

»Der Entscheidungsprozess in der Europäischen Union« Ein Vorschlag für die Praxis

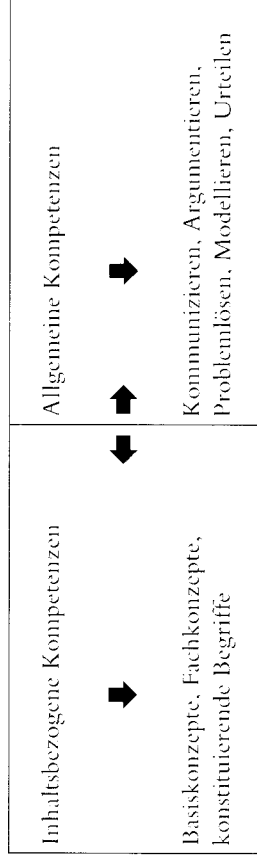
Grundsätze einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

Seit Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz stehen die Unterrichtsfächer vor neuen Herausforderungen. Diese wirken sich auch auf die Unterrichtsplanung aus. Im Verhältnis zu früher verlangen Bildungsstandards verstärkt die Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte. Dies wird daran erkennbar, dass die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Alltagssituationen sein sollen. Folglich spielt die Konstruktion lernpsychologisch geeigneter Aufgabenformate eine große Rolle im Planungshandeln.

Der Unterricht selbst wie auch die Lernaufgaben müssen auf die Förderung der fachspezifischen Kompetenz zielen, im Falle der politischen Bildung auf die Politikkompetenz. Diese in erster Linie aus kognitiven Fähigkeiten bestehende Kompetenz setzt sich zum einen aus inhaltsbezogenen und zum anderen aus allgemeinen Kompetenzen zusammen. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf fachliche Inhalte des Gegenstandsfeldes Politik. Diese Inhalte werden durch Basiskonzepte, Fachkonzepte und konstituierende Begriffe strukturiert. Die allgemeinen Kompetenzen wie Kommunizieren, Argumentieren, Problemlösen, Modellieren und Urteilen lassen sich dagegen nicht auf ein Unterrichtsfach eingrenzen. Ihre Förderung ist allen Fächern und damit selbstverständlich auch dem Politikunterricht aufgegeben.

Der Unterricht und die Lernaufgaben haben also möglichst gut das Spektrum inhaltsbezogener und allgemeiner Kompetenzen widerzuspiegeln. Denn der kompetenzorientierte Unterricht legt Wert auf die Objektivierung schulischer Bildungsprozesse. Bei der Auswahl von Materialien wie bei der Konstruktion von Lernaufgaben ist mithin konkret darauf zu achten, dass sie sich auf die vorab festgelegten Basis- und Fachkonzepte beziehen und konstituierende Begriffe enthalten. Zu achten ist auch darauf, ob mit ihnen allgemeine Kompetenzen gefördert werden können. Eine weitere bedeutsame Rolle spielen der Anregungsgehalt und das Lernpotential des Unterrichts und der Lernaufgaben.

Schaubild 5: Bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigende Kompetenzdimensionen



(nach Blum et al., 2006)

Kompetenzorientiertes Unterrichten weist aufgrund seiner Konzentration auf die Basis- und Fachkonzepte sowie auf die konstituierenden Begriffe eine starke Fokussierung auf Fachinhalte auf. Dies erfordert, in der Unterrichtsplanung die Facetten der Konzepte und der konstituierenden Begriffe möglichst genau zu beschreiben. Dies geschieht im Folgenden für jede der beiden vorgestellten Stunden und jedes Textbeispiel. Die Konzepte und Begriffe legen nämlich die Lernergebnisse fest (Weißeno & Eck, 2008). Kompetenzorientiertes Unterrichten ist ferner u. a. darauf bedacht, einen systematischen und nachhaltigen Wissensaufbau zu fördern.

Dass es so stark auf kognitive Lerninhalte ankommt, ist der »Output«-Orientierung der Bildungsstandards zu verdanken. Der »Outcome« an Lernergebnissen soll zudem auch noch gemessen werden können. Zum einen müssen die vermittelten Kompetenzen in Aufgabenstellungen umgesetzt werden. Zum anderen muss das erreichte Kompetenzniveau mit Hilfe von Testaufgaben empirisch erfasst werden können.

Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass vom Ende der Unterrichtseinheit her gedacht werden muss: Zu Beginn müssen die Aufgaben festgelegt werden, mit denen man am Ende die Schülerleistungen überprüfen will. Die Aufgaben müssen den angestrebten Wissensstand repräsentieren. Danach müssen die Quellen ausgewählt werden, die genau die gewünschten Fachkonzepte enthalten und kontextualisieren. Kommt man bisher einen irgendwie zum Thema passenden Text suchen, gilt es im kompetenzorientierten Unterricht, Textpassagen nach Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen auszuwählen. Erst wenn der Lehrende weiß, welches konzeptuelle Wissen aufgebaut werden soll, kann er die übrigen Planungsentscheidungen treffen, also insbesondere Methoden, Sozialfor-

men und Medien auswählen. Die Planungsaufgaben »Auswahl der Gegenstände« und »Formulierung der politikdidaktischen Perspektive« sind dagegen schon weitgehend entschieden durch die inhaltlichen Vorgaben des jeweiligen Fachkonzepts und die es konstituierenden Begriffe (Breit & Weißeno, 2008, S. 411f).

