

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Politik problemorientiert: Europa*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)



## Didaktische Vorbemerkungen

1. Problemorientierung, was ist das? . . . . . 4
2. Besonderheiten der Problemorientierung  
im Fach Politik . . . . . 5
3. Sachkommentar „Europa problemorientiert“ . . . 7

## Material

### 1. Die Entwicklung der Europäischen Union

- Lehrerhinweise . . . . . 9
- Einstieg . . . . . 13
- Materialübersicht . . . . . 14
- Material 1: Der Weg der europäischen  
Einigung . . . . . 15
- Material 2: Die europäische Einigung  
auf der Karte . . . . . 20
- Material 3: Die Konferenz über Sicherheit  
und Zusammenarbeit in Europa . . . 21
- Material 4: Die Kopenhagener Kriterien . . . . . 24
- Lösungen: Material . . . . . 25
- Problemlösung . . . . . 27
- Vertiefung: Fallbeispiel – Soll die Türkei  
der EU beitreten? . . . . . 29
- Lösungen: Vertiefung . . . . . 32

### 2. Die politische Struktur der Europäischen Union

- Lehrerhinweise . . . . . 33
- Einstieg . . . . . 37
- Materialübersicht . . . . . 38
- Material 1: Der Vertrag von Lissabon . . . . . 39
- Material 2: Die Institutionen der Europäischen  
Union . . . . . 41
- Material 3: Der Gesetzgebungsprozess . . . . . 48
- Lösungen: Material . . . . . 49
- Problemlösung . . . . . 54
- Vertiefung: Das Haus Europa . . . . . 56
- Lösungen: Vertiefung . . . . . 57

### 3. Der Wirtschaftsraum der Europäischen Union

- Lehrerhinweise . . . . . 58
- Einstieg . . . . . 62
- Materialübersicht . . . . . 63
- Material 1: Die vier Freiheiten . . . . . 64
- Material 2: Der europäische Binnenmarkt . . . . . 66
- Material 3: Die Wirtschafts- und  
Währungsunion . . . . . 68

- Material 4: Die Europäische Zentralbank . . . . . 70
- Material 5: Die Eurokrise . . . . . 71
- Material 6: Die Schuldenkrise Griechenlands . . 74
- Lösungen: Material . . . . . 76
- Problemlösung . . . . . 80
- Vertiefung: Das Für und Wider von Eurobonds . 82
- Lösungen: Vertiefung . . . . . 83

### 4. Die europäische Außenpolitik

- Lehrerhinweise . . . . . 84
- Einstieg . . . . . 88
- Materialübersicht . . . . . 89
- Material 1: Die Gemeinsame Sicherheits-  
und Verteidigungspolitik der EU . . . 90
- Material 2: Die Zusammenarbeit der EU  
mit der NATO . . . . . 92
- Material 3: EU-Missionen in Krisengebieten . . . 94
- Material 4: Die Ukraine-Krise . . . . . 97
- Lösungen: Material . . . . . 100
- Problemlösung . . . . . 103
- Vertiefung: Bewertung der Gemeinsamen  
Außen- und Sicherheitspolitik . . . 104
- Lösungen: Vertiefung . . . . . 106

### 5. Die Europäische Union zwischen Integration und Abschottung

- Lehrerhinweise . . . . . 107
- Einstieg . . . . . 110
- Materialübersicht . . . . . 111
- Material 1: Die Grundrechte der Europäischen  
Union . . . . . 112
- Material 2: Der Schengen-Raum . . . . . 114
- Material 3: Regelungen für EU-Bürger und  
Nicht-EU-Bürger für Reisen  
innerhalb der EU . . . . . 116
- Material 4: Flüchtlinge auf dem Weg  
nach Europa . . . . . 117
- Material 5: Erfahrungsbericht einer Flucht  
nach Europa . . . . . 120
- Lösungen: Material . . . . . 122
- Problemlösung . . . . . 124
- Vertiefung: Wie den Flüchtlingen helfen? . . . 125
- Lösungen: Vertiefung . . . . . 127

## Literatur- und Quellenverzeichnis

1. Literaturangaben . . . . . 128
2. Quellennachweise . . . . . 128
  - 2.1 Textquellen . . . . . 128
  - 2.2 Bildquellen . . . . . 129

