispielsweise eine eigene Meinung zur EU bilden, Karten interpretieren oder aktuelle Themen selbstständig überprüfen.

Arbeitsaufträge nach Kompetenzen

Die Auswertung im Zuge der Kompetenzen zeigt deutlich, dass vor allem die politische Sachkompetenz stark vertreten ist. Viele Arbeitsaufträge beschäftigen sich mit politischen Institutionen, europäischen Verträgen, der Zusammenarbeit innerhalb der EU oder dem EU-Beitritt Österreichs. Die Schüler*innen sollen dabei politische Zusammenhänge erklären, Begriffe verstehen und Informationen zur Europäischen Union zusammenfassen.
Ebenfalls häufig vertreten ist die historische Sachkompetenz. Einige Aufgaben beziehen sich auf historische Entwicklungen Europas. Die Schüler*innen sollen historische Begriffe erklären, Entwicklungen nachvollziehen und Zusammenhänge erkennen.
Auch historische und politikbezogene Methodenkompetenzen kommen im Schulbuch vor, allerdings seltener als die Sachkompetenzen. Vor allem das Arbeiten mit schriftlichen Quellen oder Kartenanalysen kommt vor. Sehr häufig ist auch eine Internet-Recherche zu finden.
Nur vereinzelt finden sich Arbeitsaufträge zur historischen Orientierungskompetenz, worin der Gegenwartsbezug erkennbar ist.
Sehr wenig vertreten sind die historische Fragekompetenz sowie die politische Urteilskompetenz. Nur wenige Aufgaben fordern Schüler*innen dazu auf, eigene Fragen an historische Darstellungen zu erkennen oder sich ein selbstständiges politisches Urteil zu bilden.
Gar nicht vertreten ist die politische Handlungskompetenz. Es finden sich keine Arbeitsaufträge, die Schüler*innen dazu anregen, aktiv politisch zu handeln, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, politische Konflikte auszutragen oder eigene Interessen öffentlich zu vertreten.

Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien

Bei der Analyse der Arbeitsaufträge anhand der verwendeten Quellen und Medien im Schulbuch Bausteine 4 zeigt sich insgesamt, dass Quellen und Medien nur in geringem Ausmaß aktiv in die Arbeitsaufträge eingebunden werden.

Am häufigsten finden sich Arbeitsaufträge zu Karten sowie zu schriftlichen Quellen. Die Schüler*innen sollen dabei beispielsweise Geschichtskarten interpretieren oder schriftliche Quellen wie ein Radiointerview analysieren.

Abbildung 6
Beispiel für Quelle Karte

Flüchtlingswege nach Europa bis 2016 *(Geschichtskarte)*

2016 errichteten viele Staaten entlang der „Balkanroute" Grenzzäune. So wurde ein Fluchtweg in die EU geschlossen.

Zehntausende Menschen versuchen seither, von Nordafrika aus über das Mittelmeer die EU zu erreichen. Sie werden von Schlepperbanden auf überfüllten und meist nicht seetüchtigen Booten vor allem nach Italien gebracht. Viele kommen dabei um.*

Anmerkung. (Bausteine 4, S. 76)

Abbildung 7
Beispiel für schriftliche Quelle

1 „– Förderung von Frieden, der Werte und des Wohlergehens der Völker der Union
– Raum der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts ohne Binnengrenzen
– eine wettbewerbsfähige soziale Marktwirtschaft, die auf Vollbeschäftigung und sozialen Frieden abzielt
– Umweltschutz
– Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung
– Förderung sozialer Gerechtigkeit, die Gleichstellung von Frauen und Männern, die Solidarität zwischen den Generationen* und den Schutz der Rechte des Kindes
– Schutz und Entwicklung des kulturellen Erbes Europas
– Wirtschafts- und Währungsunion, deren Währung der Euro ist."

Quelle: Werteverständnis im Reformvertrag von Lissabon 2009 *(Ausschnitt, österreichisches Parlament)*

Der Lissabon-Vertrag definiert die gemeinsamen Ziele der Union.

Durch die „Charta der Grundrechte" werden die demokratischen Rechte der EU-Bürgerinnen und EU-Bürger zusätzlich gestärkt. Es werden darin nicht nur traditionelle Grundrechte (Menschenrechte) gesichert, sondern auch politische und wirtschaftliche sowie soziale Rechte verankert.

Anmerkung. (Bausteine 4, S. 115)

Bildquellen werden dagegen nur sehr selten aktiv analysiert. Obwohl im Schulbuch viele Bilder vorhanden sind, beziehen sich die meisten Arbeitsaufträge eher auf die begleitenden Informationstexte als auf die Bilder selbst. Nur vereinzelt werden die Schüler*innen aufgefordert, Fotos gezielt zu interpretieren oder nach einer bestimmten Methode zu analysieren.

Abbildung 8
Beispiel für Bildquelle

2

Das Ende des „Eisernen Vorhangs"
(Pressefoto von Bernhard J. Holzner, 1989)

Der österreichische Außenminister Alois Mock und sein ungarischer Amtskollege Gyula Horn durchtrennten im Juni 1989 symbolisch den Drahtzaun zwischen Österreich und Ungarn. Bilder dieses Ereignisses gingen um die Welt. Sie wurden zu einem Symbol für den Fall des „Eisernen Vorhangs". Um die Fotos machen zu können, musste allerdings ein Stück des Zaunes wieder aufgestellt werden, denn er war bereits kurz vorher abgerissen worden.

Anmerkung. (Bausteine 4, S. 70)

Arbeitsaufträge mit statistischen Quellen konnten in der Analyse nicht festgestellt werden. Diagramme, Tabellen oder statistische Darstellungen spielen im Bereich der Europabildung somit kaum eine Rolle.

8.3.2 Geschichteprofi 4

Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus

Bei der Analyse der Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau im Schulbuch Geschichteprofi zeigt sich eindeutig, dass der Anforderungsbereich 3 (Reflexion), der Anforderungsbereich ist, mit den meisten Zuordnungen. Hierbei sind die Schüler*innen dazu aufgefordert über unterschiedliche Themen zu diskutieren, Fragen zu stellen/formulieren und auch Beurteilungen abzugeben.

Anforderungsniveau 1 (Reproduktion) ist am zweitmeisten vertreten. Reproduktive Arbeitsaufträge, worin Schüler*innen Aspekte benennen oder herausarbeiten sollen sind am meisten vertreten. Außerdem sollen die Schüler*innen im Zuge des ersten Anforderungsniveaus Themenbereiche zusammenfassen.

Arbeitsaufträge des Anforderungsniveaus 2 (Transfer) sind sehr selten vertreten. Hierbei sollen die Schüler*innen über diverse Themen (wie zum Beispiel über die Staaten Europas) nachdenken. Es ist auch anzumerken, dass im Zuge des zweiten Anforderungsbereiches die gängigen Operatoren eher weniger verwendet werden.

Arbeitsaufträge nach Kompetenzen

Die Analyse der Arbeitsaufträge nach Kompetenzen zeigt, dass vor allem politische Kompetenzen gefördert werden. Hinsichtlich der historischen Kompetenzen zeigt sich nur bei der historischen Methodenkompetenz eine größere Tendenz. Dies verdeutlicht insbesondere die Arbeit mit verschiedenen Quellen und Darstellungsformen. Dazu zählen Karten, Zitate, Zeitungsberichte, Berichte und auch eine audiovisuelle Quelle. Die Schüler*innen werden dazu angeleitet, Informationen aus diesen Materialien zu entnehmen und sich damit zu beschäftigen.

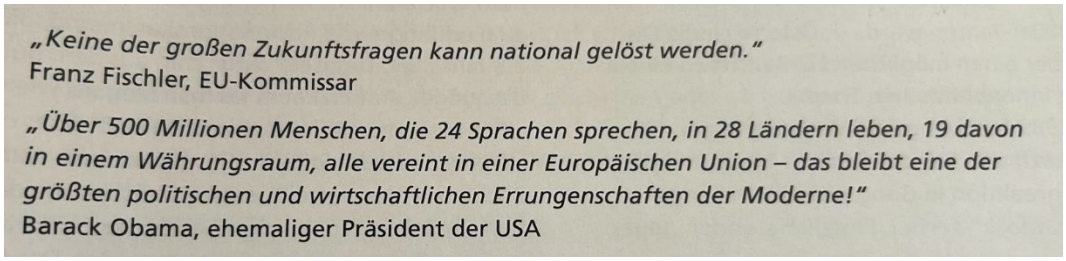
Besonders häufig tritt die politische Sachkompetenz auf. Außerdem sind auch die politische Handlungskompetenz, die politikbezogene Methodenkompetenz und die politische Urteilskompetenz häufig vertreten. Die Schüler*innen setzen sich mit politischen Themen und Fragestellungen Europas auseinander, diskutieren unterschiedliche Standpunkte und werden dazu angeregt, politische Entwicklungen und Darstellungen kritisch zu beurteilen. Außerdem arbeiten sie mit unterschiedlichen Materialien.

Es finden sich auch Arbeitsaufträge, die der historischen Orientierungskompetenz zugeordnet werden können. Diese stellen Bezüge zwischen vergangenen Entwicklungen und aktuellen Fragestellungen her, etwa im Zusammenhang mit dem EU-Beitritt Österreichs oder mit Zukunftsvorstellungen zur Europäischen Union.
Weniger stark vertreten sind hingegen die historische Sachkompetenz und die historische Fragekompetenz.

Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien

Die Analyse der Arbeitsaufträge nach Formen von Quellen und Medien zeigt, dass vor allem Textquellen eingesetzt werden. Dazu zählen Zitate, Zeitungsberichte und Berichte, mit denen Schüler*innen arbeiten sollen. Die Textquellen bilden somit die am häufigsten verwendete Quellenform im Bereich der Europabildung.

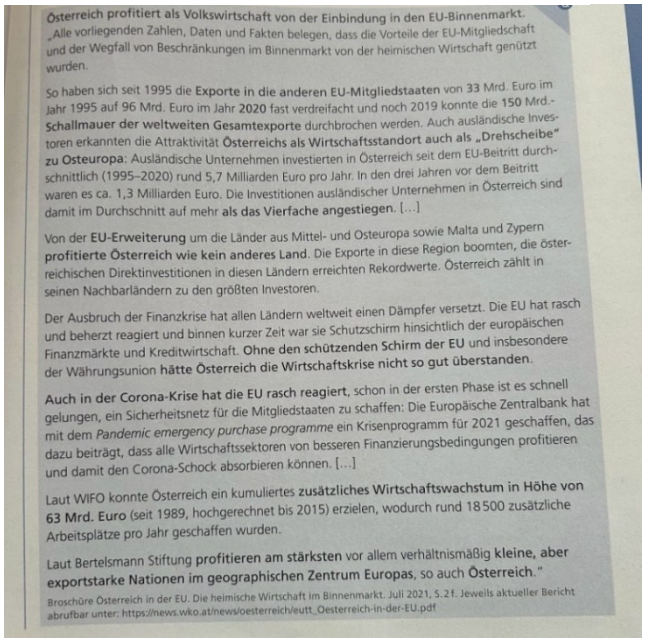
Abbildung 9
Beispiel für Textquelle (Zitat)


„Keine der großen Zukunftsfragen kann national gelöst werden."
Franz Fischler, EU-Kommissar

„Über 500 Millionen Menschen, die 24 Sprachen sprechen, in 28 Ländern leben, 19 davon in einem Währungsraum, alle vereint in einer Europäischen Union – das bleibt eine der größten politischen und wirtschaftlichen Errungenschaften der Moderne!"
Barack Obama, ehemaliger Präsident der USA

Anmerkung. (Geschichteprofi 4, S. 137)

Abbildung 10
Beispiel für Textquelle (Bericht)


Österreich profitiert als Volkswirtschaft von der Einbindung in den EU-Binnenmarkt.
„Alle vorliegenden Zahlen, Daten und Fakten belegen, dass die Vorteile der EU-Mitgliedschaft und der Wegfall von Beschränkungen im Binnenmarkt von der heimischen Wirtschaft genützt wurden.

So haben sich seit 1995 die **Exporte in die anderen EU-Mitgliedstaaten** von 33 Mrd. Euro im Jahr 1995 auf 96 Mrd. Euro im Jahr **2020** fast verdreifacht und noch 2019 konnte die **150** Mrd.-**Schallmauer der weltweiten Gesamtexporte** durchbrochen werden. Auch ausländische Investoren erkannten die Attraktivität **Österreichs als Wirtschaftsstandort auch als „Drehscheibe" zu Osteuropa**: Ausländische Unternehmen investierten in Österreich seit dem EU-Beitritt durchschnittlich (1995–2020) rund 5,7 Milliarden Euro pro Jahr. In den drei Jahren vor dem Beitritt waren es ca. 1,3 Milliarden Euro. Die Investitionen ausländischer Unternehmen in Österreich sind damit im Durchschnitt auf mehr **als das Vierfache angestiegen**. […]

Von der **EU-Erweiterung** um die Länder aus Mittel- und Osteuropa sowie Malta und Zypern **profitierte Österreich wie kein anderes Land**. Die Exporte in diese Region boomten, die österreichischen Direktinvestitionen in diesen Ländern erreichten Rekordwerte. Österreich zählt in seinen Nachbarländern zu den größten Investoren.

Der Ausbruch der Finanzkrise hat allen Ländern weltweit einen Dämpfer versetzt. Die EU hat rasch und beherzt reagiert und binnen kurzer Zeit war sie Schutzschirm hinsichtlich der europäischen Finanzmärkte und Kreditwirtschaft. **Ohne den schützenden Schirm der EU** und insbesondere der Währungsunion **hätte Österreich die Wirtschaftskrise nicht so gut überstanden**.

Auch in der Corona-Krise hat die EU rasch reagiert, schon in der ersten Phase ist es schnell gelungen, ein Sicherheitsnetz für die Mitgliedstaaten zu schaffen: Die Europäische Zentralbank hat mit dem *Pandemic emergency purchase programme* ein Krisenprogramm für 2021 geschaffen, das dazu beiträgt, dass alle Wirtschaftssektoren von besseren Finanzierungsbedingungen profitieren und damit den Corona-Schock absorbieren können. […]

Laut WIFO konnte Österreich ein kumuliertes **zusätzliches Wirtschaftswachstum in Höhe von 63 Mrd. Euro** (seit 1989, hochgerechnet bis 2015) erzielen, wodurch rund 18 500 zusätzliche Arbeitsplätze pro Jahr geschaffen wurden.

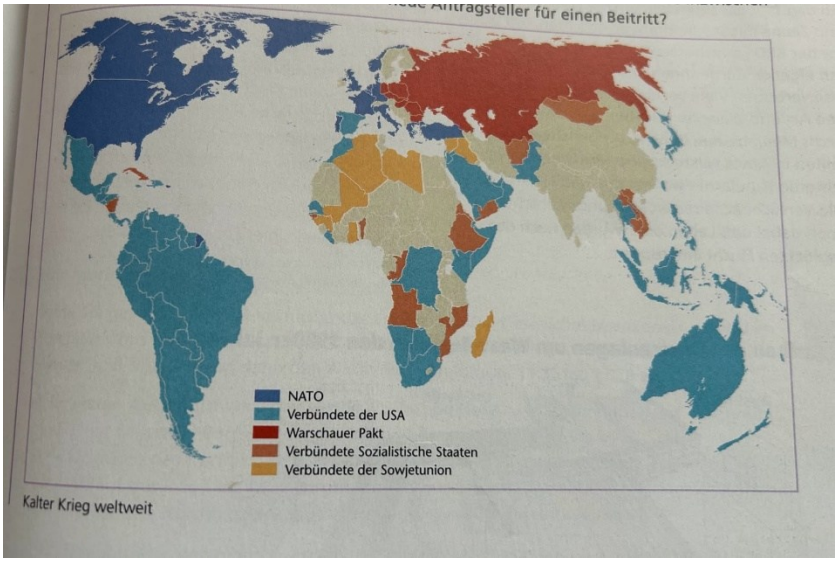
Laut Bertelsmann Stiftung **profitieren am stärksten** vor allem verhältnismäßig **kleine, aber exportstarke Nationen im geographischen Zentrum Europas**, so auch **Österreich**."

Broschüre Österreich in der EU. Die heimische Wirtschaft im Binnenmarkt. Juli 2021, S. 2 f. Jeweils aktueller Bericht abrufbar unter: https://news.wko.at/news/oesterreich/eutt_Oesterreich-in-der-EU.pdf

Anmerkung. (Geschichteprofi 4, S. 143)

Darüber hinaus findet sich eine Kartenaufgabe, bei der Informationen aus einer Karte zur bipolaren Welt entnommen und ausgewertet werden. Karten spielen im Vergleich zu den Textquellen jedoch nur eine untergeordnete Rolle in Hinsicht auf die Europabildung.

Abbildung 11
Beispiel für Quelle Karte



Anmerkung. (Geschichteprofi 4, S. 109)

Es werden auch audiovisuelle Medien eingesetzt. Hierzu zählen ein Erklärvideo zur Europäischen Union sowie mehrere Filme. Die dazugehörigen Arbeitsaufträge fordern die Schüler*innen beispielsweise dazu auf, Fragen zu formulieren, Inhalte zusammenzufassen oder Aussagen der Filme zu diskutieren.

Bildquellen und statistische Darstellungen konnten im untersuchten Bereich der Europabildung hingegen nicht festgestellt werden. Insgesamt zeigt sich somit, dass die Arbeitsaufträge vor allem auf Textquellen basieren, während Karten und audiovisuelle Medien ergänzend eingesetzt werden.

8.4 K4: Kritische Perspektiven auf Europa

Im Zuge der Kategorie 4 „Kritische Perspektiven auf Europa“ wurden Stellen in den Büchern kodiert, welche Europa oder die Europäische Union aus einer kritischen, kontroversen oder problemorientierten Perspektive darstellen. Hierbei zählen Konflikte, Krisen, Skepsis, Spannungen oder kontroverse Bewertungen hinzu.

8.4.1 Bausteine 4

Bei der Analyse der Kategorie „Kritische Perspektiven auf Europa“ zeigt sich, dass kritische Sichtweisen auf Europa im Schulbuch Bausteine 4 zwar vorkommen, insgesamt aber nur einen kleineren Teil der Inhalte ausmachen. Dennoch werden verschiedene Herausforderungen, Probleme und unterschiedliche kritische Meinungen zur EU an mehreren Stellen angesprochen. Besonders deutlich wird dies bei den Themen Brexit und EU-Beitritt Österreichs. Hier werden nicht nur Vorteile der Europäischen Union dargestellt, sondern auch Argumente von Personen, die der EU kritisch gegenüberstehen. Dabei geht es zum Beispiel um die Sorge, dass einzelne Staaten an Selbstständigkeit verlieren könnten oder, dass wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen negative Folgen haben könnten.

Auch europäische Krisen werden im Schulbuch thematisiert. Dazu zählen wirtschaftliche Probleme, Arbeitslosigkeit, Nationalismus oder die Flüchtlingspolitik. Darüber hinaus wird auf die Kritik der Europäischen Union in den Medien hingewiesen. Die Schüler*innen werden dazu angeregt, Informationen kritisch zu betrachten und sich eine eigene Meinung zu bilden.

8.4.2 Geschichteprofi 4

Die kritische Perspektive auf Europa ist im Schulbuch Geschichteprofi ebenfalls in geringem Ausmaß vertreten. Die wenigen Fundstellen beschäftigen sich vor allem mit Kritik an europäischen Sichtweisen, der europäischen Migrationspolitik sowie mit unterschiedlichen Einstellungen zur Europäischen Union. Thematisiert werden beispielsweise der Eurozentrismus, die Vorstellung einer „Festung Europa“, der Brexit sowie die Skepsis eines Teils der Bevölkerung gegenüber dem EU-Beitritt. Zudem wird auf Herausforderungen hingewiesen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Vorteile der EU in der öffentlichen Diskussion teilweise stärker betont wurden als mögliche Nachteile. Insgesamt zeigt sich, dass kritische Sichtweisen auf Europa zwar vorhanden sind, im Vergleich zu anderen Perspektiven jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielen.

9 Interpretation und Vergleich der Ergebnisse (Analyseschritt 9)

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt darauf, die angeführten Ergebnisse zu interpretieren und auch die beiden Schulbücher zu vergleichen. Hierbei sind thematische Schwerpunkte, Auslassungen, der Einsatz des Themas „Europabildung“ und auch der Bezug bzw. die Beantwortung der Forschungsfrage essenziell.

9.1 Vergleich der beiden Schulbücher

K1 - Perspektiven auf den Prozess der europäischen Integration:

Der Vergleich der beiden Schulbücher zeigt, dass die Perspektiven auf den Prozess der europäischen Integration unterschiedlich gewichtet werden. In beiden Schulbüchern sind alle vier Perspektiven – die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Perspektive – vertreten. Dennoch lassen sich deutliche Schwerpunkte erkennen.