Bei der Unterrichtsplanung muss vor allem darüber nachgedacht werden, welches Kompetenzpotential in einer Unterrichtsstunde, in einem Text, in einem Film oder in einer Lernaufgabe steckt. Das heißt konkret, dass sich der Lehrende darüber Klarheit zu verschaffen hat, was von den Lernenden in der Unterrichtsstunde bzw. beim Bearbeiten der Aufgabe erwartet wird, d.h., welche kognitiven Tätigkeiten von ihnen verlangt werden. Klarheit muss vor dem Unterricht auch darüber herrschen, wie die Lösungen bzw. Ergebnisse hinsichtlich des jeweils erreichten Niveaus einzuordnen sind.

Noch einmal soll auf das Problem der Textauswahl hingewiesen werden. Es ist notwendig, die Texte nach vorkommenden Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen zu prüfen. Außerdem müssen die konstituierenden Begriffe in größere Kontexte eingebunden und mit einer Vielzahl weiterer Begriffe erläutert sein. Dadurch wird ein semantisches Netz gleichsam als Modell bereits im Textbeispiel vorgestellt, an dem sich die Schüler/-innen durch die Suche nach Referenten (Ankerbegriffen) in eigenen Begriffsnetzen abarbeiten können. Je gründlicher das Lernmaterial verarbeitet wird, desto leichter und erfolgreicher ist der spätere Abruf des Gelernten. Tatsächlich erwerben die Menschen während ihres gesamten Lebens neue Begriffe, und der Erwerb erfolgt durch das Lesen und Bearbeiten von Texten (Seel, 2000, S. 174).

Texte sind also vom Lehrenden nicht als »Steinbrüche« für das mehr oder weniger zufällige, oberflächlich bleibende Sehen und Erkennen von Begriffen einzusetzen, sondern nach den genannten Gesichtspunkten auszuwählen. Dies wirkt sich auf den Umfang von Texten aus. Es wird in der Regel notwendig sein, die Zeitungstexte um die nicht notwendigen Informationen zu kürzen, damit die zu vermittelnden konstituierenden Begriffe umso deutlicher für die Lernenden werden. Der Lehrende hat vorab zu klären, ob die vorkommenden weiteren Begriffe wichtig für die Struktur des Fachkonzepts und die konstituierenden Begriffe sind, welche konstituierenden Begriffe er noch im Laufe des Schuljahres einzuführen hat, wie er die Vernetzung mit anderen Fach- und Basiskonzepten durch Lernaufgaben zum Textbeispiel anregt.

Ein solches Vorgehen sieht sich den Vorbehalten ausgesetzt, dass ein »Wörterlernen« nicht zu mehr Verständnis führe und dass das Faktenwissen dominiere. Das Verstehen sei wichtiger und dafür müssten nicht so viele

Wörter gelernt werden. Die Authentizität gehe verloren und die Wirklichkeit wirke konstruiert. Diese Einwände sind ernst zu nehmen und zielen zugleich insofern ins Leere, als den Lernenden mit den Textbeispielen Modelle für den Aufbau eigener Wissensnetze angeboten werden. Die Fachkonzepte sind dabei gezielt in viele Wörter übersetzt, die das Wissen der Domäne Politik repräsentieren, und die die Schüler/-innen mit dem individuellen Weltwissen abzugleichen haben. Insofern wird für Lehrer/-innen wie für Schüler/-innen transparent, was genau gelernt sein muss, um erfolgreich die Klausur oder den Text zu bestehen. Unterrichten und Lernen werden leichter.

Wichtig bei der Planung kompetenzorientierten Unterrichts ist es, eine strukturierte Abfolge von Instruktionen im Sinne eines Kompetenzzuwachses zu gewährleisten. Welche konstituierenden Begriffe sind in welcher Abfolge mit welchem Material zu konzeptualisieren, um den definierten Wissenszuwachs zu erreichen? Dabei muss beachtet werden, dass sich neue Begriffe mit bereits bekannten Begriffen in Verbindung bringen lassen. Weiterhin kommt es darauf an, dass das in einer bestimmten Lernsituation erworbene Wissen auf neue Lernsituationen übertragen werden kann. Grundsätzlich ist an Materialien und Lernaufgaben die Anforderung zu stellen, dass sie Stoffgebiete vernetzen, neue Erkenntnisse entdecken lassen und Kommunikation anstoßen (Breit & Weißeno, 2008, S. 415).

Damit sind aber noch nicht alle Gesichtspunkte behandelt, die bei der Auswahl von Texten zu beachten sind. Die Textarbeit im Unterricht erfordert mehr als die gezielte Auswahl der Begriffe. Es sind weiterhin motivationale Aspekte, Faktoren des Methodenlernens, die Formulierung geeigneter Lernaufgaben, der Schwierigkeitsgrad eines Textes, die Auseinandersetzung mit Urteilen und Meinungen, die Phase des Einsatzes u.v.m. zu berücksichtigen. Der tatsächliche Unterricht und die Planungsentscheidungen sind wesentlich komplexer als hier dargestellt. Die Betrachtung hier ist eingeschränkt auf den Unterricht nach Konzepten, weil es das Neue ist, und der Fokus auf das Wissen gerichtet ist. Damit ist auch klar, dass Fachkonzepte und konstituierende Begriffe nicht unterrichtet werden. Dies wird schnell langweilig. Wichtig sind ihre Anwendung, an der der Lernerfolg zu messen ist, und ihre Einbettung in das, was den Unterricht insgesamt ausmacht.

Konzeptuelles Lernen über die Europäische Union als Teilziel

Die im Folgenden vorgestellten Unterrichtsstunden führen Schüler/-innen der Sekundarstufe I in die Arbeit europäischer Akteure ein. Sie zeigen das

Zusammenwirken der europäischen Institutionen am Beispiel der geplanten CO₂-Verordnung für Autoabgase. Die zugrunde gelegte Unterrichtsmethode ist die Fallanalyse. Die Fallanalyse gestattet die Auseinandersetzung mit *policy*-, *policy*- und *politics*-orientierten Fragen zur Europäischen Union und fördert deshalb wie kaum eine andere Unterrichtsmethode die Politikkompetenz. Die Fallanalyse stellt die erforderlichen Anwendungssituationen für das Welt- und Fachwissen optimal bereit.