### 1. Problemorientierung, was ist das?

Das Unterrichtskonzept der Problemorientierung lehnt es prinzipiell ab, „Fertigkost zu verabreichen“<sup>1</sup>; sie will die Lernenden vielmehr eigene Einsichten gewinnen lassen, zu denen sie durch eigenes Suchen und Forschen gelangen. Somit erfordert problemlösendes Denken im Unterricht einen Lernvorgang, der methodisch aufgebaut ist. Dietrich Dörner charakterisierte ein Problem mit der folgenden Beschreibung: „Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen.“<sup>2</sup> Ein Problem ist somit immer durch drei Komponenten gekennzeichnet:

1. Unerwünschter Ausgangszustand
2. Erwünschter Endzustand und
3. Barriere, die die Transformation des Anfangszustandes in den Endzustand im Moment verhindert.<sup>3</sup>

Der Gebrauch des Begriffes „Problem“ verweist auf eine die Komplexität betreffende Abgrenzung vom Begriff „Frage“. „Ein Problem ist keine einfache, auf einen Sachverhalt bezogene Frage, sondern konstituiert sich durch die Verbindung verschiedener dem Fragenden verknüpfbar erscheinender Sachverhalte (Fragestellungen) und ihrer Benennung eben als Problem.“<sup>4</sup> Fragen sind somit Teilaspekte eines Problems.

Ein Wille, die Barriere zwischen dem unerwünschten Anfangszustand und dem erwünschten Endzustand durch eigene Denkleistung zu überwinden, entsteht jedoch nur, wenn das Problem und dessen Lösung für die Person als wichtig erscheinen. Dies setzt zuerst einmal voraus, dass der Lernende auf den unerwünschten Anfangszustand aufmerksam gemacht wird. Dem Lehrer kommt damit die Aufgabe zu, „die Realität der Ausgangslage so in ihren Wahrnehmungshorizont zu rücken, dass ihr Denken herausgefordert wird. Das Thema soll sie nicht als Schüler, sondern als Mensch berühren. Der Druck soll so stark sein, dass sie von sich aus nach einer Lösung suchen.“<sup>5</sup>

Zu Beginn des Lern- und Denkprozesses steht somit noch nicht fest, wie die Unterrichtsteilnehmer die Barriere zur Problemlösung überwinden können. Die Lernenden stellen sich eine Leitfrage und leiten daraus resultierende Unterfragen oder Informationsdefizite ab, die sie zu beantworten bzw. auszugleichen versuchen. Mit den Antworten zeichnet sich die Problemlösung immer klarer ab, bis sie das Problem (vorläufig) zufriedenstellend lösen können.

Durch die Lösung der Probleme fördern die Schüler<sup>6</sup> ihre innere Unabhängigkeit und sie gewinnen eine positive Grundeinstellung zum selbstständigen Denken und fassen Mut, sich mit weiterführenden Fragen zu beschäftigen und selbst aktiv zu werden. Damit weckt problemlösendes Denken die Bereitschaft zum selbstständigen Urteilen und Handeln.

Bei der Suche nach Lösungen erkennen die Lernenden, dass sie ohne Wissen die Probleme nicht lösen können. Sie spüren die Notwendigkeit, Grundwissen zu erwerben und sich ein Repertoire an Begriffen und Verfahren zum Durchdenken von Problemen und Problemlösungen zu erarbeiten.<sup>7</sup> Setzen sich die Schüler beim problemlösenden Denken selbstständig mit Wissen auseinander, dann erhöht sich außerdem die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Wissen langfristig gespeichert wird, erheblich.

---

<sup>1</sup> Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus [u.a.] (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber 1997, S. 282.

<sup>2</sup> Dörner, Dietrich: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1979, S. 10.

<sup>3</sup> Vgl.: Ebenda

<sup>4</sup> Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht, S. 282.

<sup>5</sup> Breit, Gotthard: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn 2005, S. 109.

<sup>6</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird innerhalb dieser Publikation die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind jedoch immer Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer usw. gemeint.