Im Schulbuch *Bausteine 4* nimmt die politische Perspektive den größten Raum ein. Dabei stehen vor allem politische Entwicklungen, Institutionen, Entscheidungsprozesse und die Entstehung sowie Weiterentwicklung der Europäischen Union im Mittelpunkt. Auch die wirtschaftliche Perspektive ist stark vertreten und wird insbesondere durch Themen wie den Binnenmarkt, den Euro und die wirtschaftliche Zusammenarbeit innerhalb Europas vermittelt.
Im Schulbuch *Geschichteprofi 4* zeigt sich ein etwas anderer Schwerpunkt. Hier ist die wirtschaftliche Perspektive am stärksten ausgeprägt. Im Mittelpunkt steht der Binnenmarkt, die vier Freiheiten, die gemeinsame Währung sowie wirtschaftliche Förderungen innerhalb der Europäischen Union. Die politische Perspektive ist ebenfalls deutlich vertreten und beschäftigt sich vor allem mit politischen Entscheidungsprozessen, der Erweiterung der Europäischen Union und ihrer Weiterentwicklung. Auffällig ist jedoch, dass europäische Institutionen in *Bausteine 4* ausführlicher behandelt werden als in *Geschichteprofi 4*.

Die gesellschaftliche Perspektive ist in beiden Schulbüchern vorhanden, nimmt jedoch in beiden Büchern einen geringeren Stellenwert ein als die politische und wirtschaftliche Perspektive. Thematisiert werden vor allem die Auswirkungen der europäischen Integration auf den Alltag der Menschen, beispielsweise durch Reisefreiheit, Mobilität oder Austauschprogramme wie Erasmus+. Ein Unterschied zeigt sich bei den Grundrechten: Diese werden in *Bausteine 4* ausdrücklich im Zusammenhang mit der Europäischen Union behandelt, während ein solcher Bezug in *Geschichteprofi 4* kaum hergestellt wird.

Auch die kulturelle Perspektive ist in beiden Schulbüchern vertreten, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Während sie in *Bausteine 4* eher auf gemeinsame Vorstellungen von Europa, die europäische Idee, Gemeinschaft, Harmonie, gemeinsame Werte sowie Europa als geschützten Raum Bezug nimmt, wird sie in *Geschichteprofi 4* deutlich umfassender dargestellt. Dort finden sich Inhalte zur Europa-Sage, zum Ursprung des Begriffs Europa, zur kulturellen Identität Europas, zu Europa als kulturellem Begegnungsraum, zur kulturellen Vielfalt sowie zu europäischen Werten und gemeinsamen Traditionen. Darüber hinaus werden Europa-Bilder und die Vorstellung Europas als Wertegemeinschaft thematisiert.

Insgesamt zeigt sich, dass beide Schulbücher Europa vor allem aus politischer und wirtschaftlicher Sicht betrachten. Dadurch entsteht der Eindruck, dass europäische Integration hauptsächlich durch politisches Zusammenarbeiten und wirtschaftliche Entwicklungen gekennzeichnet ist. Die gesellschaftlichen und kulturellen Perspektiven werden zwar ebenfalls berücksichtigt, nehmen jedoch einen geringeren Raum ein und bleiben im Vergleich dazu aber deutlich im Hintergrund. Dadurch wird Europa weniger als gemeinsamer Lebens-, Kultur- oder Erfahrungsraum dargestellt, sondern stärker als politische und wirtschaftliche Gemeinschaft.
Besonders auffällig und im Zuge dessen auch wichtig zu erwähnen ist, dass die kulturelle Perspektive in *Geschichteprofi 4* jedoch deutlich stärker ausgeprägt ist als in *Bausteine 4*, während *Bausteine 4* politischen Institutionen und Grundrechten mehr Aufmerksamkeit widmet. Dadurch wird in *Geschichteprofi 4* Europa aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und den Schüler*innen ein eher mehrdimensionaleres Verständnis europäischer Integration vermittelt.

K2 - Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945

Wenn man die zwei Schulbücher hinsichtlich K2 vergleicht, ist zu erwähnen, dass einige Aspekte, wie zum Beispiel der Marshallplan, der Kalte Krieg und der Aspekt der Friedenssicherung in beiden Büchern vorkommt, wenn auch nur kurzgehalten. Weiters findet man in beiden Büchern einige Aspekte zu den verschiedenen Integrationsschritten, der Gründung der EU, der Erweiterung der EU und einiges zum Beitritt Österreichs zur EU.
In Bezug auf den Rat für Wirtschaftshilfe, der Eiserne Vorhang und die Menschenrechte ist zu erwähnen, dass diese lediglich im *Bausteine 4* vorkommen. Der Binnenmarkt in Bezug auf Europa wird lediglich in *Geschichteprofi 4* angesprochen.

Auffällig ist der unterschiedliche Aufbau der beiden Schulbücher. Im Schulbuch *Bausteine 4* wird meist mit einer übergeordneten Überschrift gearbeitet, unter der die jeweiligen Inhalte durch weitere Unterüberschriften gegliedert und ausführlicher erklärt werden. Dadurch sind die behandelten Themen auf den ersten Blick gut erkennbar.
Im Schulbuch *Geschichteprofi 4* finden sich hingegen viele kleinere Unterüberschriften. Dadurch werden auf einer Seite oft mehrere Themen gleichzeitig behandelt. Manche Inhalte werden nur kurz angesprochen und sind nicht immer sofort als eigenständige Themen erkennbar. Dies führt dazu, dass einzelne Aspekte der europäischen Integration teilweise weniger deutlich hervortreten und erst bei genauerer Betrachtung sichtbar werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass beide Schulbücher die historisch-politischen Etappen der europäischen Integration nach 1945 behandeln. In beiden Werken stehen vor allem die wichtigsten Integrationsschritte, die Gründung und Weiterentwicklung der Europäischen Union sowie deren Erweiterung hinsichtlich Mitglieder im Mittelpunkt.

K3 - Arbeitsaufträge zur Europabildung

In *Bausteine 4* zeigt sich, dass die Einbindung von Europabildung in den Arbeitsaufträgen im Zuge der Anforderungsniveaus stark auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Reflexive und vertiefende Aufgaben kommen zwar vor, nehmen aber im Vergleich zu reproduktiven Arbeitsaufträgen deutlich weniger Raum ein. Dadurch stehen vor allem das Lernen von Fakten und das Wiedergeben von Informationen im Vordergrund, während kritisches Denken, eigenständige Urteilsbildung und die aktive Auseinandersetzung mit europäischen Themen weniger stark gefördert werden.
Die Ergebnisse bei *Geschichteprofi 4* zeigen, dass die Arbeitsaufträge im Zuge der Anforderungsniveaus vor allem auf Reflexion ausgerichtet sind. Die Schüler*innen sollen häufig diskutieren, eigene Meinungen entwickeln und unterschiedliche Sichtweisen betrachten. Gleichzeitig spielen auch Aufgaben zur Wissenswiedergabe eine wichtige Rolle, da grundlegende Informationen erarbeitet und zusammengefasst werden sollen.
Arbeitsaufträge des Anforderungsbereichs 2 kommen in *Geschichteprofi 4* hingegen nur selten vor. Dadurch liegt der Schwerpunkt weniger auf der Anwendung von Wissen in neuen Situationen, sondern stärker auf der Kombination von Wissensaufbau und kritischer Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Themen.

In Bezug auf die Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit den Kompetenzen zeigt sich bei *Bausteine 4,* dass auch hier die Europabildung im Schulbuch stark auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Im Mittelpunkt stehen vor allem das Verstehen politischer und historischer Inhalte sowie das Wiedergeben von Informationen. Kompetenzen, die eigenständiges Urteilen, aktive politische Beteiligung oder eine vertiefte Reflexion fördern würden, nehmen dagegen deutlich weniger Raum ein.
Im Buch *Geschichteprofi 4* zeigt sich, dass die Arbeitsaufträge hinsichtlich der Kompetenzen vor allem auf die Auseinandersetzung mit politischen Themen, die Analyse unterschiedlicher Materialien sowie die Entwicklung eigener Urteile und Standpunkte ausgerichtet sind.

Arbeitsaufträge mit Quellen und Medien sind bei *Bausteine 4* vorhanden, diese werden jedoch nur selten als eigenständige Grundlage für Analyse, Interpretation oder kritische Auseinandersetzung genutzt. Der Schwerpunkt liegt auch hier stärker auf der Vermittlung von Informationen durch die Texte des Schulbuchs als auf einer vertieften Arbeit mit unterschiedlichen Quellen und Medienformen.
Die Ergebnisse bei *Geschichteprofi 4* zeigen, dass die Europabildung im Zuge der Arbeitsaufträge mit Quellen und Medien vor allem über Textquellen vermittelt wird. Dadurch setzen sich die Schüler*innen hauptsächlich mit schriftlichen Darstellungen und Informationen auseinander. Karten und audiovisuelle Medien werden zwar ebenfalls verwendet, spielen jedoch eine deutlich kleinere Rolle. Auffällig ist außerdem, dass keine Bildquellen oder statistische Darstellungen eingesetzt werden. Insgesamt liegt der Schwerpunkt somit auf der Arbeit mit Texten, während andere Quellen- und Medienformen nur ergänzend genutzt werden.

K3 - Kritische Perspektiven auf Europa

Der Vergleich der beiden Schulbücher zeigt, dass kritische Perspektiven auf Europa in beiden Werken vorkommen, insgesamt jedoch nur einen kleinen Teil der Inhalte ausmachen. In beiden Schulbüchern wird Europa nicht ausschließlich positiv dargestellt, sondern auch mit Herausforderungen, Problemen und unterschiedlichen Sichtweisen in Verbindung gebracht.

Im Schulbuch *Bausteine 4* ist die kritische Perspektive etwas stärker ausgeprägt. Neben allgemeinen Herausforderungen der Europäischen Union werden verschiedene Krisen, wirtschaftliche Probleme, Arbeitslosigkeit, Nationalismus sowie Fragen der Flüchtlingspolitik thematisiert. Außerdem werden unterschiedliche Meinungen zur Europäischen Union dargestellt, bei-

spielsweise im Zusammenhang mit dem Brexit oder dem EU-Beitritt Österreichs. Dabei werden sowohl Befürworter*innen als auch Kritiker*innen der EU berücksichtigt. Zusätzlich werden die Schüler*innen dazu angeregt, Informationen kritisch zu hinterfragen und sich eine eigene Meinung zu bilden.
Im Schulbuch *Geschichteprofi 4* treten kritische Perspektiven seltener auf. Die vorhandenen Beispiele beziehen sich vor allem auf die europäische Migrationspolitik, die Vorstellung einer „Festung Europa", den Eurozentrismus, den Brexit sowie auf skeptische Einstellungen gegenüber der Europäischen Union. Darüber hinaus werden auch enttäuschte Erwartungen im Zusammenhang mit dem EU-Beitritt und Kritik an der öffentlichen Darstellung der EU angesprochen.
Insgesamt zeigt sich, dass beide Schulbücher kritische Perspektiven auf Europa berücksichtigen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Während *Bausteine 4* ein breiteres Spektrum an Herausforderungen und Kritikpunkten behandelt und sich auch auf die Schüler*innen fokussiert, konzentriert sich *Geschichteprofi 4* auf wenige ausgewählte Themen. Die kritische Perspektive bleibt in beiden Schulbüchern im Vergleich zu den politischen und wirtschaftlichen, Perspektiven von untergeordneter Bedeutung.

9.2 Europabildung in den untersuchten Schulbüchern: Thematische Schwerpunkte und Auslassungen

Die durchgeführte Schulbuchanalyse zeigt, dass Europabildung in den Schulbüchern vor allem über politische, wirtschaftliche und historisch-politische Inhalte vermittelt wird. In beiden Schulbüchern stehen die Entstehung und Entwicklung der Europäischen Union, wichtige Integrationsschritte, politische Institutionen sowie wirtschaftliche Themen wie der Binnenmarkt oder die gemeinsame Währung im Mittelpunkt. Europa wird dadurch in erster Linie als politische und wirtschaftliche Gemeinschaft dargestellt.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den historisch-politischen Etappen der europäischen Integration nach 1945. Die Schulbücher führen zentrale Aspekte und Prozesse, die zur europäischen Integration beigetragen haben, an. Im Mittelpunkt stehen dabei die Gründung und Erweiterung der Europäischen Union sowie der EU-Beitritt Österreichs. Dadurch wird Europabildung in den Schulbüchern auch häufig über historisch-politische Entwicklungen vermittelt.

Gesellschaftliche und kulturelle Perspektiven der europäischen Integration sind zwar ebenso vorhanden, nehmen jedoch einen deutlich geringeren Umfang ein. Themen wie Reisefreiheit,

Mobilität, Austauschprogramme, europäische Werte oder kulturelle Vielfalt werden angesprochen, stehen jedoch nicht im Mittelpunkt der Darstellung. Besonders Fragen nach einer europäischen Identität oder Europa als gemeinsamen Lebens- und Erfahrungsraum werden vergleichsweise selten behandelt.

In Bezug auf die kritischen Perspektiven auf Europa ist zu erwähnen, dass man diese in beiden Schulbüchern findet. Im Zuge dessen werden zum Beispiel der Brexit, Migration, Eurozentrismus oder unterschiedliche Einstellungen zur Europäischen Union angesprochen. Diese Inhalte machen jedoch nur einen kleinen Teil der Darstellung aus und treten gegenüber den politischen und wirtschaftlichen Themen in den Hintergrund.

Auch die Arbeitsaufträge tragen zur Vermittlung von Europabildung bei, wobei man hierbei erwähnen muss, dass Arbeitsaufträge mit direktem Bezug zur Europabildung hauptsächlich in den Kapiteln vorhanden sind, die sich auch direkt mit Europabildung beschäftigen. Im Bausteine-Buch ist dies das Kapitel „Europa und die Welt in Krieg und Frieden“ und im Geschichteprofi-Buch ist es das Kapitel „Europäisierung“. Man erkennt hierbei also, dass Europabildung meist im Zuge der dafür gekennzeichneten Kapitel behandelt wird, und sich meist nicht durch das Schulbuch als wichtige Thematik durchzieht. Im Bausteine-Buch jedoch mehr als im Geschichteprofi-Buch.
Hinsichtlich der Arbeitsaufträge zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Schulbüchern. Während im Schulbuch Bausteine 4 vor allem die Wissensvermittlung im Vordergrund steht und reproduktive Arbeitsaufträge überwiegen, werden die Schüler*innen in Geschichteprofi 4 häufiger dazu angeregt, unterschiedliche Sichtweisen zu diskutieren, eigene Meinungen zu entwickeln und politische Fragestellungen kritisch zu beurteilen. Europabildung wird dort stärker über Reflexion und eigenständige Auseinandersetzung vermittelt.
Auch hinsichtlich der Kompetenzen zeigen sich Unterschiede. Im Schulbuch Bausteine 4 stehen vor allem historische und politische Sachkompetenzen im Vordergrund, während im Schulbuch Geschichteprofi 4 politische Sach-, Handlungs- und Urteilskompetenzen stärker gefördert werden. Dadurch wird Europabildung in den beiden Schulbüchern auf unterschiedliche Weise umgesetzt.
Darüber hinaus erfolgt die Vermittlung von Europabildung in beiden Schulbüchern überwiegend über Textquellen. Andere Quellen- und Medienformen wie Bildquellen, statistische Darstellungen oder audiovisuelle Medien werden deutlich seltener eingesetzt. Die Auseinander-

setzung mit Europa erfolgt somit hauptsächlich über schriftliche Informationen und deren Analyse.

Insgesamt ist also zu erwähnen, dass die Thematik „Europabildung“ in beiden Schulbüchern von politischer Zusammenarbeit, wirtschaftlicher Integration und historischen Entwicklungsprozessen geprägt ist, die Vermittlung der Thematik entweder basierend auf Wissen oder basierend auf Reflexion erfolgt, und Quellen und Medien im Zuge der Europabildung sehr wenig verwendet werden.

9.3 Beantwortung der Forschungsfrage

Im Zuge dieser Arbeit steht die Forschungsfrage *„Inwiefern wird historisch-politische Europabildung sowohl bei Informationstexten als auch bei Übungen und Quellen in österreichischen Schulbüchern des Fachs Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I dargestellt bzw. vermittelt?“* im Mittelpunkt.

Die Analyse zeigt, dass historisch-politische Europabildung in beiden untersuchten Schulbüchern sowohl in den Informationstexten als auch in den Arbeitsaufträgen und Quellen verankert ist. Entscheidend für die Analyse ist jedoch die Gewichtung und Auslegung dieser Verankerung.

Historisch-politische Europabildung wird im Bausteine-Buch hauptsächlich in den Informationstexten und in den Infotexten unter Bildern angeführt und näher erläutert. Es sind einige Bilder angebracht, die zum Beispiel die EU-Flagge, das Parlament oder auch Protestbewegungen in Bezug auf Europa zeigen. Wichtig dabei ist aber, dass die meisten Bilder nur als Darstellung dienen und nicht in Arbeitsaufträgen oder Übungen analysiert werden sollen. Die Darstellung von Europabildung im Bausteine-Buch basiert auf politische, wirtschaftliche und historisch-politische Aspekte Europas und der Europäischen Union. Die Vermittlung der historisch-politischen Europabildung basiert hauptsächlich auf der Reproduktion von Inhalten und der Weitergabe von Wissen. Der Schwerpunkt des Themas befindet sich auf S. 66 bis 79.

Im Geschichteprofi-Buch nehmen die Informationstexte einen größeren Teil ein, da immer eine gesamte linke Seite der Information dient, als im Bausteine-Buch. Dafür sind weniger Bilder bzw. Darstellungen angebracht. Die Aufgaben-Seite erstreckt sich auf die ganze rechte Seite, während im Bausteine-Buch dafür eine kleine Box angebracht ist.

Historisch-politische Europabildung wird im Geschichteprofi-Buch in den Informationstexten und auch in den Übungen vermittelt. Die Darstellung von Europabildung im Geschichteprofi-Buch basiert ebenso auf politische, wirtschaftliche und historisch-politische Aspekte Europas und der Europäischen Union. Die Vermittlung der historisch-politischen Europabildung basiert hauptsächlich auf der Reflexion, Diskussion und eigenständigen Urteilsbildung der Schüler*innen. Der Schwerpunkt des Themas befindet sich auf S. 113 bis 144.

10 Anwendung der Gütekriterien (Analyseschritt 10)

Die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263) wurde im Zuge dieser Arbeit bzw. dieser Analyse erfüllt, da der gesamte Forschungsprozess und dessen notwendigen Schritte und Dokumentationen ausführlich verschriftlicht wurden. Das Vorverständnis, die Auswahl der Schulbücher, die Entwicklung der Kategorien, der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse und die Auswertung der Daten wurden nachvollziehbar beschrieben. Außerdem wurden die Kategorien mit genauen Definitionen und Beispielen angegeben. Dadurch ist die Zuordnung der passenden Textstellen transparent. Im Anhang findet man auch eine genaue Zuordnung aller Textstellen.

In Bezug auf die *Angemessenheit des Forschungsprozesses* (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263) ist zu erwähnen, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse sehr gut für die vorliegende Arbeit eignet, da eruiert werden soll, inwiefern historisch-politische Europabildung in Schulbüchern vorkommt. Die Forschung richtet sich durchgängig an die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand. Außerdem konnten auch durch die Analyse von Texten, Bildern und Aufgabenstellungen unterschiedliche Perspektiven auf Europa erfasst werden. Auch die Kategorien, die entwickelt wurden, richten sich nach der Forschungsfrage und dem Forschungsgegenstand.

Die *Empirische Verankerung* (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263) wurde sichergestellt, da die Ergebnisse der Analyse direkt aus den Schulbüchern, die analysiert wurden, abgeleitet wurden. Die Zuordnung der Inhalte erfolgte anhand bestimmter Textstellen, Quellen und Aufgabenstellungen. Dadurch sind die Ergebnisse eng mit dem analysierten Material verbunden. Außerdem wurden die Kategorien mithilfe der Schulbücher und auch teilweise mithilfe der theoretischen Unterstützung aufgestellt. Dadurch kann man eine eindeutige Verbindung von Kategorien, Ergebnissen und Daten erkennen.

Im Zuge der *Reflektieren Subjektivität* (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 263) der Analyse wurde berücksichtigt, dass die Zuordnung der Inhalte zur historisch-politischen Europabildung teilweise subjektiv sein kann. Vor allem bei historischen Themen war eine eindeutige Einordnung nicht immer leicht möglich. Aus diesem Grund wurden die Kategorien bereits vor der Analyse festgelegt und die Zuordnungen begründet. Somit konnte der Analyseprozess nachvollziehbar und reflektiert durchgeführt werden. Außerdem bietet die Literatur auch eine

wesentliche Grundlage dafür. Der Forschungsprozess wurde laufend beobachtet und reflektiert.

Im Zuge dieser Forschung wurde außerdem drauf geachtet, den Forschungsprozess verständlich darzustellen und Ergebnisse klar zu dokumentieren. Durch die aufgestellten Kategorien, die Zuordnung der Kategorien (mit Buchseite, angeführten Beispielen, etc.) in der angehängten Codiertabelle und den ausführlich beschriebenen Ergebnissen, kann der Forschungsprozess auch für andere Personen leicht überprüft werden (zitiert nach Huber & Lehmann, 2023, S. 264).

Zusammenfassend wurde bei der vorliegenden Schulbuchanalyse darauf geachtet, die Gütekriterien qualitativer Forschung möglichst gut umzusetzen. Der Ablauf der Forschung, die Analyse der Schulbücher, die Zuordnung der Inhalte zu den Kategorien und die Dokumentation der Ergebnisse wurden klar und verständlich beschrieben sowie gut begründet. Dadurch sollte eine möglichst transparente und wissenschaftlich nachvollziehbare Untersuchung vorhanden sein.