Ziel der Unterrichtseinheit ist die Vermittlung von Wissen über die europäischen Akteure, konkret über das komplizierte Geflecht der Institutionen und Akteure im europäischen Mehrebenensystem. Wer die Befugnisse der Europäischen Union versteht, so die Hoffnung, kann ihr gegenüber eine positive Einstellung entwickeln.

Die Lernenden sollen im Unterricht wichtige Begriffe der Europäischen Union erwerben und damit in die Lage versetzt werden, die täglichen Nachrichten zu verstehen und als Folge hiervon ihren Wissensspeicher über Europa selbstständig weiterzuentwickeln. Das erworbene und weiterentwickelte Wissen ist dann kommunizierbar. Auf der Basis dieses Wissens können sie auch verständlich über neue Entwicklungen in der Europäischen Union urteilen. Die Unterrichtseinheit fördert also nicht nur inhaltsbezogene, sondern auch allgemeine Kompetenzen.

Die Unterrichtseinheit präsentiert Aspekte des Fachkonzepts »Europäische Akteure« vor allem in Form von Texten. Texte entsprechen dem gängigen Muster alltäglichen Unterrichts und sind vielseitig mit anderen Unterrichtsmethoden kombinierbar. In den Texten tauchen die konstituierenden Begriffe wie etwa Europäische Kommission, Europäisches Parlament, Ministerrat und (nationale) Regierungen immer wieder auf. Auf diese Weise entstehen Begriffsnetze, welche die Bedeutung des Fachkonzepts »Europäische Akteure« sowie seines Beziehungsgefüges aufschließen. Die Begriffsnetze sind auch insofern wichtig, als sie das Lernen des Fachkonzepts wesentlich erleichtern. Denn die Begriffe sind im Gehirn mit Begriffsnetzen über andere Fachkonzepte wie etwa europäische Integration, Demokratie oder Gewaltenteilung verknüpft.

Begriffe und Begriffsnetze

Lernen als Konstruktion von bereichsspezifischen Wissensnetzen vollzieht sich in der Schule zum Teil unbewusst, vor allem aber als Folge gezielter Konstruktion in allen Fächern. Die Konstruktion sorgt dafür, dass ausgewählte Inhalte verschiedener Bereiche (hier der Politik) erworben werden. Die Kerncurricula legen die erforderlichen Wissenselemente fest (Weißeno, 2008b).

Die Instruktionen des Lehrenden sorgen dafür, dass die Wissenselemente in konkreten Anwendungssituationen erworben und vertieft werden. Das zu vermittelnde »Fachwissen« wird mithin nicht einfach dargeboten, sondern muss von den Lernenden in Aufgaben richtig angewandt werden.

Von großer Bedeutung sind die erwähnten Aufgaben. Sie dienen der Erschließung diverser Sachverhalte, die in den Materialien enthalten sind. Vor allem aber dienen sie der inhaltlichen Erschließung der konstituierenden Begriffe der jeweiligen Fachkonzepte. Sie gehen aber auch darüber hinaus und fördern eine Bewertung und Beurteilung der Sachverhalte. Eine Vielzahl von Sachverhalten zur EU bietet genauso Anwendungssituationen für das Lernen wie der Fall (die CO₂-Verordnung) selbst, der als grundsätzliches Problem präsentiert wird. Der Erwerb von Konzepten und von dazu gehörenden Begriffsnetzen mit ihren Relationen gibt den Sachverhalten eine überschaubare Struktur und macht den geforderten Lernprozess transparent. Der Lernende weiß, was verlangt wird, und kann seine Fehlkonzepte in den Lernstandserhebungen leichter erkennen. Unverzichtbar für den Lernprozess ist das individuelle Feedback des Lehrenden, ohne das sich Fehlkonzepte verfestigen oder entstehen.

Die folgende Liste von konstituierenden und weiteren Begriffen des Fachkonzepts »Europäische Akteure« vermittelt einen Überblick über ihr Auftreten in den beiden hier vorgestellten Stunden. Das Fachkonzept »Europäische Akteure« wird durch diese Liste aber nicht vollständig im Sinne eines politikwissenschaftlichen Konstrukts abgebildet, sondern wird für den Schulunterricht der Sekundarstufe I (Klasse 9/10) wesentlich reduziert und zugleich eingeschränkt. So fehlen z.B. die Bereiche europäische Außenpolitik, Regionalpolitik, Agrarpolitik, europäische Parteien, um nur einige zu nennen. Es können hier aus Platzgründen nur wenige Materialien für zwei Stunden abgedruckt werden, um in die Grundsätze des Arbeitens mit Fachkonzepten und Begriffen einzuführen (zur gesamten Unterrichtsreihe vgl. Weißeno & Eck, 2008; überarbeitete Fassung in <http://www.politikwiss.ph-karlsruhe.de/tecsacc/>).

Das folgende Verzeichnis listet die konstituierenden Begriffe des Fachkonzepts »Europäische Akteure« pro Stunde und Aufgabe sowie weitere Begriffe auf, die gleichfalls im Textkorpus der Reihe vorkommen. Alle diese Begriffe sollten in den Lösungen der Lernenden kontextuell verständlich (d.h. nicht aufzählend oder nennend) vorkommen. Eine Lösung ist besser, je mehr Begriffe sie richtig benutzt. Darüber hinaus werden die Schüler/-innen weitere, ihnen aus dem Unterricht oder dem Weltwissen verfügbare Begriffe nennen.