<sup>7</sup> Vgl.: Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983, S. 306.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass problemlösendes Denken nicht stattfinden kann, wenn die Antwort auf die „offene Frage“ auf der Hand liegt und sich deshalb niemand der Anstrengung des Denkens unterziehen muss! „Die Kunst des Lehrers besteht darin, seinen Schülern eine Aufgabe anzubieten, die ihr Denken herausfordert, sie aber weder über- noch unterfordert.“<sup>8</sup>

## 2. Besonderheiten der Problemorientierung im Fach Politik

Nähern wir uns der Frage, worin der innere Kern eines Problems – im politikwissenschaftlichen Sinne – besteht, so können wir uns als Erstes an dem englischen Soziologen Karl Popper orientieren, der ein Problem durch das Spannungsverhältnis zwischen Wissen und Nichtwissen charakterisierte. „Jedes Problem entsteht durch die Entdeckung, daß etwas mit unserem vermeintlichen Wissen nicht in Ordnung ist.“<sup>9</sup>, ergänzte Theodor W. Adorno und entgegnete Popper gleichzeitig, dass ein Problem nicht nur etwas Erkenntnistheoretisches sei, sondern etwas Praktisches. Es gebe nach Adorno eben nicht nur einen Widerspruch im Wissen, sondern dieser Widerspruch könne „höchst real in der Sache seinen Ort haben“<sup>10</sup>, und das bedeutet, dass der Widerspruch allein durch den Erwerb von Mehrwissen noch nicht aufgelöst sei.

Walter Gagel nutzte in Anlehnung an Wolfgang Hilligen<sup>11</sup> in diesem Zusammenhang gern das Beispiel der Umweltverschmutzung und stellte fest, dass dieses Problem eben auf der „Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen“<sup>12</sup> liege. Die Folgen der Verschmutzung würden zwar erkannt, sie folgten somit dem Aspekt der Bedeutsamkeit, eine eindeutige Lösung zur Verhinderung derselben sei jedoch nicht gegeben, da die Verschmutzung eine Folge der Wirtschaftspolitik sei, die wachstumsorientiert und dezentralisiert sei. Somit gerieten verschiedene Interessen in einen Konflikt miteinander. Es handele sich – im Sinne Adornos – um einen „problematischen Zustand der Welt“ und genau hieraus entstehe erst das eigentliche *politische Problem*.

Die zentralen Merkmale eines politischen Problems sind damit nach Gagel die Aspekte *Dringlichkeit* und *Ungewissheit*. Dringlichkeit meint, dass ein Sachverhalt Gefährdungen mit sich bringt, besonders solche, die die Existenz und das Wohlergehen einzelner Gruppen oder der gesamten Gesellschaft gefährden. Somit ergänzt das Kriterium der Dringlichkeit das der Bedeutsamkeit um den Aspekt des Zugzwangs.

Ungewissheit in diesem Sinne meint, dass neue Lösungswege gesucht werden müssen. Somit ist in dem Augenblick, in dem das Problem dringlich wird, noch keine effektive Problemlösung bekannt. Diese Unsicherheit kann durch eine wissenschaftliche oder politische Ungewissheit entstehen.<sup>13</sup>

Gagel stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass ein politisches Problem nicht „auf der Straße liegt, sondern erst entdeckt werden muß.“<sup>14</sup> Er nennt hier das Beispiel der Mädchenbildung: Dass Mädchen in weiterführenden Schulen und Universitäten unterrepräsentiert waren, wurde lange Zeit als normal angesehen und galt daher nicht als „Problem“. Erst als die Sozialwissenschaften den Umstand statistisch als eine soziale Benachteiligung bewerteten, wurde aus einer Tatsache ein politisches Problem, das die Merkmale Dringlichkeit und Ungewissheit aufwies.

Ein politisches Problem meint ein praktisches Problem, einen unerträglichen Zustand der Gesellschaft, der verändert werden soll, indem er zum Thema des politischen Entscheidungsprozesses gemacht wird. Auf einen Zustand bezogen ist das Problem somit höchst konkret und es lassen sich Beteiligte und Betroffene ausmachen, die an dem Problem und seiner Lösung mitwirken.

---

<sup>8</sup> Vgl. u. a.: Breit, Gotthard: Problemlösendes Denken zu leicht gemacht. In: Politische Bildung, Heft 3, S. 92–99.

Grammes, Tilmann: Problemorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 206–211.