11 Diskussion und theoretische Einordnung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse in Bezug auf die Theorie analysiert und angeführt. Weiters sind hier auch eine kritische Reflexion der Ergebnisse und die Grenzen der Untersuchung zu finden.

11.1 Rückbezug zur Theorie

In Bezug auf die theoretische Einordnung der Ergebnisse ist es wichtig auf einige Aspekte zurückzublicken. Auf der einen Seite ist es von Bedeutung auf die Begrifflichkeit bzw. die Wichtigkeit der europäischen Dimension in Bildung und Gesellschaft einen Rückbezug herzustellen. Hierbei werden wichtige Aspekte wie die Vielfältigkeit Europas (KMK, 2020, S. 2), friedvolle Umgangsformen und Lösungsvorschläge in Bezug auf Konflikte und Herausforderungen (KMK, 2020, S. 2; Eis & Moulin-Doos, 2018, S. 8), die Verpflichtungen des Mitwirkens der Bevölkerung (KMK, 2020, S. 2) und die Wichtigkeit der Verknüpfung von historischen und politischen Aspekten (KMK, 2020, S. 2; Ottner & Brzobohaty, 2025, S. 117) angesprochen.

Hinsichtlich der Vielfältigkeit Europas zählen vor allem Aspekte wie „das historische Erbe", „gemeinsame kulturelle Traditionen", „gemeinsame Werte" und auch die „Strukturen der gemeinsamen Problemlösung" (KMK, 2020, S. 2). Weiters sind hierbei auch natürlich die wirtschaftlichen und politischen Aspekte, vor allem auch durch die internationalen Interaktionen, von Bedeutung (KMK, 2020, S. 2). In diesem Zusammenhang kann man hierbei eine Verbindung auch zu den Perspektiven der europäischen Integration herstellen, welche nach Thiemeyer in die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Perspektive eingeteilt wird (Thiemeyer, 2023, S. 16). Die theoretischen Grundlagen beschreiben Europa demnach als vielschichtigen bzw. mehrdimensionalen Raum. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen diesbezüglich, dass die Mehrdimensionalität Europas nicht so hervortritt. Es ist eine Dominanz der politischen und wirtschaftlichen Perspektiven zu erkennen. Gesellschaftliche und kulturelle Aspekte treten in den Hintergrund. Gemeinsame Werte, kulturelle Traditionen und gesellschaftliche Aspekte könnten in beiden Schulbüchern mehr angeführt werden, damit die Vielfältigkeit Europas sichtbar wird.

Weiters werden in der Theorie oftmals das Miteinander und die Zusammenarbeit, vor allem in Bezug auf Herausforderungen, angesprochen (KMK, 2020, S. 2). Aktive Mitwirkung, Verantwortung und Teilhabe werden im Zuge der Theorie sehr betont. Diese, in der Theorie geforderte aktive Mitwirkung von Bürger*innen, wird in den untersuchten Schulbüchern nur teil-

weise gefördert. Die meisten Arbeitsaufträge legen den Schwerpunkt auf die Reproduktion von Wissen. Dies ist vor allem im Bausteine-Buch der Fall. Im Geschichteprofi-Buch sind jedoch Arbeitsaufträge zu finden, die Diskussionen und eigene Stellungnahmen fördern und Schüler*innen dazu auffordern, sich mit Themen auseinanderzusetzen. An dieser Stelle kann auch auf die theoretischen Aspekte des Politikbegriffes und der Unterscheidung zwischen allgemeiner und politischer Europabildung zurückgedacht werden (Klingler & Welsch, 2022, S. 32; Vetter et al., 2021, S. 11; Oberle, 2020, S. 65). Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen, dass in den Schulbüchern vor allem eine politische Europabildung vertreten ist, die sich vor allem auf Institutionen (z.B. EU) und politischen Aspekten bezieht (Oberle, 2015, S. 2; Oberle, 2020, S. 65 – 66; Klingler & Welsch, 2022, S. 33). Die allgemeine Europabildung, welche in der Theorie als offen, kulturell, geografisch und historisch beschrieben wird (Klingler & Welsch, 2022, S. 32), kommt vor allem in Bezug auf den historischen Aspekt in den Schulbüchern vor, jedoch liegt der politische Bereich im Mittelpunkt. Weiters wird die Europabildung in den Schulbüchern eher mit einem engem Politikbegriff vermittelt. Hierbei spielen wieder Institutionen eine große Rolle (Oberle, 2020, S. 65). Der weite Politikbegriff, der sich auf gesellschaftliche Partizipation, Teilhabe, Austausch, Kommunikation und auch auf die Interessen der Schüler*innen bezieht, steht in den Büchern eher im Hintergrund (Vetter et al., 2021, S. 11).
In Bezug dessen kann auch der Transnationale Ansatz aufgegriffen werden. Europa wird in den Schulbüchern eher als politisches Projekt der Integration angesprochen. Der Transnationale Ansatz mit seinen Anknüpfungen an die Lebenswelt der Schüler*innen, wird weniger deutlich sichtbar. Programme wie Erasmus + werden zwar in beiden Büchern erwähnt, jedoch stehen internationale Erfahrungen nicht im Mittelpunkt (Klingler & Welsch, 2022, S. 35).

Wichtig ist hierbei auch auf die Ziele der Europabildung einzugehen. Die Ziele der politischen Europabildung, die sich mit eigener Meinungsbildung, Beurteilungen von politischen Entwicklungen, Stellen von Fragen, Verständnis von politischen Inhalten und Förderung von Interesse beschäftigen, sind in den Büchern vertreten. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Gewichtung. Während das Verständnis von politischen Inhalten durchaus in beiden Büchern vertreten ist, sind der Meinungsbildungsprozess, der Beurteilungsprozess und das Stellen von Fragen weniger häufig vertreten. Meinungsbildungen, Anregungen zu Handlungen und Urteilsbildungen sind hingegen im Geschichteprofi-Buch öfters vertreten als im Bausteine-Buch. Das Bilden von Fragen ist in beiden Büchern kaum angeführt (Oberle, 2020, S. 66). Zu den politischen Zielen zählt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der EU

(Oberle, 2020, S. 66), auch diesen Aspekt findet man in beiden Bücheren lediglich in einem geringen Ausmaß.
Wie aus der Theorie zu entnehmen sind neben den politischen Aspekten, auch die historischen Aspekte sehr wichtig und sie beeinflussen sich auch gegenseitig. Daher ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den historischen Bereichen der Europabildung sehr wichtig (zitiert nach Busch, 2020, S. 110). Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Schulbüchern die historischen Aspekte zur Europabildung angeführt werden. Themen wie Marshallplan, Kalter Krieg, historisch-politische Integrationsschritte, Österreichs Beitritt zur EU und Entwicklungsschritte sind vertreten. Hierbei ist eben auch der enge Zusammenhang zwischen HISTORISCHEM und POLITISCHEM zu erkennen.

In Bezug auf Europabildung in der Schule möchte ich einen zitierten Ausschnitt der Kultusministerkonferenz, der zu Beginn der Arbeit auch angeführt ist, noch einmal hier aufgreifen:

> „Europabildung in der Schule muss sich an den Bedürfnissen insbesondere der jungen in Europa lebenden Menschen orientieren, aktiv und kompetent am gesellschaftlichen, beruflichen, politischen und kulturellen Leben in Europa gestaltend teilhaben zu können. Sie nimmt dabei auch Bezug auf die gemeinsamen europäischen Werte und das gemeinsame historische und kulturelle Erbe. Dies schließt die Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten und Inhalten der europäischen Geschichte und des europäischen Einigungsprozesses ein.“ (KMK, 2020, S. 5).

Die in der KMK formulierten Ziele für die Europabildung in der Schule lassen sich gut mit den oben angeführten politischen und historischen Zielen vereinbaren und jedoch auch erweitern, da hierbei wieder die aktive Teilhabe und auch Werte, Kultur, Kommunikation und auch die Gesellschaft betont werden. Auch hierbei lassen sich ähnliche Ergebnisse, wie bereits angeführt ableiten.
In Verbindung dazu ist es auch wichtig, die österreichischen Richtlinien noch einmal aufzugreifen. Hierbei spiele Aspekte wie Interesse, Teilnahme, Meinungsbildung, Selbstreflexion, Akzeptanz von fremden Ansichten, kritische Auseinandersetzungen und auch der Umgang mit Medien eine wesentliche Bedeutung (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3). Außerdem ist der Lebensweltbezug und auch die Aktualität von Themen wichtig (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3). Auch Institutionen haben eine wichtige Rolle (BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung/Grundsatzerlass, 2015, S. 3).

Die Aspekte des österreichischen Lehrplans, also die Kompetenzen, das Zusammenspiel von Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft und die Entfaltung von politischem Denken in einer Gesellschaft sind ebenso wesentliche Bereiche (BMBWF, Lehrpläne, 2026).

Insgesamt zeigt sich von der Analyse als Ergebnis, dass die Schulbücher wichtige zentrale Inhalte der Europabildung eindeutig beinhalten. Hierbei zählt zum Beispiel die Vermittlung von Wissen über Europa und die EU. Wesentliche Aspekte wie Teilhabe, interkulturelle Aspekte, Lebensweltbezug, aktive Mitgestaltung, Urteilsbildung und kritisches Nachdenken werden hingegen weniger bzw. zu wenig umfassend umgesetzt. Aus diesem Grund wird Europabildung in den Schulbüchern, die untersucht wurden, eher als Wissensvermittlung weitergegeben und weniger als Förderung von Europakompetenzen.

11.2 Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung weist jedoch auch einige Grenzen bzw. Einschränkungen auf. Obwohl ein guter Vergleich zwischen zwei Schulbüchern und zwei unterschiedlichen Verlagen möglich ist, ist jedoch zu bedenken, dass lediglich zwei Schulbücher analysiert wurden. Für die 4. Klasse gäbe es jedoch noch mehr Schulbücher, die in österreichischen Schulen verwendet werden. Daher können die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf alle österreichischen Schulbücher übertragen werden.
Außerdem wurde der Inhalt der Schulbücher analysiert und nicht ihr Einsatz im Unterricht. Inwiefern Lehrpersonen die Schulbücher verwenden, geht aus der Analyse nicht hervor bzw. ist nicht Gegenstand der Analyse. Weiters muss berücksichtigt werden, dass weder Unterrichtsbeobachtungen noch Befragungen durchgeführt wurden.
Dennoch liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise darauf, wie Europabildung in ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe I umgesetzt wird.

12 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern historisch-politische Europabildung in österreichischen Schulbüchern des Fachs Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I dargestellt und vermittelt wird. Hierbei wurden sowohl die Informationstexte als auch die Übungen herangezogen und analysiert.
Die Analyse zeigte, dass Europabildung in beiden untersuchten Schulbüchern Bestandteil der Vermittlung ist. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem politische, wirtschaftliche und historisch-politische Aspekte Europas und der Europäischen Union. Gesellschaftliche, kulturelle und kritische Perspektiven werden zwar berücksichtigt, nehmen jedoch einen geringeren Stellenwert ein.
Darüber hinaus wurden Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsaufträge sichtbar. Während *Bausteine 4* stärker auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, fördert *GESCHICHTEprofi 4* häufiger Reflexion, Diskussion und eigenständige Urteilsbildung. Medien und Quellen wurden nur sehr wenig verwendet. Die meistverwendeten Quellen waren schriftlichen Quellen, wie zum Beispiel Berichte.

Als Ausblick ist zu erwähnen, dass diese vorliegende Arbeit weitere Punkte bietet, worauf man in weiteren Untersuchungen ansetzen könnte. Man könnte beispielsweise weitere Schulbücher, vielleicht auch von weiteren unterschiedlichen Verlagen miteinbeziehen. Weiters wäre es sehr interessant zu analysieren, inwiefern Lehrpersonen die Schulbücher im Unterricht verwenden bzw. wie sie auf das Thema der Europabildung eingehen. Außerdem könnten Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden. Zudem könnte man auch auf das Wissen und das Interesse der Schüler*innen hinsichtlich der Europabildung eingehen bzw. weitere Forschungen durchführen. Ein weiterer Forschungsansatz könnte in der Analyse digitaler Lernmaterialien oder auch in der Analyse von Lehrer*innen-Fortbildungen liegen.

13 Literaturverzeichnis

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2011). Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6*(2), 199–205.

Bachlechner, M., Benedik, C., Graf, F., Niedertscheider, F., & Senfter, M. (2018). *Bausteine 4. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.* öbv.

Bundesverband deutscher Banken. (2021). *Jugendstudie 2021. Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. https://bankenverband.de/verbraucher/jugendstudie-2021-zu-wirtschaftsverstaendnis-und-finanzkultur#o=search&q=jugendstudie+2012

BMBWF. (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015.* https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700

BMBWF. (2025). *Unterrichtsprinzipien*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html

BMBWF. (2026). *Lehrpläne*. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568

Bremer, H., & Gerdes, J. (2022). Politische Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (2. Aufl., S. 895–917). Springer.

Busch, M. (2020). Historisch-politisches Lernen. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 110–112). Wochenschau.

Detjen, J. (2002). Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen* (S. 183–197). Wochenschau.

Eis, A., & Moulin-Doos, C. (2018). Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In A. Eis, &

C. Moulin Doos (Hrsg.), *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (Bd. 10, S. 7–23). Prolog.

Europäische Kommission. (2023). *Standard Eurobarometer 98. Winter 2022–2023: Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Länderbericht Österreich.* https://austria.representation.ec.europa.eu/document/download/09b869e0-f154-4eb5-9002-76c679a32d25_de?filename=Eurobarometer%2098%20AT_NationalReport_final.pdf&prefLang=el

Europäische Kommission. (2025). *Standard Eurobarometer 104. Oktober 2025–November 2025: Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Länderbericht Österreich.* https://austria.representation.ec.europa.eu/document/download/74da6169-68d2-4e84-a788-5789255df6f2_de?filename=AT%20-STANDARD%20EUROBAROMETER%20104%20-%20Die%20%C3%B6ffentliche%20Meinung%20in%20der%20Europ%C3%A4ischen%20Union%20-%20%C3%96sterreich.pdf

Europäisches Parlament. (2009). *Spezial Eurobarometer 303. Die Europawahlen 2009. Bericht*. https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2008/european-elections-2009/report/de-report-european-elections-2009.pdf

Frech, S., & Massing, P. (2020). Politik/Politikbegriffe. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 161–164). Wochenschau.

Frech, S., Geyer, R., & Oberle, M. (2021). Einführung: Aspekte einer politischen Europabildung. In S. Frech, R. Geyer, & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der politischen Bildung* (S. 7–25). Wochenschau.

Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis.* V&R unipress.

Gallup Institut. (2022). *Jugend und Demokratie.* https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:2265e09f-ad8a-4760-9361-4c78a10a9945/befragung_zum_thema_jugend_demokratie-september2022.pdf

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der*

Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Wochenschau. https://gpje.de/wp-content/uploads/2024/07/Bildungsstandards-1.pdf

Gloe, M. (2022, 17. Februar). *Der Beutelsbacher Konsens*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/505269/der-beutelsbacher-konsens/

Hellmuth, T., Ottner-Diesenberger, C., & Preisinger, A. (2021). Das „weite Feld" der Subjektorientierung. Eine Einleitung. In T. Hellmuth, C. Ottner-Diesenberger, & A. Preisinger (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*. Wochenschau.

Huber, C., & Lehmann, L. (2023). Auswertung Qualitativer Daten. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller, & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaft* (5. Aufl., S. 230 – 264). Julius Klinkhardt.

Klingler, P., & Welsch, F. (2022). Europa und ich. Vorschlag für einen transnationalen Ansatz politischer Europabildung. *Politik unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 37*(1), 32–37.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz.

Kultusministerkonferenz. (2020). *Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978 in der Fassung vom 15. Oktober 2020.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf

Lichtenstein, D. (2012). Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das integrative Potenzial von Identitätskrisen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 62*(4), 3–7.

Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 209–213). Beltz.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.

Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94171-4

Oberle, M. (2015). Einleitung. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 1–9). Springer VS.

Oberle, M., & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2

Oberle, M., & Forstmann, J. (2015). Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 193–209). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2

Oberle, M. (2020). Europabildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 65–68). Wochenschau.

Ottner, C., & Brzobohaty, J. (2025). Mündige europäische Bürger/-innen? Ansätze und Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung in Österreich. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 16*(2), 114–131. Wochenschau.

Part, F. B., Germ, A., & Geiser, A. (2024). *GESCHICHTEprofi 4. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.* Veritas.

Rat der Europäischen Union (RdEU). (2018). *Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht.* (2018/C 195/01). Amtsblatt der Europäischen Union.

Reitmair-Juárez, S., & Lange, D. (2021). Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien. In E. Vetter, D. Lange, & A. Wegner (Hrsg.), *Europa denken, kommunizie-*

ren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Sprache – Macht – Gesellschaft (Bd. 2, S. 21–33). Wochenschau.

Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). Wochenschau.

Sander, W. (2023). *Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung.* Wochenschau.

Sandfuchs, U. (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 11–24). Julius Klinkhardt.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (S. 43–100). Beltz.

Schöne, H., & Immerfall, S. (2014). Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *EU unterrichten—Widersprüche im Schulalltag* (S. 54–66). Wochenschau.

Schöne, H., & Immerfall, S. (2015). EU-Bildung in der Schule – Erfahrungen und Desiderate. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 67–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2

Schönemann, B., & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis.* Wochenschau.

Schöner, A. (2013). Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen. In W. Schreiber, A. Schöner, & F. Sochatzy (Hrsg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 66–90). W. Kohlhammer.

Schreiber, W. (2013). Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung. In W. Schreiber, A. Schöner, & F. Sochatzy (Hrsg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 38–65). W. Kohlhammer.

Stornig, T., Metz, G., Hofer, D., Rabl, M., Berger, M., & Katschnig, T. (2025). *Demokratiebewusstsein von jungen Menschen in Österreich: Welchen Beitrag leistet die Politische Bildung in Zeiten autoritärer Risiken? R&E-SOURCE, 12*(3), 296–310. https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1449

Taubinger, W., & Windischbauer, E. (2011). Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In H. Ammerer, & E. Windischbauer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*. https://www.politik-lernen.at/diagnoseaufgabenmitbildern

Tatje, C. (2017). *Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht.* Springer VS.

Tham, B. (2006). *Einstellungen, Erwartungen und Befürchtungen Jugendlicher gegenüber der Europäischen Union und ihrer Politik im Jahr 2005: Analyse, Bewertung und Perspektiven.* Centrum für angewandte Politikforschung. https://www.cap.lmu.de/download/2006/2006_Einstellungen.pdf

Thiemeyer, G. (2023). *Geschichte der Europäischen Integration*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Vetter, E., Lange, D., & Wegner, A. (2021). Vorwort: Europabildung: Zum Zusammenhang von Sprache, Macht und Gesellschaft. In E. Vetter, D. Lange, & A. Wegner (Hrsg.), *Europa denken, kommunizieren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Sprache – Macht – Gesellschaft* (Bd. 2, S. 9–17). Wochenschau.

Weinbrenner, P. (1986). Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafte- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel. *Internationale Schulbuchforschung, 8*(3), 321–337. https://www.jstor.org/stable/43055633

Wiater, W. (2003). Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 7–9). Julius Klinkhardt.

Wiater, W. (2005). Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In E. Matthes, & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 41–63). Julius Klinkhardt.

Windischbauer, E., & Kühberger, C. (2013). Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe. In M. Wirtitsch (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung* (S. 177 – 191). Wochenschau.