Tabelle 3: Verzeichnis der konstituierenden und weiteren Begriffe des Fachkonzepts »Europäische Akteure« in den jeweiligen Lernaufgaben

Konstituierende und weitere Begriffe	1. Stunde Aufgaben	2. Stunde Aufgaben
Autoindustrie	1, 4, 6	1–5
Klimaschutz	1, 3, 4, 6	5
EU-Kommissar/-in	1–3	
Europäische Union	1	
Europäische Kommission	1–6	3–5
EU-Industriepolitik	4, 6	3, 5
EU-Umweltpolitik	4, 6	3, 5
EU-Verbraucherschutz	6	
EU-Bürger/-in	1, 7	
EU-Gesetzgebung	4–6	3–7
Gesetzesinitiative	1–2, 5–6	8
Nationale Regierungen	1–2, 5	1–5
Europäisches Parlament	2, 5	3, 7
Kommissionspräsident	2	
Europäische Demokratie	1	7–9
Frieden	1	
Wohlstand	1	
EU-Institutionen	2	6
Nationale Souveränität		1–4
Europäisches Interesse	2, 5	2–3, 5
Nationale Interessen		1–3
Toleranz	1	1–6
Erdwärmung	3, 4, 6	
Ministerrat	1, 5	1–4, 6–9
Umweltrat		1, 4, 6

Die konstituierenden Begriffe müssen die Schüler/-innen in ihren Lösungen benutzen. Da alle konstituierenden und weiteren Begriffe mehrmals auftreten, haben die Lehrenden bei der Korrektur bzw. beim individuellen Feedback darauf zu achten, dass die Schüler/-innen sie in möglichst vielen Sätzen benutzen. Nur so kann der Herausbildung oder Verfestigung von Fehlkonzepten entgegen gewirkt werden. Bei der Korrektur ist des Weiteren darauf zu achten, dass die konstituierenden Begriffe nicht einfach nur

genannt werden, sondern mit weiteren Begriffen erklärt bzw. verbunden werden. Das Wissensnetz des Lernenden wird nicht in einem Satz oder einer Antwort sichtbar.

Die Unterrichtseinheit

Erste Stunde: Die plante CO₂-Verordnung der Europäischen Union

Vorgestellt wird der Inhalt der geplanten Verordnung zur Verringerung des CO₂-Ausstoßes von Autos. Die Verordnung wird begründet mit der Notwendigkeit des Klimaschutzes im Zeichen des Klimawandels. Die EU muss hier die Beschlüsse im Kyoto-Protokoll umsetzen. Da die EU-Kommission und die EU-Kommissare den Gesetzgebungsprozess initiieren (Initiativrecht), wird ihre Bedeutung grundsätzlich erklärt. Außerdem wird geklärt, was die »Europäische Union« ist. Union und Kommission sind auf den konkreten Fall (Methode Fallanalyse) zu beziehen. Die Institutionen werden nicht abstrakt vorgestellt, sondern im Tagesgeschäft bei der Arbeit gezeigt.

Material 1

CO₂-Schleudern in der EU – Verheugen blockt (nach Meldungen vom Dezember 2007)

Die EU-Kommission hat ihre Vorschläge über neue Klimaschutzauflagen für die Autoindustrie wegen eines heftigen Streits in der Kommission verschoben. Umweltkommissar Stavros Dimas und Industriekommissar Günter Verheugen konnten sich nicht einigen darüber, ob die Begrenzung des Treibhausgasausstoßes rechtlich verbindlich werden solle, hieß es. Der Kommissionspräsident Jose Manuel Barroso hat deshalb die Entscheidung verschoben.

Dimas und Verheugen liefern sich bereits seit einigen Tagen eine ungewöhnlich öffentliche Auseinandersetzung darüber, wie stark die Autohersteller beim Klimaschutz in die Pflicht genommen werden sollen. Der Umweltkommissar Dimas wollte am Mittwoch eine Gesetzesinitiative ankündigen, um bindende Vorgaben zum erlaubten Ausstoß von Treibhausgasen bei Autos zu erlassen. Die EU-Staaten sollten verpflichtet werden, ab 2012 Autos nur noch neu zuzulassen, wenn ihr Durchschnittsausstoß höchstens 130 Gramm Kohlendioxid (CO₂) pro Kilometer erreicht. Jeder EU-Staat sollte selbst entscheiden, mit welchen Maßnahmen und

Vorschriften er dieses Ziel erreicht. Mit diesem Gesetz sollte darauf reagiert werden, dass die Autoindustrie ihre früheren Zusagen für eine freiwillige Senkung des Ausstoßes von Treibhausgasen nicht einhält.

Der Industriekommissar Verheugen unterstützt zwar das Ziel der Richtgröße von 130 Gramm, er will sie aber über ein breites Paket von Maßnahmen erreichen, wie etwa eine Schulung von Fahrern, bessere Verkehrsführung und modernere Reifen.

Material 2

Die Europäische Kommission

Die Europäische Kommission nimmt in der Europäischen Union in etwa die Funktionen einer Regierung wahr. Sie ist ein überstaatliches und unabhängiges Organ, das nicht die Interessen eines bestimmten Mitgliedsstaates, sondern die Interessen der gesamten Europäischen Union (EU) vertritt. Die Europäische Kommission gilt als »Motor« der EU.

Nur sie kann Gesetzesvorlagen machen (Recht zur Gesetzesinitiative), die in der EU beschlossen werden. Sie sorgt als ausführendes Organ (Exekutive) für die Umsetzung der Gesetze. Sie überwacht die Einhaltung der europäischen Verträge und verhandelt mit Ländern, die mit der EU ein Abkommen schließen oder Mitglied der EU werden wollen.