<sup>9</sup> Adorno, Theodor W. [u. a.]: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 2. Auflage. Neuwied 1970, S. 104.

<sup>10</sup> Ebenda, S. 129.

<sup>11</sup> Hilligen, Wolfgang: Sehen – Beurteilen – Handeln, Klasse 7/10. Frankfurt/Main 1957.

<sup>12</sup> Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1983, S. 54.

<sup>13</sup> Vgl.: Ebenda

<sup>14</sup> Ebenda

Allein durch das Aufgreifen eines Problems lassen sich viele Arbeitsschritte vorstrukturieren, anhand derer das Problem untersucht werden kann, um eine Lösung zu finden:

1. Worin besteht das Problem?
2. Wie ist das Problem entstanden?
3. Welche Akteure stehen mit diesem Problem in Verbindung und welche Interessen verfolgen diese?
4. Welche Lösungen des Problems sind denkbar/möglich?
5. Welche Bedeutungen haben die Lösungen für die Beteiligten?<sup>15</sup>

All diese genannten Merkmale verweisen auch auf eine bestimmte erkenntnistheoretische Struktur des Problems: Ungewissheit, Dringlichkeit, Nichtwissen und neues Wissen erwerben. Die Bearbeitung von politischen Problemen setzt bestimmte Qualifikationen voraus, vermittelt diese aber auch. Die Inhaltsstruktur eines politischen Problems verweist somit auf eine kognitive Struktur der Lernenden und prägt damit die Lernziele eines an politischen Problemen orientierten Unterrichts.

Eine wichtige Aufgabe der Unterrichtsplanung bildet die Auswahl des Lerninhaltes. Was sind aber nun legitime politische Probleme, die in einem problemorientierten Politikunterricht relevant sein können? Nach Wolfgang Hilligen sollen im Politikunterricht Themen behandelt werden, die auf grundlegende oder fundamentale Probleme aufmerksam machen. Hilligen nennt diese Probleme auch „Herausforderungen“, Wolfgang Klafki nennt diese „Schlüsselprobleme“. Hilligen wählt hierzu aus einer eigenen Zeitdiagnose aus der Fülle möglicher Probleme fünf aus, weil für ihn von deren Bewältigung das zukünftige Leben der Menschen abhängt. Bei beiden Autoren finden sich ähnliche, teilweise überschneidende Schlüsselprobleme, vor allem die Umweltproblematik, die (weltweite) Friedensfrage, die soziale Ungleichheit und die Chancen und Gefahren der technologischen Entwicklung. Wolfgang Sander erstellte eine ähnliche Auflistung.<sup>16</sup>

Aber: Walter Gagel gesteht ein, dass die Definitionshoheit über ein Problem oder Nichtproblem faktisch beim Lehrer liegt. „Wenn der Lehrer also ein Problem aufgreift, so übernimmt er in der Regel die Sichtweise derjenigen, welche eine derartige Definitionsmacht besitzen, daß ihnen gegenüber eine Verdrängung nicht mehr möglich ist. Dringlichkeit ist also eine hergestellte und überdies auf Werte oder Präferenzen bezogene Dringlichkeit.“<sup>17</sup> Ähnlich äußert sich Gotthard Breit, wenn er mit Blick auf die Zeitdiagnose Hilligens schreibt: „Jeder Fachdidaktiker und Lehrer kann diese Zeitdiagnosen überprüfen, Ergänzungen oder Veränderungen vornehmen und zu einer eigenständigen Auflistung gelangen.“<sup>18</sup>

Daher möchte ich mich an dieser Stelle davon distanzieren, den problemorientierten Ansatz auf einige wenige politische „Schlüsselprobleme“ zu reduzieren. Nach meiner Auffassung kann ein problemorientierter Zugang, der bei den Schülern die von Dörner beschriebene Barriere erzeugt, durchaus Sinn machen, auch wenn von dessen Lösung keine lebensnotwendige Dringlichkeit ausgeht. Entscheidend ist nach meiner Erfahrung die Tatsache, dass ein problemorientierter Zugang zu einem Unterrichtsthema eine Leitfrage aufwirft, welche den folgenden Unterrichtsgang vorstrukturiert und den Ablauf für die Schüler transparent gestaltet. Für die Lernenden ergibt sich aus solch einem Arrangement durchaus die Sinnhaftigkeit der folgenden Unterrichtseinheit. Und in diesem Rahmen lassen sich die zuvor beschriebenen Vorteile eines problemorientierten Unterrichts effektiv nutzen.