Zandonella, M., & Bohrn, K. (2026). *Junge Menschen & Demokratie*. Parlament Österreich. https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Demokratie-Monitor-2025-Junge-Menschen-und-Demokratie.pdf

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. (2025). *Europa in der Schule. Aktionsideen, Projekte und Angebote für SchulleiterInnen und Lehrkräfte* (7. aktualisierte Aufl.). https://www.politik-lernen.at/dl/KqOpJMJKomLnnJqx4kJK/Leitfaden_Europainder-Schule2025_web_pdf

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ergebnisse zum politischen Interesse (%) 17
Abbildung 2: Ergebnisse zur Frage: „Was sind Ihrer Meinung nach die beiden wichtigsten Probleme, denen die EU derzeit gegenübersteht?“ 18
Abbildung 3: Ergebnisse zur Frage: „Ganz allgemein gesprochen, ruft die EU bei Ihnen ein sehr positives, ziemlich positives, weder positives noch negatives, ziemlich negatives oder sehr negatives Bild hervor?“ (%) 19
Abbildung 4: Ergebnisse zur Frage: „Welche der folgenden Maßnahmen auf EU-Ebene würden sich Ihrer Meinung nach kurzfristig, d.h. innerhalb des nächsten Jahres, am positivsten auf Ihr Leben auswirken? Erstens? Und dann?“ (%) 20
Abbildung 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell 54
Abbildung 6: Beispiel für Quelle Karte 87
Abbildung 7: Beispiel für schriftliche Quelle 88
Abbildung 8: Beispiel für Bildquelle 88
Abbildung 9: Beispiel für Textquelle (Zitat) 90
Abbildung 10: Beispiel für Textquelle (Bericht) 90
Abbildung 11: Beispiel für Quelle Karte 91

15 Anhang

Kategorienleitfaden

Übersicht der Kategorien

K1: Perspektiven auf der europäischen Integration

- K1.1: Politische Perspektive
- K1.2: Wirtschaftliche Perspektive
- K1.3: Gesellschaftliche Perspektive
- K1.4: Kulturelle Perspektive

K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945

K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung

- K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus
  - K3.1.1: Anforderungsniveau 1 (Reproduktion)
  - K3.1.2: Anforderungsniveau 2 (Transfer)
  - K3.1.3: Anforderungsniveau 3 (Reflexion)
- K3.2: Arbeitsaufträge nach Kompetenzen
  - K3.2.1: Historische Methodenkompetenz
  - K3.2.2: Historische Sachkompetenz
  - K3.2.3: Historische Orientierungskompetenz
  - K3.2.4: Historische Fragekompetenz
  - K3.2.5: Politikbezogene Methodenkompetenz
  - K3.2.6: Politische Sachkompetenz
  - K3.2.7: Politische Handlungskompetenz
  - K3.2.8: Politische Urteilskompetenz
- K3.3: Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien
  - K3.3.1: Textquellen
  - K3.3.2: Bildquellen
  - K3.3.3: Karten
  - K3.3.4: Statistische Quellen
  - K3.3.5: Video-/Filmquellen

K4: Kritische Perspektiven auf Europa

Kategorienkatalog

Kategorienname	**Definition**	**Ankerbeispiel**	**Kodierregel**
K1: Perspektiven auf der europäischen Integration	Diese Kategorie erfasst, aus welcher Perspektive der Prozess der europäischen Integration im Schulbuch dargestellt wird. Dabei wird analysiert, ob die Integration politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich oder kulturell dargestellt wird.	„Einige Politiker im Westen waren der Meinung, dass die europäischen Völker eine gemeinsame Politik beginnen sollten." (Bausteine 4, S. 66) (=politische Perspektive)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte im Schulbuch den Prozess der europäischen Integration aus einer bestimmten Perspektive darstellen oder erklären. Dabei wird geprüft, ob die Darstellung vor allem eine politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche oder kulturelle Dimension der europäischen Integration betont.
K1.1: Politische Perspektive	Diese Kategorie umfasst Inhalte, die sich mit politischen Strukturen, Institutionen und Formen der Zusammenarbeit innerhalb Europas beschäftigen. Dazu zählen insbesondere internationale Organisationen, politische Entscheidungsprozesse, Verträge sowie die Zusammenarbeit zwischen europäischen Staaten. Ebenso werden politische Akteure und Institutionen	„Belgien, die BRD, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande schlossen 1951 ein Abkommen zur Nutzung von Kohle und Stahl." (Bausteine 4, S. 66)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte politische Institutionen, internationale Organisationen, europäische Zusammenarbeit, politische Entscheidungsprozesse, Verträge oder politische Akteure thematisieren. Dazu zählen beispielsweise Darstellungen zur Europäischen Union, ihren Organen, gemeinsamen politischen Maßnahmen oder Formen der Zusammenarbeit zwischen europäischen Staaten. **Nicht codiert** werden Stellen, die nur die wirtschaftlichen Aspekte zeigen.

	der Europäischen Union berücksichtigt. Im Mittelpunkt steht dabei die politische Organisation und Gestaltung Europas.		
K1.2: Wirtschaftliche Perspektive	Diese Kategorie umfasst Inhalte, die sich mit der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Verflechtung europäischer Staaten beschäftigen. Im Mittelpunkt stehen dabei wirtschaftliche Beziehungen über Staatsgrenzen hinweg, gemeinsame Märkte sowie der Austausch von Waren, Dienstleistungen, Arbeit und Kapital. Ebenso werden Themen wie Binnenmarkt, Handel, Euro, Arbeitsmarkt oder wirtschaftliche Vorteile berücksichtigt.	„Die EU-Bürgschaft wurde beschlossen und eine gemeinsame Währung, der Euro, entstand." (Bausteine 4, S. 66)	Die Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte die europäische Integration mit wirtschaftlicher Zusammenarbeit und Vorteilen darstellen.
K1.3: Gesellschaftliche Perspektive	Diese Kategorie umfasst Inhalte, die sich mit Kontakten und Beziehungen zwischen Menschen und	„Die EU-Bürgerschaft wurde beschlossen und eine gemeinsame Währung, der Euro, entstand."	Die Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte gesellschaftliche Kontakte, Austausch oder Zusammenarbeit zwischen Men-

	gesellschaftlichen Gruppen über Staatsgrenzen hinweg beschäftigen. Im Mittelpunkt stehen dabei Formen des gesellschaftlichen Austauschs und Zusammenlebens innerhalb Europas. Dazu zählen insbesondere Bereiche wie Bildung, Reisen, Sport, kulturelles Leben, Austauschprogramme, Rechte der BürgerInnen oder auch Städtepartnerschaften. Ebenso werden grenzüberschreitende Kontakte zwischen Menschen und Gruppen der Zivilgesellschaft berücksichtigt. Außerdem werden auch die Auswirkungen auf die Gesellschaft beachtet.	(Bausteine 4, S. 66) „Mit dem Beitritt zur EU 1995 hat sich für die österreichische Bevölkerung durch die Freizügigkeit des Binnenmarktes vieles verändert: Österreicherinnen und Österreicher können in den EU-Mitgliedstaaten genau so wohnen und arbeiten wie im eigenen Staat […]“ (Bausteine 4, S. 114)	schen und gesellschaftlichen Gruppen innerhalb Europas thematisieren.
K1.4: Kulturelle Perspektive	Diese Kategorie umfasst Inhalte, die sich mit Vorstellungen, Werten und Identitäten Europas beschäftigen. Im Mittelpunkt stehen unter-	„EU-Flagge. Die Zahl Zwölf gilt als ein Symbol der Vollkommenheit. Der Kreis der zwölf goldenen Sterne steht für den Zusam-	Diese Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte die europäische Integration oder Europa im Zusammenhang mit kulturellen Ge-

	schiedliche Sichtweisen darauf, was Europa bedeutet und wodurch sich Europa kulturell auszeichnet. Dabei werden unter anderem gemeinsame Werte, historische Traditionen, kulturelle Vielfalt sowie Darstellungen Europas in Kunst, Literatur oder anderen kulturellen Bereichen berücksichtigt. Ebenso werden verschiedene Vorstellungen und Deutungen europäischer Identität thematisiert.	menhalt und die Harmonie zwischen den europäischen Völkern." (Bausteine 4, S. 66) „Die Idee: Friede, gemeinsame Wirtschaft, gemeinsame Politik." (Bausteine 4, S. 66)	meinsamkeiten, kultureller Vielfalt oder auch gemeinsamen europäischen Werten darstellen.
K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945	Diese Kategorie umfasst Diese Kategorie umfasst historische Ereignisse und Voraussetzungen nach 1945, die die europäische Einigung beeinflusst oder begünstigt haben. Im Mittelpunkt stehen dabei historische Hintergründe nach dem Zweiten Weltkrieg.	„Alle Staaten benötigten nach dem Krieg Hilfe für den Wiederaufbau. Der Marshallplan war ein Wirtschaftsprogramm der USA für den Wiederaufbau Europas." (Bausteine 4, S. 48) „Die beiden Weltkriege hatten Leid und Zerstörung über Europa gebracht." (Bausteine 4, S. 66)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Informationstexte historische Hintergründe, bzw. Ereignisse nach 1945 thematisieren, die als Voraussetzung oder Einflussfaktor für die europäische Einigung dargestellt werden. Dazu zählen insbesondere die Folgen des Zweiten Weltkriegs, die Friedensidee, der Wiederaufbau Europas, die Teilung Europas, der Fall des Eisernen Vorhangs, sowie Entwicklungen, die

			das Zusammenwachsen Europas beeinflusst haben. **Nicht codiert** werden historische Entwicklungen, die nichts mit der europäischen Einigung zu tun haben bzw. lediglich politische Institutionen, Verträge oder Organisationsstrukturen der Europäischen Union beschreiben.
K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die sich mit Europa beziehungsweise der Europäischen Union befassen und Lernende zur inhaltlichen, methodischen oder reflexiven Auseinandersetzung mit europäischen Themen anregen. Dabei werden insbesondere Anforderungsniveaus, Kompetenzorientierung sowie der Einsatz von Quellen und Medien berücksichtigt.	„**Nenne** drei Bestimmungen, die im Vertrag von Maastricht vereinbart wurden." (Bausteine 4, S. 67) (=Anforderungsniveau 1)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge einen Bezug zu Europa oder der Europäischen Union aufweisen und ein Anforderungsniveau, eine Kompetenz oder eine Quelle beinhalten.
K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveaus	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge im Schulbuch und ordnet	„**Nenne** drei Bestimmungen, die im Vertrag von Maastricht vereinbart wurden."	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge oder Aufgabenstellungen vorkom-

	sie nach den Anforderungsniveaus. Es wird erfasst, ob Aufgaben das Wiedergeben von Wissen, das Analysieren von Informationen oder das Bewerten/Reflektieren verlangen. Die Operatoren sind dafür von wesentlicher Bedeutung.	(Bausteine 4, S. 67) (=Anforderungsniveau 1)	men, die nach Anforderungsniveaus (Reproduktion, Transfer, Reflexion) formuliert sind. Es wird unterschieden, welches Anforderungsniveau sie an die Schülerinnen und Schüler stellen.
K3.1.1: Anforderungsniveau 1 (Reproduktion)	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die das Wiedergeben/die Reproduktion von Wissen verlangen. Typische Operatoren sind dabei: (be-) nennen, herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen, feststellen, bezeichnen, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, lokalisieren, darlegen, definieren, ermitteln, etc.	„**Nenne** drei Bestimmungen, die im Vertrag von Maastricht vereinbart wurden." (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn die Schülerinnen und Schüler anhand der Operatoren dazu aufgefordert werden, Informationen oder Sachverhalte zu reproduzieren.
K3.1.2: Anforderungsniveau 2 (Transfer)	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die das Analysieren/den Transfer von Informationen verlangen. Typische Operatoren sind	„**Erkläre**, auf welche Art und Weise jeder Mitgliedstaat die europäische Politik mitgestaltet." (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn die Schülerinnen und Schüler anhand der Operatoren dazu aufgefordert werden, Informationen oder Sachverhalte zu transferieren.

	dabei: analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, einordnen, zuordnen, untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden, etc.		
K3.1.3: Anforderungsniveau 3 (Reflexion)	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die das Bewerten/die Reflexion von Themen betreffen. Typische Operatoren sind dabei: rekonstruieren, erzählen, darstellen, dekonstruieren, beurteilen, bewerten, erörtern, interpretieren, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren, erstellen, etc.	„**Bewerte** selbstständig: Was bringt dir die EU?“ (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn die Schülerinnen und Schüler anhand der Operatoren dazu aufgefordert werden, Informationen oder Sachverhalte zu reflektieren.
K3.2: Arbeitsaufträge nach Kompetenzen	Diese Kategorie erfasst, inwiefern Arbeitsaufträge im Schulbuch Kompetenzen fördern, die im ös-	HISTORISCHE METHODENKOMPETENZ:	Diese Kategorie wird codiert, wenn Textstellen, Arbeitsaufträge oder Materialien mit den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans ver-

	terreichischen Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung vorgesehen sind. Dabei wird in Historische Methodenkompetenz, Historische Sachkompetenz, Historische Orientierungskompetenz, Historische Fragekompetenz, Politikbezogene Methodenkompetenz, Politische Sachkompetenz, Politische Handlungskompetenz und Politische Urteilskompetenz unterschieden.	„Diese Doppelseite ist eine Geschichtsdarstellung. Arbeite heraus, welche Fragen darin behandelt werden." (Bausteine 4, S. 67)	ankert sind und auch deren Umsetzung sichtbar machen.
K3.2.1: Historische Methodenkompetenz	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler zur Analyse, Interpretation und kritischen Bewertung historischer Quellen, Darstellungen und Medien anleiten.	„Diese Doppelseite ist eine Geschichtsdarstellung. Arbeite heraus, welche Fragen darin behandelt werden." (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge die Analyse, Interpretation oder kritische Reflexion historischer Quellen, Darstellungen oder Medien verlangen sowie den methodischen Umgang mit historischen Materialien fördern. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • Darstellungen zu beschreiben, unterscheiden, analysieren und hinterfragen

			• Bewertungen in Darstellungen zu überprüfen • Quellen zu beschreiben, zu unterscheiden, zu analysieren und zu interpretieren (Schriften, Bilder, Filme, etc.) • eigenen Erzählungen über die Vergangenheit auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen zu erstellen und Belege dazu anzuführen oder auch Perspektivität von Quellen und Einseitigkeiten in Darstellungen zu untersuchen.
K3.2.2: Historische Sachkompetenz	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, sich mit Bedeutungen, Begriffen und Inhalten auseinanderzusetzen und diese zu strukturieren.	„Diskutiert in der Klasse eure unterschiedlichen Europakonzepte. Bezieht dazu auch die Aussagen aus der Textquelle mit ein. (Zeitbilder 4, S. 110)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge auf die Beschreibung, Erklärung oder Erschließung historischer Begriffe, Konzepte, Ereignisse oder Zusammenhänge abzielen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • fachspezifische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln oder

			• Darstellungen/Quellen zu unterscheiden und deren Merkmale zu erkennen.
K3.2.3: Historische Orientierungskompetenz	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, historische Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren, zu bewerten und Bezüge zur Gegenwart herzustellen.	„Was bedeutet für dich die EU persönlich? Sammle zunächst einzelne Stichwörter." (= eigene Gegenwart reflektieren, Geschichteprofi 4, S. 139)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge zur Reflexion historischer Entwicklungen, zur Herstellung von Gegenwartsbezügen oder zur Bewertung unterschiedlicher Perspektiven und Deutungen anregen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • über Intentionen hinter Orientierungsangeboten für die Gegenwart und Zukunft zu reflektieren bzw. • Gleichsetzungen von gegenwärtigen und vergangenen Phänomenen zu überprüfen.
K3.2.4: Historische Fragekompetenz	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, die die Auseinandersetzung mit historischen Fragestellungen fördern und zur Entwicklung eigener Fragen an historische Ereignisse und Entwicklungen anregen.	„Diese Doppelseite ist eine Geschichtsdarstellung. Arbeite heraus, welche Fragen darin behandelt werden." (Bausteine 4, S.67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge zur Formulierung, Analyse oder Reflexion historischer Fragestellungen auffordern oder zur eigenständigen Entwicklung von Fragen an die Vergangenheit anregen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird:

			• Fragen zu Kontinuität und Wandel zu stellen oder • in Darstellungen behandeltet Fragen herauszuarbeiten.
K3.2.5: Politikbezogene Methodenkompetenz	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die den reflektierten Umgang mit politischen Informationen und Medien fördern sowie zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen Diskussionen anregen.	„Wähle eines der EU-Projekte aus 3. Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128. Präsentiere ein Informationsblatt." (Bausteine 4, S. 69)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge die Analyse, Interpretation oder kritische Reflexion politischer Quellen, Medien, Statistiken, Karikaturen oder Darstellungen verlangen oder zur politischen Teilhabe anregen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • politische Manifestationen (z.B. Wahlplakate, politische Reden, politische Werbespots etc.) zu beschreiben, zu unterscheiden, zu analysieren, zu hinterfragen oder selbstständig zu gestalten.
K3.2.6: Politische Sachkompetenz	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die die Auseinandersetzung mit politischen Begriffen und Konzepten sowie deren gesell-	„Beschreibe, welche Organe Kontrollfunktionen ausüben. Schreibe auf, was sie kontrollieren." (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge auf das Verständnis, die Beschreibung oder Erklärung politischer Begriffe, Konzepte,

	schaftlichen, historischen und kulturellen Zusammenhängen fördern.		Institutionen oder gesellschaftlicher Zusammenhänge abzielen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • fachspezifische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln oder • Darstellungen/Quellen zu unterscheiden und deren Merkmale zu erkennen.
K3.2.7: Politische Handlungskompetenz	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler zur aktiven politischen Beteiligung, zur Formulierung und Vertretung eigener Positionen sowie zur Mitwirkung an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen anregen.	„Diskutiert pro und kontra, wie wichtig es heute in Europa ist, dass jede ‚Nation' oder jede Gruppe mit einer Zugehörigkeit zu einer gewissen Kultur in ihrem eigenen Nationalstaat mit festen Grenzen lebt." (Geschichteprofi 4, S. 137)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge Schülerinnen und Schüler zur aktiven politischen Beteiligung, Diskussion, Interessenvertretung oder zur Entwicklung eigener Handlungs- und Lösungsvorschläge anregen. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • an Prozessen der politischen Willensbildung teilzunehmen oder • getroffene Entscheidungen zu reflektieren.
K3.2.8: Politische Urteilskompetenz	Diese Kategorie erfasst Arbeitsaufträge, die zur eigenständigen Beurteilung politischer und gesell-	„Bewerte selbstständig: Was bringt dir die EU?" (Bausteine 4, S. 67)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Arbeitsaufträge zur eigenständigen Bewertung politischer oder gesellschaftlicher Fragestellungen

	schaftlicher Fragestellungen anregen sowie das begründete Abwägen unterschiedlicher Positionen und Interessen fördern.		sowie zum begründeten Abwägen unterschiedlicher Positionen und Interessen auffordern. Sie wird codiert, wenn aufgefordert wird: • eigene politische Urteile zu formulieren und zu begründen oder • andere Urteile (z.B. von Politikerinnen und Politikern, von NGOs etc.) zu analysieren.
K3.3: Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien	Diese Kategorie erfasst, welche Arten von Quellen und Medien bei Arbeitsaufträgen verwendet werden, um das Thema Europa zu vermitteln.	TEXTQUELLE (Zitat): Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf." „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung' zusammen und hängt sie in der Klasse auf." (Geschichteprofi 4, S. 139)	Diese Kategorie wird codiert, wenn im Schulbuch Quellen oder mediale Darstellungsformen bei Arbeitsaufträgen eingesetzt werden, um das Thema Europa zu vermitteln **Nicht codiert** werden reine Sachtexte oder erklärende Informationstexte.
K3.3.1: Textquellen	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, bei denen zur Bearbeitung schriftliche Quellen herangezogen werden. Hierbei zählen Auszüge aus Reden, Verträgen, Briefen, Zeitungsartikeln, Berich-	TEXTQUELLE (Zitat): Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf." „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung' zusammen und hängt sie in der Klasse auf." (Geschichteprofi 4, S. 139)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Texte als Quelle zur Vermittlung/Bearbeitung des Themas Europa bei Arbeitsaufträgen dienen.

	ten oder auch anderen Dokumenten hinzu.		
K3.3.2: Bildquellen	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, bei denen zur Bearbeitung visuelle Quellen/Darstellungen herangezogen werden. Hierbei zählen Fotografien, Illustrationen oder Karikaturen hinzu.	BILDQUELLE: „Interpretiere 2 nach der Methode Fotos analysieren auf Seite 41." (Bausteine 4, S. 71)	Diese Kategorie wird codiert, wenn visuelle Darstellungen als Quelle zur Vermittlung/Bearbeitung des Themas Europa bei Arbeitsaufträgen dienen.
K3.3.3: Karten	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, bei denen zur Bearbeitung Karten herangezogen werden.	KARTE: „Interpretiere 2 nach der Methode ‚Geschichtskarten lesen' auf S. 129." (Bausteine 4, S. 49)	Diese Kategorie wird codiert, wenn Karten als Quelle zur Vermittlung/Bearbeitung des Themas Europa dienen.
K3.3.4: Statistische Quellen	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, bei denen zur Bearbeitung statistische Quellen herangezogen werden. Hierbei zählen Diagramme, Tabellen, Grafiken hinzu.	STATISTISCHE QUELLE: keine Zuordnungen in den untersuchten Büchern.	Diese Kategorie wird codiert, wenn statistische Darstellungen als Quelle zur Vermittlung/Bearbeitung des Themas Europa bei Arbeitsaufträgen dienen.
K3.3.5: Video-/Filmquellen	Diese Kategorie umfasst Arbeitsaufträge, bei denen zur Bearbeitung Videos oder Filme herangezogen werden.	VIDEO: „Formuliere nun drei Fragen, die du (nach der Betrachtung des Videos) erstmals stellen und beantworten könntest."	Diese Kategorie wird codiert, wenn Videos oder Filme als Quelle zur Vermittlung des Themas Europa bei Arbeitsaufträgen dienen.

		(Geschichteprofi 4, S. 139)	
K4: Kritische Perspektiven auf Europa	Diese Kategorie umfasst Inhalte und Arbeitsaufträge, die Europa oder die Europäische Union aus einer kritischen, kontroversen oder problemorientierten Perspektive darstellen.	„Die Bevölkerung Österreichs steht heut der EU teilweise skeptisch gegenüber.“ (Bausteine 4, S. 68)	Diese Kategorie wird codiert, wenn kritische Darstellungen, Konflikte, Krisen, Euroskepsis, gesellschaftliche Spannungen oder kontroverse Bewertungen Europas beziehungsweise der Europäischen Union thematisiert werden.