Die Mitglieder der Kommission kann man auch »Kommissare« nennen. Jeder Kommissar ist für ein bestimmtes Sachgebiet zuständig (z. B. Landwirtschaft, Finanzen etc.). Es handelt sich um Persönlichkeiten, die zuvor in ihrem jeweiligen Herkunftsland ein politisches Amt – oft als Minister – ausgeübt haben. Als Mitglieder der Kommission sind sie aber verpflichtet, im Interesse der gesamten Union zu handeln, und dürfen keine Anweisungen von nationalen Regierungen annehmen. Die Neubesetzung der Kommission erfolgt alle fünf Jahre nach der Wahl des Europäischen Parlaments. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen:

Die Regierungschefs der Mitgliedstaaten bestimmen gemeinsam den neuen Präsidenten der Kommission. Der Kommissionspräsident muss zusätzlich vom Europäischen Parlament bestätigt werden. Zurzeit ist dies der Portugiese José Manuel Barroso.

Der vorgesehene Präsident der Kommission wählt dann in Gesprächen mit den Regierungen der Mitgliedstaaten die anderen 27 Mitglieder der Kommission aus. Jedes Mitgliedsland stellt einen Kommissar.

Das neue Parlament befragt daraufhin alle 27 Mitglieder und gibt seine Stellungnahme zum gesamten Kollegium ab. Im Falle der Zustimmung

kann die neue Kommission am 1. Januar des folgenden Jahres ihr Amt aufnehmen.

(Quelle: http://europa.eu/institutions/inst/comm/index_de.htm, 22.5.2008)

Die Europäische Union (EU) ist ein Zusammenschluss demokratischer europäischer Länder, die sich der Wahrung des Friedens und dem Streben nach Wohlstand verschrieben haben. Sie versteht sich nicht als ein neuer Staat, der an die Stelle bestehender Staaten tritt. Allerdings ist die Europäische Union auch mehr als alle sonstigen internationalen Organisationen. Die EU ist besonders, weil die Mitgliedstaaten gemeinsame europäische Organe eingerichtet haben, denen sie Teile ihrer eigenen Zuständigkeit übertragen haben. So sollen in europäischen Angelegenheiten demokratische Entscheidungen getroffen werden können.

In unserer durch globale Verflechtungen gekennzeichneten Welt des 21. Jahrhunderts ist es für jeden europäischen Bürger immer wichtiger, mit Menschen aus anderen Ländern im Geist der Aufgeschlossenheit, Toleranz und Solidarität zusammenzuarbeiten.

(Quelle: http://europa.eu/scadplus/glossary/european_commission_de.htm)

Lernaufgaben

1. Was ist die Europäische Union (EU)? Mit welchen Zielen wurde sie gegründet?
2. Was ist die Kommission? Ist die Kommission so etwas wie eine Regierung der EU?
3. Was sind Treibhausgase und was bewirken sie? Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Treibhauseffekt und der geplanten CO₂-Richtlinie für Autoabgase?
4. Dimas und Verheugen sind Kommissare. Was sind Kommissare? Was wollen die beiden Kommissare und warum ist eine Einigung wichtig? Was ist das Problem?
5. Die Kommission hat das Recht zur Gesetzesinitiative für eine CO₂-Richtlinie. Was bedeutet das?
6. Soll die Kommission Maßnahmen gegen die Autoabgase ergreifen? Was meint Ihr? Wägt ab und begründet Eure Meinung. (Hier ist Deine Meinung gefragt zu allen Problemen, die in den Texten angesprochen sind.)
7. Findet die Gesetzesinitiative der Kommission die Zustimmung der Bürger/-innen? Was meint Ihr? Wägt ab und begründet Eure Meinung.

Zweite Stunde: Die Verordnung im Ministerrat

Vorgestellt werden die kontroversen Reaktionen im Ministerrat auf den Verordnungsentwurf der Kommission. Nationale Interessen beruhen im konkreten Fall stark auf der in Deutschland vorhandenen Autoindustrie, weniger auf dem Einfluss der Umweltschutzverbände. Ohne Zustimmung des Ministerrats kann kein Gesetz verabschiedet werden. Es ist wichtig, Allianzen zu schmieden, da einzelne Länder überstimmt werden können. Deshalb werden auch zentrale Befugnisse des Ministerrats, der auch als Umweltrat tagt und dort auf der Ebene der Fachminister die Beschlussfassung vorbereitet, erklärt. Mit dem Ministerrat wird ein zentrales Organ des Gesetzgebungsprozesses bei der Arbeit an einer geplanten Verordnung gezeigt.

Material 1

*Die Verordnung im Ministerrat
EU-Regierungen uneinig über CO₂-Pläne für Autos
Erschienen: Dienstag 4. März 2008*

Eine erste Debatte unter den Ministern des Umweltrats vom 3. März 2008 über den Kommissionsvorschlag zur Begrenzung von Emissionen von Fahrzeugen von Dezember 2007 zeigte eine deutliche Uneinigkeit zwischen Deutschland und Frankreich.

Der Disput konzentrierte sich auf die Frage, wieviel der Last der durchschnittlichen Emissionssenkung von Herstellern kleiner Fahrzeuge getragen werden sollte, die hauptsächlich ihren Standort in Frankreich und Italien haben, und wieviel große Hersteller, beispielsweise aus Deutschland oder Schweden, tragen sollten.

Großbritannien wiederum vertrat einen alternativen Ansatz und forderte leichtere Bemühungen von 25% von jedem Einzelnen, wobei jedoch Nischenmärkte wie Rolls Royce und Bentley eine Ausnahme bilden sollten.

Die Umweltminister sind sich weiterhin uneinig über die Höhe der Strafen für Hersteller, die ihre individuellen Ziele nicht erreichen können. Einige sagen, die Kommissionsvorschläge seien »unverhältnismäßig« und würden sowohl zu Preisanstiegen als auch zu einer langsameren Erneuerung des bestehenden Fahrzeugparks führen.

(Quelle: <http://www.euractiv.com/de/verkehr/cu-regierungen-uneinig-co2-plane-autos/article-170724>, 25.5.2008)

Bundeskanzlerin Angela Merkel sagte in Berlin, der Vorstoß von Kommissionspräsident José Manuel Barroso gehe zu Lasten Deutschlands und der deutschen Industrie. »Daher sind wir nicht zufrieden.« Der eingeschlagene Weg der Kommission sei nicht sinnvoll. Regierungssprecher Thomas Steg ergänzte, dass die deutschen Hersteller schwerer Autos es nicht schaffen, die EU-Vorgaben zu erfüllen. Der Vorschlag halte sich nicht an bisherige Absprachen. Über das Thema werde nun in Brüssel zu reden sein, sagte Steg. »Für die Bundesregierung ist dieses Verhalten der EU-Kommission nicht erklärlich.«

(Quelle: Die Zeit online 20.12.2007 <http://www.zeit.de/online/2007/52/streit-co2-berlin-bruessel>)

Der französische Umweltminister Jean-Louis Borloo kritisierte den deutschen Vorschlag eines Systems, nach dem schwere Autos die Umwelt stärker verschmutzen dürften als andere. Der französische Umweltminister sagte der Financial Times am 14. November 2007, nichts rechtfertige die Idee, einem Käufer eines größeren Fahrzeuges ein größeres Recht auf Verschmutzung einzuräumen.

Borloo sagte, der deutsche Vorschlag würde den Markt für kleinere Fahrzeuge einschränken und die Herstellung von schweren Autos begünstigen, anstatt innovative Technologien zu fördern, die darauf abzielten, schwere Fahrzeuge leichter zu machen.

(Quelle: <http://www.euractiv.com/de/verkehr/eu-emissionsregeln-autos-zeigen-kluft-zwischen-deutschland-frankreich/article-168433>, 25.5.2008)

Material 2*Der Ministerrat*

Der Rat der Union (Ministerrat oder Rat) ist die oberste Entscheidungsinstanz der Europäischen Union. Er tritt auf Ebene der Minister der Mitgliedstaaten zusammen und bildet somit die Institution der Union, in der die Regierungen der Mitgliedstaaten vertreten sind.

Der Rat tagt in unterschiedlichen Zusammensetzungen (insgesamt 9) und vereinigt so die zuständigen Minister der Mitgliedstaaten für die jeweiligen Bereiche (Allgemeine Angelegenheiten und Außenbeziehungen, Wirtschaft und Finanzen, Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz, Wettbewerbsfähigkeit, Zusammenarbeit in den Bereichen Justiz und Inneres, Verkehr, Telekommunikation und Energie, Landwirtschaft und Fischerei, Umwelt, Bildung, Jugend und Kultur).

Der Rat übt gemeinsam mit dem Parlament die Rechtssetzungs- und Haushaltsbefugnisse aus. Zumeist entscheidet der Rat gemeinsam mit dem Europäischen Parlament auf Vorschlag der Kommission.

(Quelle: http://europa.eu/scadplus/glossary/eu_council_de.htm, 25.5.2008)

Lernaufgaben

1. Die Umweltminister sind sich nicht einig über den Gesetzesvorschlag der Kommission. Was verlangt Deutschland? Was verlangt Frankreich?
2. Welche Interessen vertritt Deutschland? Welche Frankreich?
3. In vielen Ländern Europas werden Autos gebaut. Nicht nur in Deutschland. Was meinst Du: Werden die anderen Länder Deutschland oder die Europäische Kommission unterstützen? Wäge ab und begründe Deine Meinung.
4. Wie beurteilst Du das Verhalten Deutschlands und Großbritanniens im Ministerrat. Wäge ab und begründe Deine Meinung.
5. Alle Länder wollen mehr Klimaschutz. Ist das deutsche Interesse oder das europäische Interesse der Kommission mit den Zielen des Klimaschutzes vereinbar? Wäge ab und begründe Deine Meinung.
6. Was ist der Ministerrat und was der Umweltrat?
7. Welche Befugnisse hat ein Ministerrat?
8. Was meinst Du: Hat der Ministerrat viel Macht? Wäge ab und begründe Deine Meinung.
9. Müssen Ministerrat und Kommission einer Meinung sein? Wäge ab und begründe Deine Meinung.

Fachkonzepte in Schülerlösungen

Im Folgenden werden der Musterlösung für Frage 1 aus der ersten Stunde drei Schülerlösungen kontrastierend und illustrierend gegenübergestellt. Diese Schülerlösungen sind im Rahmen einer Interventionsstudie (Weißeno & Eck, 2009) verfasst und ausgewertet worden. Den am Projekt teilnehmenden Schüler/-innen war es untersagt, aus den vorgegebenen Texten abzuschreiben. Sie waren aufgefordert, ihren eigenen Kontext zu kreieren und dabei die Begriffe richtig anzuwenden. Der Vergleich zwischen der Musterlösung und den Schülerantworten zeigt, dass die zugrundeliegende Frage offensichtlich auf einem angemessenen Niveau für Lernende der Sekundarstufe I formuliert worden ist.