Überblick Anwendungsbereiche Lehrplan

Anwendungsbereich 1 lt. Lehrplan: „Demokratie in der Zwischenkriegszeit (Demokratisierung der Gesellschaft in der Ersten Republik Österreich – Verfassung, Sozialgesetzgebung; Auswirkungen der Demokratie auf die Lebenswelten; Wirtschaftskrise und politische Konflikte); Politische Konflikte in der Zwischenkriegszeit“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 2 lt. Lehrplan: „Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus (Ausprägungen und Auswirkungen der faschistischen bzw. kommunistischen Diktaturen; Ständestaat („Austrofaschismus“); die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften; Ausgrenzung und Erniedrigung als Instrumente totalitärer Herrschaftssysteme; Alltagswelten in Demokratie und Diktatur; Analyse von Grundlagen, Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich; Zweiter Weltkrieg und dessen Darstellung in geschichtskulturellen Produkten – ua. TV-Dokumentationen, Computerspiele6; Vergleich totalitärer Staatssysteme)“

Anwendungsbereich 3 lt. Lehrplan: „Holocaust/Shoah und Genozid (Formen des Antisemitismus und des Rassismus; Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus – Opfergruppen, industrieller Massenmord, NS-Euthanasie, Verbrechen der Wehrmacht; Perspektiven von Deserteuren, Opfern, Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern; Interviews von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als subjektive Wahrnehmung der Vergangenheit; Beispiele von Genoziden des 20. und 21. Jahrhunderts); 2. Weltkrieg aus europäischer, amerikanischer, afrikanischer und asiatischer Perspektive“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 4 lt. Lehrplan: „Zweite Republik Österreich: Rückstellung und Entschädigung für Opfer des Nationalsozialismus, Demokratisierung der Gesellschaft, Staatsvertrag und Bundesverfassungsgesetz, umfassende Landesverteidigung, Bundesheer; österreichisches Modell der Interessensvertretung und Sozialpartnerschaft unter Bezugnahme auf Arbeiterkammer, Gewerkschaften, Wirtschaftskammer und Landwirtschaftskammer“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 5 lt. Lehrplan: „Soziale Ungleichheiten und Strategien zu deren Überwindung – ua. Wohlfahrtsstaat, Interessenvertretungen, Sozialpartnerschaft; Wandel der Wertehaltungen durch neue Politikfelder – ua. Sozialstaat, Umwelt/Klima, Migration“

(https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 6 lt. Lehrplan: „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik (Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust in der Zweiten Republik – Entnazifizierung, Opfermythos und öffentliche Erinnerungskultur; Denkmäler und Gedenkstätten – ua. Vergleich des Umgangs mit dem Zweiten Weltkrieg in Österreich und in Jugoslawien bzw. den Nachfolgestaaten von 1945 bis heute; Instrumentalisierung und Nutzung von Geschichte und Erinnerungen – ua. historische Argumente in der Politik, Habsburgermythos, Tourismus, Medien und Unterhaltung)“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 7 lt. Lehrplan: „Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert (Friedenssicherung nach 1945 und welt- und wirtschaftspolitische Machtblöcke in globaler Perspektive, „Kalter Krieg“; Befreiungsbewegungen im Globalen Süden (Afrika, Südamerika etc.), politische, ökonomische und gesellschaftliche Phänomene der Globalisierung – ua. Urbanisierung, ökologische Herausforderungen; weltweit sich vernetzende Phänomene – ua. Konsum[13], Popkultur, Internet/digitale Medien, Seuchen)“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 8 lt. Lehrplan: „Europäisierung (unterschiedliche historische und gegenwärtige Konzeptionen von Europa; die EU als Wirtschafts- und Friedensprojekt[13]; Ende des geteilten Europas 1989 und die Auswirkungen; Beitritt Österreichs zur EU und die nachfolgenden Veränderungen in Außen-, Sicherheits- und Neutralitätspolitik, in Gesellschaft und Alltag; Einfluss der EU auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler)“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 9 lt. Lehrplan: „Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert in Österreich (unterschiedliche Jugendkulturen; soziale Bewegungen, ua. Frauenbewegungen, Friedensbewegungen, Umweltbewegungen, antirassistische Bewegungen, und deren öffentlichkeitswirksame Strategien als Beispiele von politischer Partizipation; Formen von Extremismus und Populismus; Erscheinungsformen und Funktionen von Antisemitismus in der Gegenwart; Auswirkungen der Globalisierung auf verschiedene soziale Klassen und Schichten – ua. prekäre Arbeitsverhältnisse, „working poor“)“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDoku-

ment.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 10 lt. Lehrplan: „Politische Mitbestimmung in Gegenwart und Zukunft (demokratische Werte und Grundrechte; Menschenrechte; Minderheitenrechte; Räume, Möglichkeiten und Strategien: politische Institutionen, außerparlamentarische Formen der Mitbestimmung – ua. Aktionen von Bürgerinnen und Bürgern im öffentlichen Raum; Machtungleichheiten in politischen Prozessen, Opposition und Regierung, NGOs); Aufgaben und Kompetenzverteilung von Gemeinden, Ländern und Bund – bundesstaatliches Prinzip/Föderalismus – Zuständigkeiten von Bürgermeistern und Bürgermeisterinnen und Gemeinderat bzw. Landeshauptleuten, Landesregierung und Landtag, Bundesregierung, Parlament und Bundespräsident“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Anwendungsbereich 11 lt. Lehrplan: „Medien und politische Kommunikation in Gegenwart und Zukunft – Öffentlichkeit und Mediendemokratie (Einfluss der Medien auf Politik und Gesellschaft, politische Nutzung/Instrumentalisierung von Medien, Medien als „vierte Macht“); Umgang mit Fake News und digitaler Kommunikation)“ (https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=)

Codier-Tabelle K1: Perspektiven auf der europäischen Integration (Bausteine 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Bausteine **4**					
K1: Perspektiven auf der europäischen Integration	K1.1: Politische Perspektive	S. 50	Der Kalte Krieg	„Die USA gründeten die NATO […]“	politische Organisation
		S. 66	Die EU	„gemeinsame Politik“ „Belgien, die BRD, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande schlossen 1951 ein Abkommen zur Nutzung von Kohle und Stahl.“ „Da aus diesen Materialien Waffen hergestellt werden, sollten sie gemeinsam kontrolliert werden: zum Erhalt des Friedens.“ „Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) wurde 1957 in Rom gegründet.“	politische Integration politische Zusammenarbeit gemeinsame Kontrolle/politische Kooperation politische Organisation/ Institution

				„In dieser Gemeinschaft von Gleichgesinnten regelten Verträge die Rechte und Pflichten der Mitglieder“	politische Zusammenarbeit, Verträge, Regelungen, Rechte/Pflichten
				„Diese waren in den geschaffenen Einrichtungen gleichberechtigt.“	politische Institutionen/ Zusammenarbeit
				„1992 wurde der Vertrag von Maastricht (in den Niederlanden) unterzeichnet.“	politische Zusammenarbeit/ Vertrag
				„Die Gemeinschaft nannte sich ab nun ‚Europäische Union‘.“	politische Organisation/ Institution
				„Neue Ziele wurden vereinbart: Die EU-Bürgerschaft wurde beschlossen und eine gemeinsame Währung, der Euro, entstand.“	gemeinsame politische Entscheidungen, politische Zugehörigkeit und Zusammenarbeit, Rechte
				„Ähnlich wie ein Staat sollte die EU auch politische Aufgaben übernehmen, wie zum Beispiel eine gemeinsame Außenpolitik.“	politische Aufgaben und politische Zusammenarbeit

				„Das Europarecht hat Vorrang vor den Gesetzen der einzelnen Staaten.“	politische Machtstruktur
				„Es muss umgesetzt werden.“	politische Regelungen/ verbindliche Entscheidungen
				„In mehreren Beitrittswellen wuchs die Mitgliederzahl der EU immer weiter an.“	politische Erweiterung der EU
				„Der Europäische Rat besteht aus den Regierungschefinnen und Regierungschefs.“	politische Institution
				„Der Europäische Rat bestimmt die Politik.“	politische Institution/ Entscheidungen
				„Der Europäische Rat fasst gemeinsam Beschlüsse.“	politische Institution/ Entscheidungen
				„Der Ministerrat der Europäischen Union besteht aus den Ministerinnen und den Ministern der Staaten.“	politische Institution

				„Der Ministerrat der Europäischen Union diskutiert Gesetzesvorschläge.“ „Der Ministerrat der Europäischen Union schließt Verträge mit anderen Staaten.“ „Die Europäische Kommission hat eine Kommissarin/einen Kommissar pro Staat.“ „Die Europäische Kommission schlägt Gesetze vor.“ „Die Europäische Kommission setzt Beschlüsse (Gesetze) durch.“	Gesetzgebung, politische Prozesse politische Zusammenarbeit/ Verträge politische Institution politische Entscheidungen / Gesetzgebung politische Umsetzung von Entscheidungen
		S. 67	Die EU	„Das Europäische Parlament wird alle 5 Jahre gewählt.“ „Das Europäische Parlament hat 751 Abgeordnete […]“ „Das Europäische Parlament diskutiert Gesetzesvorschläge.“	politische Institution politische Akteure/Vertretung politische Entscheidungen

				„Das Europäische Parlament kontrolliert die Europäische Kommission.“ „Das Europäische Parlament beschließt Gesetze.“ „Der Europäische Gerichtshof kontrolliert die Einhaltung der EU-Gesetze.“ „Der Rechnungshof kontrolliert die Ausgaben.“	politische Kontrolle politische Aufgaben/ Gesetzgebung politische Institution/ Kontrolle politische Institution/ Kontrolle
		S. 68	Österreichs Beitritt zur EU	„Österreichs Beitritt zur EU“ „Am 12. Juni 1994 fand eine Volksabstimmung zum EU-Beitritt statt.“ „Dieser war eine umfangreiche Informationskampagne der Bundesregierung vorausgegangen.“ „Am 1. Jänner 1995 wurde Österreich ein Mitglied der Europäischen Union.“	EU-Erweiterung politische Entscheidungen, EU-Integration politische Prozesse EU-Erweiterung

		S. 72	Umstrittene Teilung Zyperns	„Im folgenden Jahr wurde Zypern Mitglied der EU.“	EU-Erweiterung
		S. 74	Osteuropa und Südosteuropa	„Außer der Ukraine traten später alle diese Staaten der EU bei.“ „Rumänien trat 2007 der EU bei.“	EU-Erweiterung EU-Erweiterung
		S. 76	Europa-Krisen	„Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs kam es zu einer Veränderung der Politik in Europa.“ „Arbeitslosigkeit und Unzufriedenheit mit Entscheidungen der EU verstärkten nationalistische Ideen.“ „In einigen Staaten der Gemeinschaft entstanden Unabhängigkeitsbewegungen, zum Beispiel in Spanien und Großbritannien.“ „Großbritannien stimmte 2016 für den Austritt aus der EU (Brexit).“ „Die Erweiterungswünsche der NATO Richtung Osten hatten	politische Entwicklungen politische Entwicklungen politische Entwicklungen politische Entwicklungen NATO, politische Entwicklungen

				Konflikte mit Russland zur Folge.“	
				„Kriege und politische Veränderungen in Nordafrika und im Nahen Osten wirken sich auf Europa aus.“	politische Herausforderungen/ Zusammenarbeit und Maßnahmen
				„Probleme bereitet die Aufteilung der Flüchtlinge: Viele Menschen in Europa empfinden die Zuwanderung als Bedrohung und fordern die Schließung der Grenzen.“	politische Maßnahmen/ Grenzpolitik
				„2016 errichteten viele Staaten entlang der ‚Balkanroute‘ Grenzzäune.“	politische Maßnahmen/ Grenzpolitik
				„So wurde ein Fluchtweg in die EU geschlossen.“	
				„Er stellt in seiner Rede die EU als ‚das gelungene Projekt einer offenen Gesellschaft basierend auf Demokratie, Freiheit, Menschenrechten, ökonomischem Erfolg‘ dar.“	politische Bedeutung der EU (Werte)

				„Van der Bellen warnte in dieser Rede vor dem aufkeimenden Nationalismus in Europa.“ „Er ist der Meinung, dass die Krisen, von denen Europa betroffen ist, nicht von Einzelstaaten gelöst werden können.“	politische Entwicklungen Europas politische Zusammenarbeit
		S. 77	Europa-Krisen	„Die EU nahm sie unter einen ‚Schutzschirm‘, allerdings mussten sie strenge Sparkurse akzeptieren.“ „In Griechenland konnte der ‚GREXIT‘ gerade noch verhindert werden.“ „Die UNO, die EU und die meisten westlichen Staaten erkannten diesen Anschluss nicht an.“ „Seit 2014 hat die EU schrittweise strenge Bestrafungen gegen Russland verhängt.“ „Die EU und viele andere Staaten verurteilten diesen Angriff.“	gemeinsame politische Maßnahmen politische Krise/ europäische Integration gemeinsame politische Haltung politische Maßnahmen gemeinsame politische Reaktion

				„Sie reagierten mit weiteren Maßnahmen.“	politische Entscheidungen/ Zusammenarbeit
		S. 114	Grundrechte	„Die Schrecken des Krieges führten dazu, dass die UNO 1948 die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ (AEMR) verabschiedete.“	politische Vereinbarungen
				„Die AEMR ist auch die Grundlage für Abkommen innerhalb der EU.“	politische Grundlage Europas
				„In regelmäßigen Abständen kontrolliert die UNO die Einhaltung der Menschenrechte und schlägt bei Bedarf Maßnahmen zur Verbesserung vor.“	politische Kontrolle
				„Verstöße können beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte angeklagt werden.“	europäische Institution
				„Für die österreichische Politik bedeutet der Beitritt, dass die nationalen Gesetze den Grundwerten der EU (festgelegt im Vertrag von Lissabon 2009) nicht widersprechen dürfen.“	EU-Grundwerte, politische/europäische Regelungen, Verträge

				„Der Lissabon-Vertrag definiert die gemeinsamen Ziele der Union.“ „Durch die ‚Charta der Grundrechte‘ werden die demokratischen Rechte der EU-Bürgerinnen und EU-Bürger zusätzlich gestärkt.“ „Es werden darin nicht nur traditionelle Grundrechte (Menschenrechte) gesichert, sondern auch politische und wirtschaftliche sowie soziale Rechte verankert.“	EU-Vertrag, politische Grundlagen, gemeinsame Ziele (Zusammenarbeit) politische Rechte, Regelungen, Zusammenarbeit europäische/politische Rechte, Zusammenarbeit, Werte
	K1.2: Wirtschaftliche Perspektive	S. 48	Die Welt nach dem Krieg	„Der Marshallplan war ein Wirtschaftsprogramm der USA für den Wiederaufbau Europas.“	wirtschaftlicher Wiederaufbau Europas
		S. 50	Kalter Krieg	„Dennoch nahmen sie auf Druck der Sowjetunion nicht am Marshallplan teil.“ „Dadurch fehlte das notwendige Geld zum Wiederaufbau.“ „Der ‚Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe‘, die Verstaatli-	wirtschaftlicher Wiederaufbau Europas wirtschaftliche Folgen für Europa

				chung der Wirtschaft und die Einführung der Planwirtschaft sollten die Lage verbessern.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit/ Entwicklungen
		S. 66	Die EU	„gemeinsame Wirtschaft“	wirtschaftliche Integration/ Zusammenarbeit
				„Belgien, die BRD, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande schlossen 1951 ein Abkommen zur Nutzung von Kohle und Stahl.“	gemeinsame Nutzung wirtschaftlicher Ressourcen/ wirtschaftliche Zusammenarbeit Europas
				„Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) wurde 1957 in Rom gegründet.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit Europas
				„Der dadurch geschaffene gemeinsame zollfreie Markt stärkte die Wirtschaftskraft der Mitgliedstaaten.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit (gemeinsamer Markt, Zollfreiheit)
				„Die EU-Bürgschaft wurde beschlossen und eine gemeinsame Währung, der Euro, entstand.“	wirtschaftliches Zusammenwachsen, gemeinsame Währung
					wirtschaftliche Zusammenarbeit

				„Die Idee: Friede, gemeinsame Wirtschaft, gemeinsame Politik“	
		S. 68	Österreichs Beitritt zur EU	„2002 löste der Euro die bis dahin gültige Währung, den Schilling, ab.“	gemeinsame Währung
		S. 74	Osteuropa und Südosteuropa	„Modernisierung der Wirtschaft in den Reformstaaten“ „Nach der Wende 1989 wurde nicht nur die Politik demokratisiert, sondern auch Wirtschaft und Gesellschaft in den ehemaligen Ostblockstaaten neu geordnet.“ „Viele kleine, neu gegründete Betriebe und auch moderne Fabriken westlicher Firmen brachten neue Arbeitsplätze.“	wirtschaftliche Veränderungen wirtschaftliche Veränderungen Europas wirtschaftliche Verflechtung/ Integration
		S. 76	Europa-Krisen	„Finanz- und Wirtschaftskrisen“ „Viele Menschen glaubten nach wirtschaftlichen Krisen nicht mehr daran, dass die europäische Idee allen Bürgerinnen und Bürgern Wohlstand bringen könnte.“	wirtschaftliche Krisen wirtschaftliche Krisen im Zusammenhang mit europäischer Integration

				„Arbeitslosigkeit und Unzufriedenheit mit Entscheidungen verstärkten nationalistische Ideen.“	wirtschaftliche Folgen/Krisen innerhalb Europas
		S. 77	Europa-Krisen	„Von den USA aus erfasste 2008 eine Krise der Banken auch Europa.“ „Einige Staaten der EU wie Irland, Spanien, Portugal, Zypern und Griechenland hatten zu hohe Staatsschulden.“ „Die EU nahm sie unter einen ‚Schutzschirm‘, allerdings mussten sie strenge Sparkurse akzeptieren.“ „In Griechenland konnte der ‚GREXIT‘ gerade noch verhindert werden.“ „Durch die Verflechtung der europäischen Wirtschaft waren alle Staaten der EU betroffen.“	wirtschaftliche Krise wirtschaftliche Probleme innerhalb der EU wirtschaftliche Maßnahmen wirtschaftliche Stabilität EU/Eurozone wirtschaftliche Verflechtung Europas
		S. 114	Grundrechte	„Mit dem Beitritt zur EU 1995 hat sich für die österreichische Bevölkerung durch die Freizügigkeit des Binnenmarktes vieles verändert: Österreicherin-	wirtschaftliche Integration (Binnenmarkt, gemeinsamer Markt, freier Warenverkehr, wirt-

				nen und Österreicher können in den EU-Mitgliedstaaten genau so wohnen und arbeiten wie im eigenen Staat, Produkte und Waren können ohne Einschränkungen innerhalb der EU verkauft werden, Dienstleistungen wie Telefonieren oder Flugreisen wurden billiger, eine weitgehend einheitliche Währung (Euro) erleichtert den Handel zwischen den Staaten.“	schaftliche Vorteile, gemeinsame Währung)
	K1.3: Gesellschaftliche Perspektive	S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Wenn deine Schule an einem Erasmus+-Projekt teilnimmt, könntest du eine Partnerschule besuchen oder deren Schülerinnen und Schüler an deiner Schule empfangen.“ „ERASMUS ist ein Austauschprogramm für Studierende.“ „Jedes Jahr verbringen fast 180 000 Studentinnen und Studenten ein oder zwei Semester an Universitäten im Ausland.“ „Das LEONARDO-DA-VINCI-Projekt ermöglicht Jugendlichen aus der EU, praktische Berufs-	Schulpartnerschaften, Austausch und Begegnungen zwischen Jugendlichen aus verschiedenen europäischen Ländern Austauschprogramm grenzüberschreitende Mobilität und Vernetzung Austausch und Kontakte innerhalb Europas

				erfahrungen im Ausland zu machen. „Der EUROPÄISCHE FREIWILLIGENDIENST bietet die Möglichkeit, dass junge Menschen in gemeinnützigen Projekten im Ausland arbeiten.“	gesellschaftliches Engagement und Vernetzung über Grenzen hinweg
		S. 114	Grundrechte	„Österreicherinnen und Österreicher können in den EU-Mitgliedstaaten genau so wohnen und arbeiten wie im eigenen Staat.“ „Alle österreichischen Schulen (Volksschulen, NMS, AHS, BHS, Berufsschulen) können Schulpartnerschaften mit Schulen in allen EU-Staaten anstreben.“ „Das EU-Programm Erasmus+ fördert und unterstützt diese Aktivitäten auch finanziell.“	grenzüberschreitende Mobilität gesellschaftliche Vernetzung über Grenzen hinweg Austauschprogramme zur Förderung gesellschaftlicher Integration
	K1.4: Kulturelle Perspektive	S. 67	Die EU	„In dieser Gemeinschaft von Gleichgesinnten regelten Verträge die Rechte und Pflichten der Mitglieder.“ „Die Zahl Zwölf gilt als ein Symbol der Vollkommenheit.“	gemeinsame Vorstellungen/Werte, Zugehörigkeit Symbol kultureller Identitätsbildung

				„Der Kreis der zwölf goldenen Sterne steht für den Zusammenhalt und die Harmonie zwischen den europäischen Völkern.“	Gemeinschaft, Zusammenhalt, Harmonie
		S. 76	Europa-Krisen	„Viele Menschen glaubten nach wirtschaftlichen Krisen nicht mehr daran, dass die europäische Idee allen Bürgerinnen und Bürgern Wohlstand bringen könnte.“ „In vielen Staaten Europas wurden Parteien stark, die auf nationalistische Ideen setzten.“ „Viele Menschen in Europa empfinden die Zuwanderung als Bedrohung und fordern die Schließung der Grenzen. Andere wieder möchten verhindern, dass Europa zu einer Festung gegen Einwanderung verfolgter Menschen wird.“ „Er stellte in seiner Rede die EU als „das gelungene Projekt einer offenen Gesellschaft basie-	europäische Idee (was bedeutet Europa) Gegenentwurf zur europäischen Idee Europa als geschützter Raum mit geschlossenen Grenzen vs. Europa als offener Raum, der Schutzsuchende aufnimmt Europa wird über gemeinsame Werte definiert

				rend auf Demokratie, Freiheit, Menschenrechten, ökonomischem Erfolg“ dar.“ „Van der Bellen warnte [...] vor dem aufkeimenden Nationalismus in Europa.“	Gegenmodell zur europäischen Idee
		S. 114	Grundrechte	„In 30 Artikeln wurden politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte formuliert, auf die jeder Mensch Anspruch hat.“ „Für die österreichische Politik bedeutet der Beitritt, dass die nationalen Gesetze den Grundwerten der EU (festgelegt im Vertrag von Lissabon 2009) nicht widersprechen dürfen.“ „Der Lissabon-Vertrag definiert die gemeinsamen Ziele der Union.“ „Durch die Charta der Grundrechte werden die demokratischen Rechte der EU-Bürgerinnen und EU-Bürger zusätzlich gestärkt.“	Europa als Wertegemeinschaft EU als Gemeinschaft gemeinsamer Werte gemeinsame europäische Orientierung Grundlagen Europas (gemeinsame Werte)

Codier-Tabelle K1: Perspektiven auf der europäischen Integration (Geschichteprofi 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Geschichteprofi 4					
K1: Perspektiven auf der europäischen Integration	K1.1: Politische Perspektive	S. 26	EU-Zukunft	„Der EU-Beitritt Österreichs 1995 fand in der Bevölkerung große Zustimmung (66,6%).“	EU-Erweiterung, EU-Mitgliedschaft
		S. 118	Ukrainekrieg	„Die meisten Länder des ehemaligen Ostblocks sind der EU und der NATO beigetreten.“ „Präsident Putin forderte hingegen den Stopp der NATO-Osterweiterung.“ „Finnland ist 2023 der NATO beigetreten; Schweden plant den Beitritt (Stand 2023)“	politische Organisation politische Herausforderungen (NATO) NATO
		S. 138	Die Europäische Union – geeintes Europa	„Im Jahr 1951 unterschrieben sechs europäische Staaten, nämlich Frankreich, Deutschland, Italien, Belgien, Niederlande und Luxemburg, einen Vertrag.“	politische Integration durch Vertrag, europäische Zusammenarbeit Gründung EGKS, europäische Zusammenarbeit

				„Mit diesem gründeten sie die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), um den Handel mit Kohle und Stahl zu vereinfachen.“	Organisation, politische Zusammenarbeit
				„Die Europäische Wirtschafts-gemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM) wurden gegrün-det.“	politische/staatliche Zu-sammenarbeit, gemein-same Regelungen
				„[…] und der friedlichen Nut-zung von Atomenergie eng zu-sammenarbeiten.“	politische Organisatio-nen, Integration
				„1967 wurden diese drei Orga-nisationen zur Europäischen Gemeinschaft (EG) zusammen-gelegt.“	Erweiterung der Ge-meinschaft
				„Schrittweise traten nun immer mehr Staaten der EG bei.“	Erweiterung
				„1986 waren es zwölf.“	Verträge, politische In-tegration
				„Vollendet wurde dieser Schritt mit dem Vertrag von Maas-tricht 1992/93.“	Gründung der EU

				„Mit ihm wurde offiziell die Europäische Union – EU gegründet.“	gemeinsame politische Entscheidungen, Zusammenarbeit
				„Nachdem man sich auf wirtschaftliche Kriterien geeinigt hatte, war es am 1.1.2002 schließlich so weit: Der Euro wurde als Bargeld eingeführt.“	Zusammenarbeit, gemeinsame Politik
				„Heute gilt er in 19 EU-Mitgliedsstaaten als gemeinsame offizielle Währung.“	EU-Erweiterung
				„Österreich wurde 1995 Teil der EU.“	Mitgliedschaft der EU
				„Heute besteht die Europäische Union aus 27 Mitgliedern.“	
				Sie versteht sich auch als Wertegemeinschaft, die auf Freiheit, Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit basiert.“	politische Grundwerte der EU
				„Diese Werte sind die wichtigsten Voraussetzungen bei jeder Erweiterung der EU.“	EU-Erweiterung

		S. 140	Österreich wird Teil der EU	„Das Jahr 1989 brachte große Veränderungen für Europa. Durch den Fall der Berliner Mauer wurde eine Kettenreaktion in Gang gesetzt. Der sogenannte ‚Ostblock' zerfiel. Plötzlich standen neue Möglichkeiten für eine Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft (EG) offen." „In über 100 Gesprächsrunden mit der EU wurde über die Details des Beitritts verhandelt und auch gestritten"	politische Entwicklungen /Zusammenarbeit politische Entscheidungsprozesse der EU
		S. 142	Bedeutung des EU-Beitritts für dich	„Abkommen von Schengen" „Die EU ist eine Gemeinschaft mit derzeit 27 Mitgliedern und ca. 450 Millionen Einwohnern." „Dafür braucht es gemeinsame Regeln." „Die EU hat Gesetze, die von allen EU-Ländern anerkannt werden müssen."	politische Vereinbarungen politische Gemeinschaft, Zusammenschluss von Staaten gemeinsame Regeln, politische Integration politische Zusammenarbeit, europäische Gesetzgebung

				„Wenn in einem Mitgliedsstaat Regeln gelten, die dem EU-Recht widersprechen, so muss der Staat seine Gesetze an das EU-Recht anpassen.“ „Europäisches Recht bricht nationales Recht.“ „Kann eine Angelegenheit auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene wirksam geregelt werden, wird die EU nicht tätig (= Subsidiaritätsprinzip).“	Vorrang des EU-Rechtes, politische Integration Europas Aufgabenverteilung zwischen EU und Mitgliedstaaten
	K1.2: Wirtschaftliche Perspektive	S. 26	EU-Zukunft	„Neue Erleichterungen wie die Reisefreiheit, erweiterte Arbeitsmöglichkeiten und freier Warenverkehr machten die Menschen in Österreich zu mehrheitlich überzeugten Europäerinnen und Europäern.“	wirtschaftliche Integration
		S. 106	Folgen des Zweiten Weltkrieges	„Mit dem Marshallplan, benannt nach Außenminister George Marshall, starteten die USA ein Hilfsprogramm, das neben Lebensmitteln und Rohstoffen auch Kredite vergab, um die Wirtschaft anzukurbeln.“	wirtschaftlicher Wiederaufbau

		S. 138	Die Europäische Union – geeintes Europa	„Mit diesem gründeten sie die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), um den Handel mit Kohle und Stahl zu vereinfachen.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit
				„Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM) wurden gegründet.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit
				„Man wollte in Fragen der Wirtschaftspolitik, der Landwirtschaft und der friedlichen Nutzung von Atomenergie eng zusammenarbeiten.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit
				„In den 1980er-Jahren entwickelte die EG den Plan eines gemeinsamen europäischen Binnenmarktes, der bis 1993 verwirklicht werden sollte.“	wirtschaftliche Integration, Binnenmarkt
				„Der EU-Binnenmarkt ist ein Raum ohne Wirtschaftsgrenzen mit freiem Verkehr von Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital.“	Binnenmarkt

				„Durch den großen gemeinsamen Wirtschaftsraum verbessern sich die Wirtschaftsleistungen der Länder.“ „Länder, deren Wirtschaftszahlen schlechter sind, erhalten von der EU vermehrt Förderungen.“ „So entstehen dort Arbeitsplätze und der Wohlstand gleicht sich an.“ „Ein großes Projekt der EU war die Einführung der gemeinsamen Währung.“ „Nachdem man sich auf wirtschaftliche Kriterien geeinigt hatte, war es am 1.1.2002 schließlich so weit: Der Euro wurde als Bargeld eingeführt.“	wirtschaftliche Vorteile wirtschaftliche Zusammenarbeit, EU-Förderungen, wirtschaftliche Ausgleichsmaßnahmen wirtschaftliche Folgen und Ziele der europäischen Integration gemeinsame Währung wirtschaftliche Integration, gemeinsame Währung
		S. 142	Bedeutung des EU-Beitritts für dich	„Der EU-Binnenmarkt ist ein abgegrenztes Wirtschaftsgebiet	wirtschaftliche Integration Europas

				mit besonderen Rechten für die hier lebenden Menschen.“	
				„Freier Dienstleistungsverkehr“	
				„Die EU-Bürgerinnen und EU-Bürger können ihre Dienstleistungen in jedem Land der EU anbieten.“	Merkmal der wirtschaftlichen Integration, vier Freiheiten des Binnenmarktes
				„Überweisungen in ein anderes EU-Land dürfen nicht teurer sein als Überweisungen innerhalb des eigenen Landes.“	wirtschaftliche Regelungen
				„Freier Kapitalverkehr“	
				„Die Menschen der EU können frei entscheiden, in welchem EU-Land sie ihr Geld anlegen.“	wirtschaftliche Integration wirtschaftliche Integration
				„Freier Warenverkehr“	
				„Waren dürfen innerhalb der EU frei transportiert werden.“	freier Warenverkehr
				„Es gibt keine Grenzkontrollen, keine Zölle oder andere Handelsbeschränkungen.“	europäischer Binnenmarkt

				„Wirtschaftlich gibt es zwischen den EU-Staaten große Unterschiede.“ „Jedes Land zahlt ins EU-Budget ein und bekommt Geld in Form von Förderungen auch wieder zurück.“ „Reiche Staaten wie z. B. Deutschland oder Österreich müssen aber im Vergleich mehr zahlen und bekommen weniger zurück als andere.“	wirtschaftliche Entwicklungen/ Unterschiede EU-Förderungen, wirtschaftliche Bestimmungen finanzielle Einteilung, Umverteilung von Fördermitteln
	K1.3: Gesellschaftliche Perspektive	S. 26	EU-Zukunft	„Neue Erleichterungen wie die Reisefreiheit, erweiterte Arbeitsmöglichkeiten und freier Warenverkehr machten die Menschen in Österreich zu mehrheitlich überzeugten Europäerinnen und Europäern.“	Auswirkungen auf Gesellschaft
		S. 136	Europa – Versuch einer Abgrenzung	„Auf engem Raum lebten und leben viele Volksgruppen zusammen.“	gesellschaftliche Vielfalt Europas, Zusammenleben verschiedener Volksgruppen gesellschaftliche Konflikte

				„Das verursachte in der Vergangenheit und in der Gegenwart viele Konflikte.“ „Die Folgen waren Grenzen, Abspaltungsbewegungen, Wanderungen, Vertreibungen und Kriege.“ „Hauptsächlich will man dadurch verhindern, dass Migrantinnen und Migranten sowie Flüchtlinge nach Europa kommen, um hier zu arbeiten oder um Asyl anzusuchen.“ „Europa soll bildlich einer Festung gleichen, in die man nicht hineinkommt.“	gesellschaftliche Konflikte – Folgen gesellschaftliche Herausforderungen Europa als „Festung“
		S. 140	Österreich wird Teil der EU	„1991 fühlten sich […] nur 16–18 % der Menschen in Österreich als Europäerinnen oder Europäer.“	Einstellung der Bevölkerung zur EU
		S. 142	Bedeutung des EU-Beitritts für dich	„Der EU-Binnenmarkt ist ein abgegrenztes Wirtschaftsgebiet mit besonderen Rechten für die hier lebenden Menschen.“ „Freier Personenverkehr“	Auswirkungen auf Menschen

				„Alle Bürgerinnen und Bürger der EU können sich frei innerhalb der EU bewegen.“ „Sie dürfen in jedem EU-Land wohnen und arbeiten.“ „Zwischen manchen EU-Ländern wurden die Kontrollen an den Grenzen bereits ganz abgeschafft (‚Abkommen von Schengen‘).“ „Erasmus+ ist ein EU-Programm für Bildung, Jugend und Sport für den Zeitraum von 2021 bis 2027.“ „Das Programm fördert mit Geld z. B. Lernaufenthalte von Schülerinnen und Schülern, Lehrlingen und Studierenden im europäischen Ausland.“ „Auch Lehrpersonen können am Austausch teilnehmen.“ „Die EU möchte damit die Qualität von schulischer Bildung in Europa erhöhen, Lust am inter-	Auswirkungen der europäischen Integration auf Alltag und Menschen -//- -//- -//- Bildungsprogramme der EU, Auswirkungen der EU auf den Alltag Bildungsprogramme der EU, Auswirkungen der EU auf den Alltag Auswirkungen der EU auf Alltag der Menschen

				nationalen Austausch wecken, Benachteiligung vermeiden [...]“	
	K1.4: Kulturelle Perspektive	S. 136	Europa – Versuch einer Abgrenzung	„In der klassischen Kunst wurde ‚Europa‘ häufig als junge Frau auf einem weißen Stier dargestellt.“ „Dabei berief man sich auf eine Erzählung aus der griechischen Sagenwelt, in der eine junge Königstochter mit dem Namen ‚Europa‘ vom Göttervater Zeus, der sich in einen Stier verwandelt hatte, nach Kreta entführt wurde.“ „Der Kontinent Europa ist seit jeher ein Schmelztiegel der Kulturen.“ „Heutige Europäerinnen und Europäer, egal aus welchem Land, sind genetisch verwandt mit Einwanderern aus Afrika, dem Nahen Osten und der Steppe.“	kulturelle Vorstellungen von Europa (in Kunst und Kultur) Ursprung des Begriffs, Europa-Sage, kulturelle Identität Europas Europa als kultureller Begegnungsraum/ kulturelle Vielfalt kulturelle Vielfalt

				„Europa bildet gemeinsam mit Asien eine geografische und kulturelle Einheit: ‚Eurasien'." „Für uns ist es normal, dass wir nicht-europäische Kulturen aus der Perspektive europäischer Werte und Normen sehen." „Passiert dies unüberlegt, sprechen wir von ‚Eurozentrismus'." „Europa als Kulturraum." „Die Geschichte Europas ist reich an einflussreichen Kulturen." „Vor allem die Geschichte des antiken Griechenlands, des Hellenismus und des Römischen Reiches haben bis heute Einfluss auf unseren Alltag."	Europäische Identität, Abgrenzung Europas, Europa als kultureller Raum Europäische Werte und Normen, Sichtweisen auf Europa kritische Auseinandersetzung mit dem Europa-Begriff, kulturelle Perspektive kulturelle Identität Europas, gemeinsamer Kulturraum kulturelle Entwicklung und Vielfalt kulturelle Wurzeln Europas, Grundlage europäischer Kultur, gemeinsame Traditionen

				„Europa soll bildlich einer Festung gleichen, in die man nicht hineinkommt.“	Europa-Bild/ Vorstellung
		S. 138	Die Europäische Union – geeintes Europa	„Die Europäische Union war somit von Anfang an auch ein Friedensprojekt.“ Sie versteht sich auch als Wertegemeinschaft, die auf Freiheit, Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit basiert.“	gemeinsame europäische Werte Werte der EU
		S. 142	Bedeutung des EU-Beitritts für dich	„... und Europa noch stärker zu einer Wertegemeinschaft zusammenwachsen lassen.“	Europa als Wertegemeinschaft

Codier-Tabelle K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945 (Bausteine 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Bausteine 4					
K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945		S. 48	Die Welt nach dem Krieg	„Diese wurden ‚Eiserner Vorhang' genannt und trennten nun Europa." „Der Marshallplan war ein Wirtschaftsprogramm der USA für den Wiederaufbau Europas." „Besonders die Staaten westlich des ‚Eisernen Vorhangs' nahmen ihn in Anspruch."	historische Voraussetzung für spätere europäische Integration Marshallplan als historische Voraussetzung für die Entwicklung Europas (eher indirekter Bezug, dennoch wichtig)
		S. 66	Die EU	„Die beiden Weltkriege hatten Leid und Zerstörung über Europa gebracht." „Nach 1945 war Europa durch den Kalten Krieg geteilt." „Einige Politiker im Westen waren der Meinung, dass die europäischen Völker eine ge-	historische Ursache der Integrationsidee politische Ausgangssituation Europas nach dem Krieg Integrationsidee

				meinsame Politik beginnen sollten.“	
				„Belgien, die BRD, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande schlossen 1951 ein Abkommen zur Nutzung von Kohle und Stahl.“	erster Integrationsschritt
				„Da aus diesen Materialien Waffen hergestellt werden, sollten sie gemeinsam kontrol-liert werden: zum Erhalt des Friedens.“	Friedensidee
				„Die Europäische Wirtschafts-gemeinschaft (EWG) wurde 1957 in Rom gegründet.“	historisch-politische Etappe
				„1992 wurde der Vertrag von Maastricht unterzeichnet.“	Entwicklungsschritt der europäischen Integration
				„Die Gemeinschaft nannte sich ab nun Europäische Union.“	
				„Die EU-Bürgerschaft wurde beschlossen und eine gemein-same Währung, der Euro, ent-stand.“	Entstehung EU

				„In mehreren Beitrittswellen wuchs die Mitgliederzahl der EU immer weiter an.“ „2016 stimmte knapp die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger Großbritanniens für den Ausstieg aus der EU, den Brexit.“	Vertiefung europäische Integration Erweiterung der EU Austritt eines Mitglied-staates aus der EU
		S. 68	Österreichs Beitritt zur EU	„Am 12. Juni 1994 fand eine Volksabstimmung zum EU-Beitritt statt.“ „Rund zwei Drittel der gültigen Stimmen waren für eine Mitgliedschaft.“ „Am 1. Jänner 1995 wurde Österreich ein Mitglied der Europäischen Union.“	wichtiger politischer Schritt Ergebnis zentrale historisch-politische Etappe der europäischen Integration (Österreichs)
		S. 70	Auflösung und Veränderung	„Der österreichische Außenminister Alois Mock und sein ungarischer Amtskollege Gyula Horn durchtrennten im Juni 1989 symbolisch den Drahtzaun zwischen Österreich und Ungarn.“	wichtige Voraussetzung für die spätere europäische Integration

				„Sie wurden zu einem Symbol für den Fall des ‚Eisernen Vorhangs'."	
		S. 72	Getrennt … und manchmal wieder vereint	„Ungarn öffnete daraufhin im September 1989 die Grenzen nach Österreich." „Ungarn öffnete daraufhin im September 1989 die Grenzen nach Österreich." „1990 wurden die beiden deutschen Staaten wieder vereint." „Im folgenden Jahr wurde Zypern Mitglied der EU."	wichtige Schritte, Veränderungen
		S. 73	Getrennt … und manchmal wieder vereint	„Am Abend des 9. November 1989 ließ die Regierung der DDR [...] die Grenze nach Westberlin öffnen." „Die darauf folgenden politischen Veränderungen wurden später als ‚Wende' bezeichnet."	Ende Teilung Europas, Beginn politischer Veränderungen in Osteuropa, wichtige historisch-politische Etappen
		S. 74	Osteuropa und Südosteuropa	„Nach dem Fall der Berliner Mauer löste sich der kommu-	Ende Teilung Europas

				nistische Ostblock langsam auf.“ „In den meisten ehemaligen Ostblockstaaten wurden die kommunistischen Führer nach demokratischen Wahlen durch Vertreter der neu gegründeten Parteien ersetzt.“ „Außer der Ukraine traten später alle diese Staaten der EU bei.“ „Rumänien trat 2007 der EU bei.“ „Nach der Wende 1989 wurde nicht nur die Politik demokratisiert, sondern auch Wirtschaft und Gesellschaft in den ehemaligen Ostblockstaaten neu geordnet.“	Demokratisierung Osteuropas direkter Bezug zur europäischen Integration und EU-Erweiterung Demokratisierung, Neuordnung
		S. 114	Grundrechte	„Der Lissabon-Vertrag definiert die gemeinsamen Ziele der Union.“ „Durch die Charta der Grundrechte werden die demokratischen Rechte der EU-Bürgerin-	Entwicklungsschritt europäische Integration und Weiterentwicklung der EU

				nen und EU-Bürger zusätzlich gestärkt.“	

Codier-Tabelle K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945 (Geschichteprofi 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Geschichteprofi 4					
K2: Historisch-politische Etappen der europäischen Integration nach 1945		S. 26	EU-Beitritt Österreich (Thema: EU-Zukunft)	„Der EU-Beitritt Österreichs 1995 fand in der Bevölkerung große Zustimmung (66,6 %).“	konkreter Schritt der europäischen Integration
		S. 106	Folgen des Zweiten Weltkrieges	„Mit dem Marshallplan, benannt nach Außenminister George Marshall, starteten die USA ein Hilfsprogramm, das neben Lebensmitteln und Rohstoffen auch Kredite vergab, um die Wirtschaft anzukurbeln.“	Marshallplan als historische Voraussetzung für die Entwicklung Europas (eher indirekter Bezug, dennoch wichtig)
		S. 116	Die Sowjetunion zerfällt	„Das Land zerfiel in 15 unabhängige Staaten.“	wichtige historische Entwicklung in Europa (indirekter Bezug, dennoch wichtig)
		S. 118	Ukrainiekrieg: Russland- der große Nachbar	„Die meisten Länder des ehemaligen Ostblocks sind der EU und der NATO beigetreten.“	EU-Erweiterung nach dem Ende des Kalten Krieges +Integration ehemaliger Ostblockstaaten in die Europäische Union