Die Antworten verdeutlichen zugleich, wie der Outcome für die Lehrenden bewertbar wird. Denn die drei Schüler/-innen benutzen einzelne Begriffe des Fachkonzepts, so wie es durch die Materialien angelegt ist. Die Begriffe werden im fachlichen Zusammenhang individuell erläutert und gehen über die Texte hinaus. Das eigene Wissensnetz scheint hier zumindest punktuell auf. Der Lehrende muss es dann aber auch bei seiner Bewertung erkennen. Die unterschiedliche Qualität der Lösungen (eine gute, eine schlechte, eine mittlere) wird im Folgenden gezeigt und soll die Spannweite der Verwendung der Fachkonzepte illustrieren. Musterlösung und Schülerlösung beziehen sich auf Lernaufgabe 1: Was ist die EU? Mit welchen Zielen wurde sie gegründet?

Musterlösung

Mitglieder der Europäischen Union können nur demokratische Staaten werden. Sie ist weniger als ein Staat, aber mehr als eine internationale Organisation: Bei dem Zusammenschluss ist kein neuer Staat entstanden, der die anderen Staaten ersetzt, sondern die Mitgliedsländer bleiben mit ihren nationalen Regierungen erhalten. Im Gegensatz zu internationalen Organisationen hat die EU aber eigene Organe, denen die Mitgliedsländer eigene Entscheidungskompetenzen übertragen haben. Ziele der EU sind wirtschaftlicher Wohlstand, Frieden (Gründung unter dem Eindruck des Zweiten Weltkriegs) und die Einhaltung demokratischer Werte (Toleranz). Sie ist auch eine Antwort auf die Globalisierung, die ein solidarisches Zusammenarbeiten erfordert. Die Musterlösung behandelt schwerpunktmäßig Material 2, aber auch Begriffe aus Material 1 können verwendet werden.

Schülerlösungen aus Klasse 205

Schülerantwort (sm 73)

»Die Ziele der EU sind einheitliche Gesetze und Richtlinien, zur Stärkung der Wirtschaft, der Erleichterung des grenzüberschreitenden Reisens, zum Umweltschutz etc. Die EU besteht aus derzeit 27 Mitgliedern und hat eine gemeinsame Kommission, ein Ministerrat und andere Legislative. Ungefährlich bildet die Hälfte der Gesetze in Deutschland wird europaweit beschlossen. Die EU bildet keinen neuen Staat und haben eigene Organe. Es soll ein wirtschaftlicher Wohlstand, Frieden in Europa und die Einhaltung der demokratischen Werte erreicht werden. Dies bildet die Antwort auf die Globalisierung.«

Kommentar

In dieser Antwort werden die konstituierenden Begriffe Europäische Union, Gesetze, Klima- bzw. Umweltschutz, europäische Kommission, Ministerrat, Europäisches Parlament (Legislative), Staat bzw. nationale Regierung, Demokratie, Frieden, Wohlstand und Toleranz bzw. Werte in einer sehr eigenständigen Verarbeitung benutzt. Die Vielzahl an geforderten Begriffen ergibt ein fachlich richtiges und komplexes Begriffsnetz, das durch die in den Sätzen hergestellten Relationen sichtbar wird. Eine konzeptuelle *Civic Literacy* ist vorhanden (vgl. Kapitel I, 1).

Schülerantwort (sn 74)

»In der EU arbeiten verschiedene demokratische europäische Staaten zusammen, welche sich als Ziel gesetzt haben den Frieden auf der Welt zu sichern und Wohlstand in ihre Staaten zu bringen.«

Kommentar

Die Lösung weist sehr wenige konstituierende Begriffe auf: Europäische Union, Staaten bzw. nationale Regierungen, Frieden, Wohlstand. Die Darstellung ist mehr aufzählend bzw. nennend und würde somit in einer schulischen Lernstandserhebung eher eine schwache Leistung darstellen. Die funktionale *Civic Literacy* wird hiermit deutlich.

Schülerantwort (sw 82)

»Die EU ist eine Vereinigung mehrerer demokratischer, europäischer Staaten, die den Frieden wahren, demokratische Werte einhalten und den Wohlstand erhalten wollen. Die Staaten werden von ihr nicht ersetzt, sie EU ist »nur« eine Ergänzung, die trotzdem eigenständige Organe besitzt. Zudem ist sie eine Antwort auf die Globalisierung.«

Kommentar

Die Lösung geht auf die konstituierenden Begriffe Europäische Union, Staaten bzw. nationale Regierungen, Demokratie, Frieden, Wohlstand, Toleranz bzw. Werte ein. Hier ist die Anzahl der verwendeten Begriffe eher noch durchschnittlich. Aber teilweise werden die Begriffe aufgezählt (funktionale *Civic Literacy*) und nur im zweiten Satz durch eine

komplexere fachliche Beziehung (konzeptuelle *Civic Literacy*) verbunden.

Wertet man alle Schülerlösungen der Klasse 205 statistisch mit dem Programm HIMATT von der Universität Freiburg aus, so hat man die Möglichkeit, sich ein statistisch abgesichertes Begriffsnetz ausgeben zu lassen. Die Analysen veranschaulichen, dass Lernende bei der Bearbeitung von Lernaufgaben auf gemeinsame Fachkonzepte und Begriffe zurückgreifen. Die Begriffswelt der Individuen ist in den Punkten, die das Fachwissen betreffen, vergleichbar. Die wichtigen Begriffe wurden von der Klasse insgesamt gut bei der Lösung dieser Aufgabe benutzt. Andere kamen hinzu, wie Globalisierung, Antwort oder Wirtschaft, was für den Zusammenhang der gegebenen Aufgabenstellung unwichtig ist, aber der empirischen Wirklichkeit nahe kommt. Es zeigt sich, dass sowohl die Zusammenhänge der Begriffe gesehen als auch die in der Musterlösung aufgezeigten Anforderungen erfüllt sind. Unbeschadet der unterschiedlichen Qualität einzelner Lösungen wird von der Klasse 205 insgesamt ein im Sinne der Musterlösung gutes Begriffsnetz erstellt. Begriffslernen ist zwar ein individueller Konstruktionsprozess, aber die Ergebnisse sind für eine Klasse und viele Individuen vergleichbar.