		S. 136	Leben in Europa	„Nach dem Fall der Berliner Mauer glaubte man, dass solche Grenzmauern der Vergangenheit angehören würden.“	Fall der Berliner Mauer als Voraussetzung für die Überwindung der Teilung Europas (indirekte Voraussetzung für die spätere EU-Erweiterung)
		S. 138	Die Europäische Union – geeintes Europa	„Im Jahr 1951 unterschrieben sechs europäische Staaten, nämlich Frankreich, Deutschland, Italien, Belgien, Niederlande und Luxemburg, einen Vertrag.“ „Mit diesem gründeten sie die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), um den Handel mit Kohle und Stahl zu vereinfachen.“ „Die gegenseitige Kontrolle dieser Rohstoffe sollte vor allem zur Sicherung des innereuropäischen Friedens und zur Vergemeinschaftung ehemaliger Weltkriegsgegner führen.“ „Die Europäische Union war somit von Anfang an auch ein Friedensprojekt.“	Beginn der europäischen Integration/ erster Zusammenschluss europäischer Staaten Gründung der EGKS (1951) /erster Integrationsschritt (erste europäische Gemeinschaft) Friedensidee (Friedenssicherung als Ziel)

					Europa als Friedensprojekt/ Grundidee der europäischen Integration
				„1957 erfolgten die nächsten Schritte: Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM) wurden gegründet.“	historisch-politische Etappen/ wichtige Entwicklungsschritte der europäischen Integration / europäische Zusammenarbeit
				„Man wollte in Fragen der Wirtschaftspolitik, der Landwirtschaft und der friedlichen Nutzung von Atomenergie eng zusammenarbeiten.“	europäische Zusammenarbeit
				„1967 wurden diese drei Organisationen zur Europäischen Gemeinschaft (EG) zusammengelegt.“	Vertiefung europäische Integration/ Zusammenarbeit / Zusammenführung
				„Schrittweise traten nun immer mehr Staaten der EG bei. 1986 waren es zwölf.“	Erweiterung der EG/ Wachstum europäischer Integration
				„Die Jahre 1989 und 1990 veränderten Europa nachhaltig. Das Ende des Kalten Krieges	Ende des Kalten Krieges als Voraussetzung für die

				und der Zusammenbruch des Kommunismus in den osteuropäischen Staaten hatten große Herausforderungen, aber auch neue Chancen für die EG zur Folge.“	weitere europäische Integration / neue Möglichkeiten für die Erweiterung der EG/ Überwindung der Teilung Europas
				„In den 1980er-Jahren entwickelte die EG den Plan eines gemeinsamen europäischen Binnenmarktes, der bis 1993 verwirklicht werden sollte.“	wirtschaftliche Zusammenarbeit
				„Vollendet wurde dieser Schritt mit dem Vertrag von Maastricht 1992/93.“	Entwicklungsschritt der europäischen Integration
				„Mit ihm wurde offiziell die ‚Europäische Union‘ – EU gegründet.“	Entstehung EU
				„Ein großes Projekt der EU war die Einführung der gemeinsamen Währung.“	Vertiefung europäische Integration
				„Nachdem man sich auf wirtschaftliche Kriterien geeinigt hatte, war es am 1.1.2002 schließlich so weit: Der Euro wurde als Bargeld eingeführt.“	historisch-politische Etappe der europäischen Integration

				„Österreich wurde 1995 Teil der EU.“ „Heute besteht die Europäische Union aus 27 Mitgliedern.“ „Als einziger Staat hat Großbritannien die EU im Jahr 2020 verlassen.“	Erweiterung der EU aktueller Stand (als Ergänzung) Austritt eines Mitgliedstaates aus der EU
		S. 140	Österreich wird Teil der EU	„Das Jahr 1989 brachte große Veränderungen für Europa.“ „Durch den Fall der Berliner Mauer wurde eine Kettenreaktion in Gang gesetzt.“ „Der sogenannte ‚Ostblock‘ zerfiel.“ „Plötzlich standen neue Möglichkeiten für eine Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft (EG) offen.“	Voraussetzung für die weitere europäische Integration Ende Teilung Europas, Beginn politischer Veränderungen in Osteuropa, wichtige historisch-politische Etappen Ende Teilung Europas Erweiterung EG/ wichtige historisch-politische Etappe der europäischen Integration

				„Die Regierung und die Wirtschaft drängten stark auf eine EG-Vollmitgliedschaft [...]“	Erweiterung
				„1989 beschloss der österreichische Nationalrat, die Mitgliedschaft in der EG [...] zu beantragen.“	Erweiterung
				„1993 wurden die Beitrittsverhandlungen offiziell aufgenommen.“	zentrale historisch-politische Etappe der europäischen Integration (Österreichs)
				„Rechtlich musste Österreich über den möglichen EU-Beitritt eine Volksabstimmung durchführen. Diese fand am 12. Juni 1994 statt.“	wichtiger politischer Schritt
				„Eine große Mehrheit, nämlich 66,6 %, stimmte schließlich mit JA für den EU-Beitritt.“	Ergebnis
				„Somit war der Weg in die EU frei.“	Voraussetzung für EU-Beitritt

				„Österreich trat ihr am 1. Jänner 1995 offiziell bei.“	zentrale historisch-politische Etappe der europäischen Integration (Österreichs)
				„Ein Ausstieg, wie ihn Großbritannien vollzogen hat („Brexit“), ist in Österreich derzeit mehrheitlich kein Thema.“	Austritt eines Mitgliedstaates aus der EU

Codier-Tabelle K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung- Anforderungsniveau, Kompetenzen, Medien/Quellen (Bausteine 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Bausteine 4					
K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung	K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau K3.1.1: Anforderungsniveau 1 (**Reproduktion**)	S. 67	Die EU	„Nenne drei Bestimmungen, die im Vertrag von Maastricht vereinbart wurden.“ „Beschreibe, welche Organe Kontrollfunktionen ausüben. Schreibe auf, was sie kontrollieren.“ „Fasse zusammen, wer die Gesetze der EU diskutiert und beschließt.“ „Diese Doppelseite ist eine Geschichtsdarstellung. Arbeite heraus, welche Fragen darin behandelt werden.“	Thema: Vertrag von Maastricht Thema: Organe EU Thema: Gesetze EU Thema: EU
		S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Stelle fest, welche Schritte zum Beitritt Österreichs in die EU führten. Schreibe sie auf.“ „Arbeite heraus, welche politischen und wirtschaftlichen	Thema: Österreichs Beitritt zur EU

				Hindernisse es gab, die gegen einen Beitritt Österreichs zur EU sprachen.“	Thema: Hindernisse EU-Beitritt Österreichs
		S. 73	Getrennt… und manchmal wieder vereint	„Fasse zusammen, wodurch die Menschen der DDR den Fall der Berliner Mauer erzwangen.“ „Stelle fest, welche Probleme sich für das vereinigte Deutschland ergaben.“ „Nenne die Folgen der bewaffneten Konflikte zwischen griechischen und türkischen Bevölkerungsteilen auf Zypern und beschreibe, welches Problem nach dem Beitritt zur EU im Jahr 2004 bestand.“	Thema: Fall Berliner Mauer Thema: vereinigtes Deutschland Thema: Umstrittene Teilung Zyperns
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Beschreibe, was man unter Sanfter Revolution versteht.“	Thema: Sanfte Revolution
		S. 77	Europa-Krisen	„Fasse die Krisen in Europa, die […] beschrieben werden, zusammen. Stelle fest, welche Meinung Bundespräsident Van der Bellen zum aufkeimenden Nationalismus in Europa hat.“	Thema: Krisen in Europa

				„Ermittle, wie sich Finanz- und Wirtschaftskrisen auf die Bevölkerung auswirken.“	Thema: Krisen
		S. 115	Grundrechte	„Arbeite heraus, warum die UNO die AEMR verlautbarten, wie ihre Einhaltung überprüft wird und warum sie universalt ist.“ „Ermittelt die 30 Artikel der Menschenrechtsdeklaration.“	Thema: UNO, AEMR Thema: Artikel Menschenrechte
	K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau K3.1.2: Anforderungsniveau 2 (**Transfer**)	S. 67	Die EU	„Erkläre, auf welche Art und Weise jeder Mitgliedstaat die europäische Politik mitgestaltet.“	Thema: europäische Politik
		S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Ordne die Ziffer jedes Argumentes für und gegen die Mitgliedschaft zur EU unter das passende Bild.“ „Schreibe folgende Aussagen in die jeweils passende Spalte zu den vier Freiheiten in 2. […]““	Thema: EU-Mitgliedschaft Österreichs Thema: Freiheiten – europäische Ziele
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Analysiere einen möglichen Zusammenhang zwischen Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit.“	Thema Nationalismus, Demokratiefeindlichkeit Quelle: schriftliche Quelle

		S. 77	Europa-Krisen	„Erkläre […] welche Auswirkungen diese Situation auf Europa hat.“	Thema: Flüchtlingswege
		S. 115	Grundrechte	„Vergleicht sie [die 30 Artikel der Menschenrechtsdeklaration] mit den Zielen der EU. Welches Ziel passt zu welchem Artikel?“ „Wähle ein Thema, das aktuell in der EU diskutiert wird. Analysiere, wie zwei österreichische Tageszeitung oder TV-Sender darüber berichten.“	Thema: Menschenrechte Quelle: schriftliche Quelle Thema: aktuelle Themen
	K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau K3.1.3: Anforderungsniveau 3 (**Reflexion**)	S. 49	Die Welt nach dem Krieg	„Interpretiere 2 nach der Methode Geschichtskarten lesen auf Seite 129.“ „Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128 und erkläre folgende Begriffe: Sicherheitsrat, Aufgaben und Bedeutung des Internationalen Gerichtshofs, UNO-City in Wien.“	Thema: Eiserne Vorhang Quelle: Karte Thema: UNO
		S. 67	Die EU	„Formuliere schriftlich, wie einige Politiker Westeuropas den Frieden in Europa sichern wollen.“	Thema: EU

				„Bewerte selbstständig: Was bringt dir die EU?“	Thema: EU
		S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Wähle eines der EU-Projekte aus 3. Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128. Präsentiere ein Informationsblatt.“	Thema: EU-Projekte
		S. 71	Auflösung und Veränderungen	„Interpretiere 2 nach der Methode Fotos analysieren auf Seite 41.“	Thema: Ende Eiserne Vorhang Quelle: Bild
		S. 73	Getrennt…und manchmal wieder vereint	„[…] verfasse einen kurzen Bericht- Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128.“	Thema: Friedenseinsätze UNO
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Erörtere nach der Methode Zeitzeugen befragen: Wähle eine Person aus, die über die Ereignisse nach dem Jahr 1989 in Osteuropa oder Südosteuropa Auskunft geben kann.“	Thema Ereignisse nach 1989 Ost- und Südosteuropa Quelle: schriftliche Quelle
		S. 77	Europa-Krisen	„Interpretiere die Karte nach der Methode Geschichtskarten lesen.“	Thema: Flüchtlingswege Quellen: Karte
		S. 115	Grundrechte	„Verfasse einen Text darüber [zur Analyse von Zeitungen/TV-Sender] und bilde dir dein eigenes Urteil.“	Thema: aktuelle Themen

	K3.2: Arbeitsaufträge nach Kompetenzen K3.2.1: Historische Methodenkompetenz	S. 49	Die Welt nach dem Krieg	„Interpretiere 2 nach der Methode Geschichtskarten lesen auf Seite 129.“	Arbeit mit Quelle, Interpretation von Inhalten Quelle: Karte
		S. 71	Auflösung und Veränderungen	„Interpretiere 2 nach der Methode Fotos analysieren auf Seite 41.“	Arbeit mit Quelle, Interpretation Quelle: Bild
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Analysiere einen möglichen Zusammenhang zwischen Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit.“ „Erörtere nach der Methode Zeitzeugen befragen: Wähle eine Person aus, die über die Ereignisse nach dem Jahr 1989 in Osteuropa oder Südosteuropa Auskunft geben kann.“	Analyse schriftliche Quelle (Radiointerview) Analyse schriftliche Quelle (Radiointerview)
		S. 77	Europa-Krisen	„Interpretiere die Karte nach der Methode Geschichtskarten lesen.“ „Ermittle, wie sich Finanz- und Wirtschaftskrisen auf die Bevölkerung auswirken.“	Interpretation Karte Zusammenhänge
		S. 115	Grundrechte	„Partnerarbeit: Ermittelt die 30 Artikel der Menschenrechtsdeklaration. Vergleicht sie mit den Zielen der EU in 1.	Vergleiche herstellen Quelle: schriftliche Quelle „Werteverständnis im Reformvertrag von Lissabon 2009“

				Welches Ziel passt zu welchem Artikel?	
	K3.2.2: Historische Sachkompetenz	S. 67	Die EU	„Formuliere schriftlich, wie einige Politiker Westeuropas den Frieden in Europa sichern wollen.“	historische Entwicklungen
		S. 73	Getrennt… und manchmal wieder vereint	„Fasse zusammen, wodurch die Menschen der DDR den Fall der Berliner Mauer erzwangen.“ „Stelle fest, welche Probleme sich für das vereinigte Deutschland ergaben.“ „Nenne die Folgen der bewaffneten Konflikte zwischen griechischen und türkischen Bevölkerungsteilen auf Zypern und beschreibe, welches Problem nach dem Beitritt zur EU im Jahr 2004 bestand.“	historische Entwicklungen und Zusammenhänge verstehen historische Entwicklungen und Zusammenhänge verstehen historische Entwicklungen und Zusammenhänge verstehen, Folgen erkennen
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Beschreibe, was man unter Sanfter Revolution versteht.“ „Analysiere einen möglichen Zusammenhang zwischen Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit.“	Verstehen von historischem Begriff historische Entwicklungen, Zusammenhang

				„Erörtere nach der Methode Zeitzeugen befragen: Wähle eine Person aus, die über die Ereignisse nach dem Jahr 1989 in Osteuropa oder Südosteuropa Auskunft geben kann.“	Verbindung Vergangenheit mit heutigen Erinnerungen von Menschen
	K3.2.3: Historische Orientierungskompetenz	S. 73	Getrennt…und manchmal wieder vereint	„Recherchiere, wo Soldaten im Auftrag der UNO in Friedenseinsätzen tätig sind und verfasse einen kurzen Bericht- Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128.“	Friedenseinsätze UNO Gegenwart
		S. 115	Grundrechte	„Wähle ein Thema, das aktuell in der EU diskutiert wird. Analysiere, wie zwei österreichische Tageszeitung oder TV-Sender darüber berichten. Verfasse einen Text darüber und bilde dir dein eigenes Urteil.“	Gegenwartsbezug
	K3.2.4: Historische Fragekompetenz	S. 67	Die EU	„Diese Doppelseite ist eine Geschichtsdarstellung. Arbeite heraus, welche Fragen darin behandelt werden.“	welche Fragen stehen hinter historischen Darstellungen
	K3.2.5: Politikbezogene Methodenkompetenz	S. 49	Die Welt nach dem Krieg	„Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128 und erkläre folgende Begriffe: Sicherheitsrat, Aufgaben und Bedeutung des Internationalen	mit politischen Informationen arbeiten (Recherche und Prüfung)

				Gerichtshofs, UNO-City in Wien.“	
		S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Wähle eines der EU-Projekte aus 3. Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128. Präsentiere ein Informationsblatt.“	mit politischen Informationen arbeiten
		S. 73	Getrennt…und manchmal wieder vereint	„Recherchiere, wo Soldaten im Auftrag der UNO in Friedenseinsätzen tätig sind und verfasse einen kurzen Bericht- Prüfe nach der Methode Internet-Recherche auf Seite 128.“	mit politischen Informationen arbeiten
		S. 115	Grundrechte	„Wähle ein Thema, das aktuell in der EU diskutiert wird. Analysiere, wie zwei österreichische Tageszeitung oder TV-Sender darüber berichten. Verfasse einen Text darüber und bilde dir dein eigenes Urteil.“	Medien analysieren
	K3.2.6: Politische Sachkompetenz	S. 67	Die EU	„Formuliere schriftlich, wie einige Politiker Westeuropas den Frieden in Europa sichern wollen.“ „Nenne drei Bestimmungen, die im Vertrag von Maastricht vereinbart wurden.“	europäische Politik politische Zusammenarbeit

				„Erkläre, auf welche Art und Weise jeder Mitgliedstaat die europäische Politik mitgestaltet.“ „Beschreibe, welche Organe Kontrollfunktionen ausüben. Schreibe auf, was sie kontrollieren.“ „Fasse zusammen, wer die Gesetze der EU diskutiert und beschließt“	Funktion EU, europäische Politik politische Organe politische Zusammenarbeit
		S. 69	Österreichs Beitritt zur EU	„Stelle fest, welche Schritte zum Beitritt Österreichs in die EU führten. Schreibe sie auf.“ „Arbeite heraus, welche politischen und wirtschaftlichen Hindernisse es gab, die gegen einen Beitritt Österreichs zur EU sprachen.“ „Ordne die Ziffer jedes Argumentes für und gegen die Mitgliedschaft zur EU unter das passende Bild.“ „Schreibe folgende Aussagen in die jeweils passende Spalte	politische Zusammenarbeit, EU-Erweiterung Krisen EU-Beitritt EU-Mitgliedschaft Österreichs

				zu den vier Freiheiten in 2. […]““	Freiheiten, europäische Ziele
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Analysiere einen möglichen Zusammenhang zwischen Nationalismus und Demokratiefeindlichkeit.“	wertbezogene politische Themen
		S. 77	Europa-Krisen	„Fasse die Krisen in Europa, die […] beschrieben werden, zusammen. Stelle fest, welche Meinung Bundespräsident Van der Bellen zum aufkeimenden Nationalismus in Europa hat.“	politische Aspekte
		S. 115	Grundrechte	„Arbeite heraus, warum die UNO die AEMR verlautbarten, wie ihre Einhaltung überprüft wird und warum sie universalt ist.“	politische Begriffe und Zusammenhänge verstehen
	K3.2.7: Politische Handlungskompetenz	-	-	-	-
	K3.2.8: Politische Urteilskompetenz	S. 67	Die EU	„Bewerte selbstständig: Was bringt dir die EU?“	Politische Themen bewerten
		S. 115	Grundrechte	„[…]. Verfasse einen Text darüber und bilde dir dein eigenes Urteil.“	Urteil bilden
	K3.3: Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien	S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Analysiere einen möglichen Zusammenhang zwischen Nati-	Analyse schriftliche Quelle (Radiointerview)

	K3.3.1: Textquellen			onalismus und Demokratie-feindlichkeit.“ „Erörtere nach der Methode Zeitzeugen befragen: Wähle eine Person aus, die über die Ereignisse nach dem Jahr 1989 in Osteuropa oder Südosteuropa Auskunft geben kann.“	Analyse schriftliche Quelle (Radiointerview)
		S. 115	Grundrechte	„Partnerarbeit: Ermittelt die 30 Artikel der Menschenrechtsdeklaration. Vergleicht sie mit den Zielen der EU in 1. Welches Ziel passt zu welchem Artikel?	Vergleiche herstellen Quelle: schriftliche Quelle „Werteverständnis im Reformvertrag von Lissabon 2009“
	K3.3.2: Bildquellen	S. 71	Auflösung und Veränderungen	„Interpretiere 2 nach der Methode Fotos analysieren auf Seite 41.“	Arbeit mit Quelle, Interpretation Quelle: Bild
	K3.3.3: Karten	S. 49	Die Welt nach dem Krieg	„Interpretiere 2 nach der Methode Geschichtskarten lesen auf Seite 129.“	Arbeit mit Quelle, Interpretation von Inhalten Quelle: Karte
		S. 77	Europa-Krisen	„Interpretiere die Karte nach der Methode Geschichtskarten lesen.“	Interpretation Karte
	K3.3.4: Statistische Quellen	-	-	-	-
	K3.3.5 Video-/Filmquelle	-	-	-	-

Codier-Tabelle K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung- Anforderungsniveau, Kompetenzen, Medien/Quellen (Geschichteprofi 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Geschichteprofi **4**					
K3: Arbeitsaufträge zur Europabildung	K3.1: Arbeitsaufträge nach Anforderungsniveau K3.1.1: Anforderungsniveau 1 (**Reproduktion**)	S. 109	Kartenarbeit zur bipolaren Welt	„Nenne fünf Mitglieder der NATO.“ „Ermittle neutrale Staaten in Europa.“ (mithilfe einer Karte)	
		S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Wähle drei Gebiete aus, die heute nationalstaatlich umstritten sind, und beschreibe einen dieser Konflikte genauer.“	
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Arbeite drei bis fünf Fragen heraus, die die Artikel von damals aufwerfen.“	
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Lies den nachfolgenden Bericht der Wirtschaftskammer Österreich aus dem Jahr 2021. Unterstreiche zunächst alle Wörter, die du eventuell nicht verstehst. Kläre sie mit deiner Lehrperson […]“	

				„Fasse den Bericht zusammen.“ „Nenne einige Argumente und belege sie mit Zahlen.“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Kreuze an. Nenne für jede Kategorie anschließend noch ein eigenes Beispiel.“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fasse die Kernaussagen der vier Filme in jeweils einem Satz zusammen.“	
	K3.2.1: Anforderungsniveau 2 (**Transfer**)	S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Überlegt, welche zusätzlichen Schwierigkeiten bei der Frage nach der Anzahl der Staaten auftreten könnten.“	
		S. 137	„Schmelztiegel“ Europa	„Was trennt bzw. verbindet die Staaten in Europa über ihre Grenzen hinweg? Welche Lebensbereiche sind betroffen?“ „Findet zumindest fünf Schlagwörter, die in der linken und/oder in der rechten Spalte stehen können.“	
	K3.3.1: Anforderungsniveau 1 (**Reflexion**)	S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Hilf deiner Lehrerin. Führe eine Recherche im Internet durch. Überlege vorab, wel-	

				che Schlagworte für eine Suche erfolgversprechend scheinen.“ „Diskutiert pro und kontra, wie wichtig es heute in Europa ist, dass Jede ‚Nation‘ oder jede Gruppe mit einer Zugehörigkeit zu einer gewissen Kultur in ihrem eigenen Nationalstaat mit festen Grenzen lebt.“	
		S. 137	„Schmelztiegel“ Europa	„Diskutiert das Ergebnis in der Klasse.“	
		S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	„Was bedeutet die EU für dich persönlich?“ „Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf.“ „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung‘ zusammen und hängt sie in der Klasse auf.“ „Diskutiert Zukunftsvorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“	

		S. 139	Video: Die Europäische Union einfach erklärt	„Formuliere nun drei Fragen, die du […] erstmals stellen und beantworten könntest.“ „Stellt die Fragen in der Klasse und gebt gemeinsam Antworten darauf. Diskutiert abschließend mögliche Vorteile/Nachteile für Lernende, wenn sie Wissen aus Videos wie diesem beziehen.“	
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Beurteilt, ob die Zeitungsberichte objektiv erscheinen oder ob eventuell eine Absicht (Intention) erkennbar ist.“ „Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Beurteile, warum es sich bei der Darstellung wahrscheinlich um einen seriösen Bericht handelt und um keine Fake News.“ „Frage deine Eltern. Wie sehen sie den EU-Beitritt? Er-	

				zählt und diskutiert die Ergebnisse in der Klasse. […]“ „Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv? Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Diskutiert, welche möglichen Vor- und Nachteile ihr persönlich mit den angekreuzten Punkten verbindet.“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Diskutiert in der Klasse.“ „Beurteilt, ob die Vorhersagen aus dem Jahr 1994 (Wirtschaft, Politik, Regionalität) bis heute eingetreten sind oder nicht. Woran merkt ihr dies eventuell persönlich?“	
	K3.2: Arbeitsaufträge nach Kompetenzen K3.2.1: Historische Methodenkompetenz	S. 109	Kartenarbeit zur bipolaren Welt	„Ermittle neutrale Staaten in Europa.“ (mithilfe einer Karte)	Arbeit mit Quelle Quelle: Karte
		S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	Was bedeutet die EU für dich persönlich?“	Arbeiten mit Quelle Quelle: Zitat (schriftliche Quelle)

				„Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf.“ „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung‘ zusammen und hängt sie in der Klasse auf.“ „Betrachtet abschließend nochmals das Zitat von Franz Fischler. Diskutiert Zukunftsvorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“	
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Arbeite drei bis fünf Fragen heraus, die die Artikel von damals aufwerfen.“ Beurteilt, ob die Zeitungsberichte objektiv erscheinen oder ob eventuell eine Absicht (Intention) erkennbar ist.“ „Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	Arbeiten mit Quelle Quelle: Zeitungsberichte

		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Lies den nachfolgenden Bericht der Wirtschaftskammer Österreich aus dem Jahr 2021. Unterstreiche zunächst alle Wörter, die du eventuell nicht verstehst. Kläre sie mit deiner Lehrperson oder recherchiere sie im Internet.“ „Beurteile, warum es sich bei der Darstellung wahrscheinlich um einen seriösen Bericht handelt und um keine Fake News.“ „Fasse den Bericht zusammen. Nenne einige Argumente und belege sie mit Zahlen.“ „Frage deine Eltern. Wie sehen sie den EU-Beitritt? Erzählt und diskutiert die Ergebnisse in der Klasse. […]“ „Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv?	Arbeiten mit Quelle Quelle: Bericht

				Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	
		S. 139	Video: Die Europäische Union einfach erklärt	„Formuliere nun drei Fragen, die du (nach der Betrachtung des Videos) erstmals stellen und beantworten könntest.“ „Stellt die Fragen in der Klasse und gebt gemeinsam Antworten darauf. Diskutiert abschließend mögliche Vorteile/Nachteile für Lernende, wenn sie Wissen aus Videos wie diesem beziehen.“	Arbeiten mit Quelle Quelle: Video (audiovisuelle Quelle)
	K3.2.2: Historische Sachkompetenz	-	-	-	-
	K3.2.3: Historische Orientierungskompetenz	S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Diskutiert pro und kontra, wie wichtig es heute in Europa ist, dass Jede ‚Nation‘ oder jede Gruppe mit einer Zugehörigkeit zu einer gewissen Kultur in ihrem eigenen Nationalstaat mit festen Grenzen lebt.“	verschiedene Positionen abwägen, Gegenwartsbezug, eigene Sichtweisen entwickeln
		S. 137	„Schmelztiegel“ Europa	„Was trennt bzw. verbindet die Staaten in Europa über ihre Grenzen hinweg? Welche Lebensbereiche sind betroffen?“	aktuelle Verbindungen und Unterschiede unterschiedliche Sichtweisen

				„Findet zumindest fünf Schlagwörter, die in der linken und/oder in der rechten Spalte stehen können.“	
		S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	„Diskutiert Zukunftsvorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“	Zukunftsvorstellungen
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	Gegenwartsbezug
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Frage deine Eltern. Wie sehen sie den EU-Beitritt? Erzählt und diskutiert die Ergebnisse in der Klasse. Unterscheiden sie sich eventuell vom Bericht der Wirtschaftskammer?“	Gegenwartsbezug
	K3.2.4: Historische Fragekompetenz	-	-	-	-
	K3.2.5: Politikbezogene Methodenkompetenz	S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Führe eine Recherche im Internet durch. Überlege vorab, welche Schlagworte für eine Suche erfolgversprechend scheinen.“	Daten analysieren, Informationen auswerten, mit politischen Informationen arbeiten
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994:	„Beurteilt, ob die Zeitungsberichte objektiv erscheinen oder ob eventuell eine Ab-	Daten analysieren, Informationen auswerten,

			Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	sicht (Intention) erkennbar ist.“	mit politischen Infos arbeiten
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Lies den nachfolgenden Bericht der Wirtschaftskammer Österreich aus dem Jahr 2021. Unterstreiche zunächst alle Wörter, die du eventuell nicht verstehst. Kläre sie mit deiner Lehrperson oder recherchiere sie im Internet.“ „Beurteile, warum es sich bei der Darstellung wahrscheinlich um einen seriösen Bericht handelt und um keine Fake News.“ „Fasse den Bericht zusammen. Nenne einige Argumente und belege sie mit Zahlen.“ „Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv? Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	Daten analysieren, Informationen auswerten, mit politischen Infos arbeiten

		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fasse die Kernaussagen der vier Filme in jeweils einem Satz zusammen.“	Auswertung Medium
	K3.2.6: Politische Sachkompetenz	S. 137	Nationalstaaten abgrenzen	„Wähle drei Gebiete aus, die heute nationalstaatlich umstritten sind, und beschreibe einen dieser Konflikte genauer.“ „Diskutiert pro und kontra, wie wichtig es heute in Europa ist, dass jede ‚Nation‘ oder jede Gruppe mit einer Zugehörigkeit zu einer gewissen Kultur in ihrem eigenen Nationalstaat lebt.“	Auseinandersetzung mit politischen Begriffen und Konzepten
		S. 137	„Schmelztiegel“ Europa	„Was trennt bzw. verbindet die Staaten in Europa über ihre Grenzen hinweg?“ „Welche Lebensbereiche sind betroffen?“	Auseinandersetzung mit politischen Zusammenhängen in Europa
		S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	Was bedeutet die EU für dich persönlich?“ „Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf.“ „Betrachtet abschließend nochmals das Zitat von Franz	Auseinandersetzung mit politischem Konzept (EU)/Aussage zur EU

				Fischler. Diskutiert Zukunfts-vorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“ „	
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profi-tiert?	„Fasse den Bericht zusam-men. Nenne einige Argu-mente und belege sie mit Zahlen.“ „Frage deine Eltern. Wie se-hen sie den EU-Beitritt? [...] sie sich eventuell vom Be-richt der Wirtschaftskam-mer?“	Auseinandersetzung mit politischen Informatio-nen
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Kreuze an. Nenne für jede Kategorie anschließend noch ein eigenes Beispiel.“	politische Infos
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fasse die Kernaussagen der vier Filme in jeweils einem Satz zusammen.“	politische Infos
	K3.2.7: Politische Hand-lungskompetenz	S. 137	Nationalstaaten ab-grenzen	„Diskutiert pro und kontra, wie wichtig es heute in Eu-ropa ist, dass jede ‚Nation‘ oder jede Gruppe mit einer Zugehörigkeit zu einer gewis-sen Kultur in ihrem eigenen Nationalstaat mit festen Grenzen lebt.“	unterschiedliche Stand-punkte, eigene Meinun-gen, andere Sichtweisen anhören

		S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	Was bedeutet die EU für dich persönlich? Sammle zunächst einzelne Stichwörter.“ „Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf.“ „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung‘ zusammen und hängt sie in der Klasse auf.“ „Betrachtet abschließend nochmals das Zitat von Franz Fischler. Diskutiert Zukunftsvorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“	eigene Meinung artikulieren, politische Gedanken ausdrücken, eigene Aussagen, Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	Ansichten austauschen, Argumente einbringen
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Frage deine Eltern. Wie sehen sie den EU-Beitritt? Erzählt und diskutiert die Ergebnisse in der Klasse.“	eigene Meinungen, andere Sichtweisen, Vergleiche

				„Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv? Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Diskutiert, welche möglichen Vor- und Nachteile ihr persönlich mit den angekreuzten Punkten verbindet.“	eigene Meinungen
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fühlt ihr euch durch diese Werbefilme angesprochen? Sind sie gut gemacht, und wenn ja, warum? Diskutiert in der Klasse!“	eigene Meinung
	K3.2.8: Politische Urteilskompetenz	S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Beurteilt, ob die Zeitungsberichte objektiv erscheinen oder ob eventuell eine Absicht (Intention) erkennbar ist.“ „Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	kritische Beurteilungen
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Beurteile, warum es sich bei der Darstellung wahrscheinlich um einen seriösen Be-	kritische Beurteilungen

				richt handelt und um keine Fake News.“ „Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv? Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fühlt ihr euch durch diese Werbefilme angesprochen? Sind sie gut gemacht, und wenn ja, warum? Diskutiert in der Klasse!“ „Beurteilt, ob die Vorhersagen aus dem Jahr 1994 (Wirtschaft, Politik, Regionalität) bis heute eingetreten sind oder nicht. Woran merkt ihr dies eventuell persönlich?“	Bewertung
	K3.3: Arbeitsaufträge mit Formen von Quellen/Medien K3.3.1: Textquellen	S. 139	Die EU verstehen in Zitaten	Was bedeutet die EU für dich persönlich?“ „Verfasse nun damit ein eigenes EU-Zitat und schreibe es auf.“ „Stellt eine eigene ‚EU-Zitate-Sammlung‘ zusammen	Quelle: Zitat

				und hängt sie in der Klasse auf.“ „Betrachtet abschließend nochmals das Zitat von Franz Fischler. Diskutiert Zukunftsvorstellungen, die der EU-Kommissar möglicherweise hatte, als er diesen Satz sagte.“ „	
		S. 141	Zeitungsberichte aus dem Jahr 1994: Poro/Kontra EU-Beitritt von Österreich	„Arbeite drei bis fünf Fragen heraus, die die Artikel von damals aufwerfen.“ Beurteilt, ob die Zeitungsberichte objektiv erscheinen oder ob eventuell eine Absicht (Intention) erkennbar ist.“ „Diskutiert in der Klasse, inwieweit die Pro-/Kontra-Punkte in der Gegenwart eingetroffen sind oder nicht.“	Quelle: Zeitungsbericht
		S. 143	Hat Österreich bisher vom EU-Beitritt profitiert?	„Lies den nachfolgenden Bericht der Wirtschaftskammer Österreich aus dem Jahr 2021. Unterstreiche zunächst alle Wörter, die du eventuell	Quelle: Bericht

				nicht verstehst. Kläre sie mit deiner Lehrperson oder recherchiere sie im Internet.“ „Beurteile, warum es sich bei der Darstellung wahrscheinlich um einen seriösen Bericht handelt und um keine Fake News.“ „Fasse den Bericht zusammen. Nenne einige Argumente und belege sie mit Zahlen.“ „Frage deine Eltern. Wie sehen sie den EU-Beitritt? Erzählt und diskutiert die Ergebnisse in der Klasse. […]“ „Beurteile abschließend: Ist der Bericht insgesamt für oder gegen die EU? Ist er deiner Meinung nach objektiv? Werden eventuell gewisse Aspekte vernachlässigt?“	
	K3.3.2: Bildquellen	-	-	-	-
	K3.3.3: Karten	S. 109	Kartenarbeit zur bipolaren Welt	„Ermittle neutrale Staaten in Europa.“ (mithilfe einer Karte)	Interpretation Karte

	K3.3.4: Statistische Quellen	-	-	-	-
	K3.3.5 Video-/Filmquelle	S. 139	Video: Die Europäische Union einfach erklärt	„Formuliere nun drei Fragen, die du (nach der Betrachtung des Videos) erstmals stellen und beantworten könntest.“ „Stellt die Fragen in der Klasse und gebt gemeinsam Antworten darauf. Diskutiert abschließend mögliche Vorteile/Nachteile für Lernende, wenn sie Wissen aus Videos wie diesem beziehen.“	Quelle: Video
		S. 144	Den EU-Binnenmarkt verstehen	„Fasse die Kernaussagen der vier Filme in jeweils einem Satz zusammen.“ „Fühlt ihr euch durch diese Werbefilme angesprochen? Sind sie gut gemacht, und wenn ja, warum? Diskutiert in der Klasse!“	Quelle: Film

Codier-Tabelle K4: Kritische Perspektiven auf Europa (Bausteine 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Bausteine 4					
K4: Kritische Perspektiven auf Europa		S. 67	Die EU	„Was wird an der EU kritisiert?“ „2016 stimmte knapp die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger Großbritanniens für den Ausstieg aus der EU, den Brexit.“ „Sie waren der Meinung, dass zu viele Entscheidungen in Brüssel anstatt von ihrer eigenen Regierung getroffen wurden.“ „Dazu kam auch noch die Befürchtung, dass sich zu viele Menschen aus anderen Staaten in Großbritannien niederlassen.“ „Viele kritisieren, dass sich die Politik der EU zu wenig um die Anliegen der Bürgerinnen und Bürger kümmert.“	
		S. 68	Österreichs Beitritt zur EU	„Die Österreicherinnen und Österreicher selbst waren geteilter Meinung.“	

				„Im Land wurden heftige Diskussionen geführt.“ „Die Gegnerinnen und Gegner des Beitritts befürchteten, dass Österreich die Neutralität aufgeben müsse.“ „Außerdem könnte Österreich zu Kriegseinsätzen in anderen Gebieten verpflichtet werden.“ „Pro-und-Contra-Diskussion (Argumente aus Aufgabe entnommen): Die Selbstständigkeit Österreichs geht durch EU-Gesetze teilweise verloren. Es entsteht mehr Transitverkehr: Die Durchfuhr von Waren und die Durchreise von Personen durch Österreich nimmt zu. Kleine Betriebe können gegen Konzerne schwer bestehen. Der Arbeitsmarkt wird von billigen Arbeitskräften überschwemmt.	

				Kleinbauern können gegen große Landwirtschaftsbetriebe nicht konkurrieren.“	
		S. 75	Osteuropa und Südosteuropa	„Sie [nationalsozialistische Parteien] sind demokratiefeindlich und meist sehr kritische gegenüber der Europäischen Union.“	
		S. 76	Europa-Krisen	„Viele Menschen glaubten nach wirtschaftlichen Krisen nicht mehr daran, dass die europäische Idee allen Bürgerinnen und Bürgern Wohlstand bringen könnte.“ „Arbeitslosigkeit und Unzufriedenheit mit Entscheidungen der EU verstärkten nationalistische Ideen.“ „Bürgerinnen und Bürger von Katalonien und Schottland wollten eigene Staaten gründen.“ „Großbritannien stimmte 2016 für den Austritt aus der EU (Brexit).“ „Die Erweiterungswünsche der NATO Richtung Osten hatten Konflikte mit Russland zur Folge.“	

				„Probleme bereitet die Aufteilung der Flüchtlinge: Viele Menschen in Europa empfinden die Zuwanderung als Bedrohung und fordern die Schließung der Grenzen.“ „Andere wieder möchten verhindern, dass Europa zu einer Festung gegen Einwanderung verfolgter Menschen wird.“	
		S. 77	Europa-Krisen	„In Griechenland konnte der „GREXIT* gerade noch verhindert werden.“ „Es kam zu Protesten.“ „Durch die Verflechtung der europäischen Wirtschaft waren alle Staaten der EU betroffen.“	
		S. 115	Grundrechte	„Daher wird in den Medien oft Kritik geäußert.“ „Manche Einwände sind berechtigt, andere nicht.“ „Es ist wichtig, sich eine eigene Meinung zu bilden.“	

Codier-Tabelle K4: Kritische Perspektiven auf Europa (Geschichteprofi 4)

KATEGORIE	Unterkategorie	Seite (gefunden auf S.)	Kapitel/Thema (gehört zu Thema)	Textstelle/Stelle im Buch	Anmerkung
Geschichteprofi 4					
K4: Kritische Perspektiven auf Europa		S. 136	Europa – Versuch einer Abgrenzung	„Für uns ist es normal, dass wir nicht-europäische Kulturen aus der Perspektive europäischer Werte und Normen sehen.“ „Passiert dies unüberlegt, sprechen wir von ‚Eurozentrismus‘.“ „Expertinnen und Experten bezeichnen Mauern jedoch als teuer und ineffizient.“ „Europa soll bildlich einer Festung gleichen, in die man nicht hineinkommt.“	kritische Reflexion europäischer Sichtweisen kritische Perspektive auf Europa Kritik an europäischen Grenzsicherungsmaßnahmen Kritik an der Abschottung Europas
		S. 138	Die Europäische Union – geeintes Europa	„Das Ende des Kalten Krieges und der Zusammenbruch des Kommunismus in den osteuropäischen Staaten hatten große Herausforderungen […] zur Folge.“	Herausforderungen

				„Als einziger Staat hat Großbritannien die EU im Jahr 2020 verlassen.“	Brexit als Gegenbewegung zur europäischen Integration
		S. 140	Österreich wird Teil der EU	„[...] war die Mehrheit der Bevölkerung skeptisch und abwartend.“	kritische Haltung zum EU-Beitritt
				„Nur 38 % waren für einen Beitritt, 30 % dagegen und 33 % unentschlossen.“	unterschiedliche Einstellungen zur EU
				„Die Kampagne orientierte sich sehr stark an den Vorteilen der EU und ließ so manchen Nachteil außer Acht.“	einseitige Darstellung der EU
				„Sie weckte auch Erwartungen, die nicht (sofort) nach dem EU-Beitritt erfüllt werden konnten.“	kritische Sicht auf Folgen des EU-Beitritts
				„Dies sollte sich später als Nachteil erweisen, als die EU – häufig von Oppositionsparteien – zum ‚Sündenbock‘ für alles gemacht wurde, was innerstaatlich nicht funktionierte.“	Kritik an EU, EU als „Sündenbock“

Operatoren-Liste

Anforderungsbereich I **Reproduktion**	Anforderungsbereich II: **Transfer**	Anforderungsbereich III: **Reflexion**
be- (nennen), herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen, feststellen, bezeichnen schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, lokalisieren, darlegen, definieren (Taubinger & Windischbauer, 2011, 8)	analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, einordnen/zuordnen, untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden (Taubinger & Windischbauer 2011, 9)	rekonstruieren, erzählen, darstellen, dekonstruieren, beurteilen, bewerten, erörtern, interpretieren, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren (Taubinger & Windischbauer 2011, 9).
selbst ergänzt: ermittle		selbst ergänzt: erstelle

Literatur:

Taubinger, W., & Windischbauer, E. (2011). Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In H. Ammerer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern* (S. 4–11). Edition polis.