Schaubild 6: Ungewichtetes Klassennetz A zu »europäische Akteure« (205)

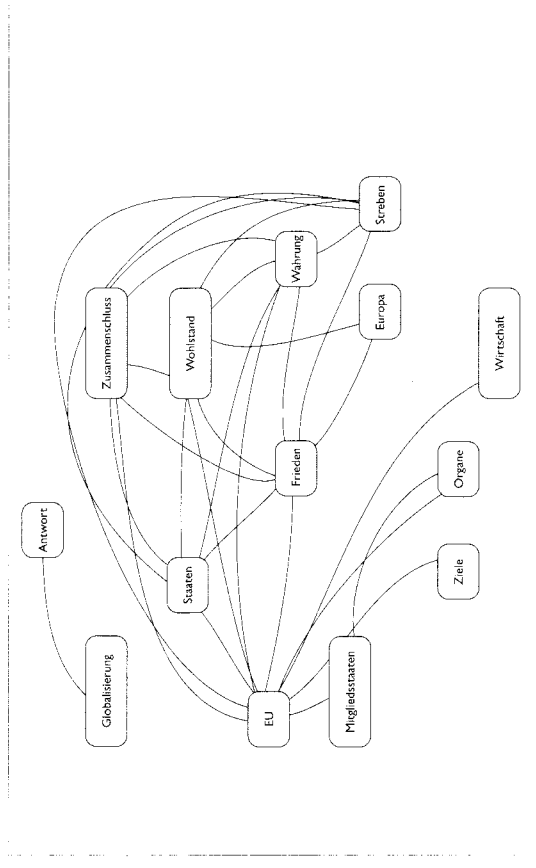
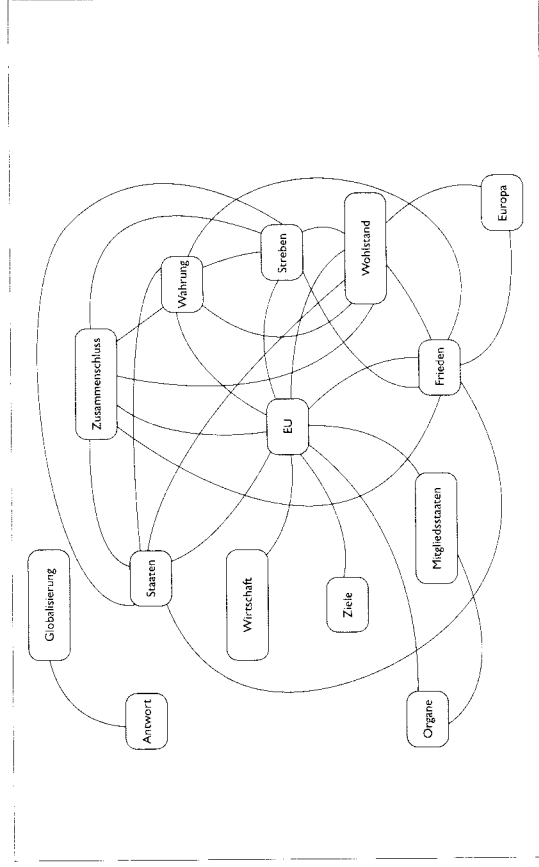


Schaubild 7: Ungewichtetes Klassennetz B zu »europäische Akteure« (205)



Literatur

Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler,
Peter Massing, Dagmar Richter

Konzepte der Politik

– ein Kompetenzmodell



Bundeszentrale für politische Bildung

Dr. Georg Weißenro, Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik
 Pädagogische Hochschule Karlsruhe
 Dr. Joachim Detjen, Professor für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt
 Politische Bildung
 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Dr. Ingo Juchler, Professor für Politikwissenschaft und Didaktik der Politik
 Universität Göttingen
 Dr. Peter Massing, Professor für Sozialkunde und Didaktik der Politik
 Freie Universität Berlin
 Dr. Dagmar Richter, Professorin für Sachunterricht und seine Didaktik
 Technische Universität Braunschweig

Bonn 2010

© Bundeszentrale für politische Bildung
 Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Franz Kiefer (verantw.), Georg Weißenro,
 Herstellung: Wolfgang Hölker

Eine Buchhandelsausgabe besorgt der Wochenschau Verlag.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für
 politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor/-innen die
 Verantwortung.

Hinweis: Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen
 der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und
 Forderungen können Herausgeberin und Autor/-innen keine Haftung übernehmen.

Umschlaggestaltung: M. Rechl, Kassel
 Umschlagzeichnung: Reinhard K. Schmitt, Karlsruhe
 Satzherstellung: Naumilkat, Düsseldorf
 Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8389-0016-2

www.bpb.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
I. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	15
1. Politikkompetenz und konzeptuelles Lernen – ein neues politikdidaktisches Modell	16
2. Philosophie des Faches Politische Bildung	23
3. Politikbegriff	28
4. Politikdidaktische Konzeptionen	36
II. Basis- und Fachkonzepte	47
1. Konstruktion politischer Basis- und Fachkonzepte	48
2. Basiskonzept Ordnung	53
3. Fachkonzepte Ordnung	61
3.1 Demokratie	61
3.2 Europäische Integration	65
3.3 Gewaltenteilung	69
3.4 Grundrechte	72
3.5 Internationale Beziehungen	76
3.6 Markt	79
3.7 Rechtsstaat	83
3.8 Repräsentation	87
3.9 Sozialstaat	91
3.10 Staat	95