---

<sup>15</sup> Vgl. u. a.: Breit, Gotthard: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, S. 112.

<sup>16</sup> Vgl.: Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. Auflage. Opladen 1985.

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Cremer, Will; Klein, Ansgar (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft – Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn 1990, S. 297–310.

Sander, Wolfgang: Vom Fach zum Politikbereich – Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik – Aktueller Stand, neue Ansätze, Perspektiven. Hannover 1992.

<sup>17</sup> Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1983, S. 55.

<sup>18</sup> Breit, Gotthard: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, S. 116.

### 3. Sachkommentar

Europa – ein Kontinent, eine Wertegemeinschaft, der weltweit größte Binnenmarkt, eine politische Union? Was ist Europa eigentlich und was will es sein? Unsere Schüler leben – mehrheitlich eher unbewusst als bewusst – innerhalb Europas. Dass Deutschland ein Teil Europas ist, erfahren die Schüler schon in der Grundschule im Erdkundeunterricht. Meist reduziert sich dieses Verständnis aber eben lange Zeit auf diesen rein geografischen Aspekt. Dem einen oder anderen werden vielleicht – alle fünf Jahre – die Europawahlen auffallen, für manche bietet das sicherlich einen Gesprächsanlass: Warum wird in Deutschland ein Parlament für Europa gewählt? Deutlicher wird den Schülern Europa wohl, wenn sie etwas in der Schulkantine kaufen. Hier merken sie, dass sie mit dem Euro bezahlen. Dabei handelt es sich um das gleiche Geld, mit dem sie auch in ihrem Spanien-, Frankreich oder Italienurlaub bezahlen können. Wenn die Schüler dann eine Klassenfahrt nach England unternehmen, merken sie, dass England scheinbar nicht mehr zu Europa gehört – haben sie im Erdkundeunterricht nicht richtig aufgepasst? An der Insellage kann es nicht liegen, denn Irland ist auch eine Insel. Und doch kann man hier wieder mit dem Euro bezahlen.

Europa scheint somit irgendetwas Besonderes zu sein. Europa scheint so besonders zu sein, dass es im ersten Moment nicht greifbar, nicht erklärbar scheint. Vielleicht ist das eine der Ursachen, warum die Wahlbeteiligung zum Europäischen Parlament seit Jahren sinkt. Dieses Europa scheint weit weg, nicht Teil von uns zu sein und doch sind wir ein Teil dieses Europas. Wie könnte uns dieses Europa sonst vorschreiben, dass wir beispielsweise die „alten“, „normalen“ Glühbirnen nicht mehr kaufen können?

Nutzen Sie diese Irritationen sinnvoll. Aber versuchen Sie diese auch schrittweise aufzulösen. Europa problemorientiert zu behandeln, liegt damit auf der Hand. Die Probleme, besser die Fragen an Europa, sind nicht gekünstelt, sie bestehen bei Ihren Schülern; vielleicht müssen diese nur geweckt und kanalisiert werden.

Nutzen Sie vor allem die Irritationen über Europa als Konstrukt: Ist Europa etwas rein Geografisches, etwas Politisches, etwas Wirtschaftliches oder doch eher etwas Ideelles? Machen Sie den Schülern mit diesem Material bewusst, dass Europa nicht gleich Europa ist – scheinbar gibt es „unterschiedliche Europas“ und für diese Entwicklung gibt es historische Gründe.

Um Ihnen diesen Weg zu erleichtern, wird das Thema Europa hier in fünf Unterthemen aufgeteilt. Das erste Subthema behandelt die historische Entwicklung mit den Schwerpunkten Beitritt und Erweiterungen der Europäischen Union. Hierbei werden auch die unterschiedlichen historischen Motivlagen zur europäischen Einigung eine Rolle spielen.

Das zweite Unterthema behandelt das politische Europa. Schwerpunkte bilden hier die politischen Institutionen sowie ihr Zusammenwirken im politischen Prozess.

Das dritte Teilthema behandelt die Europäische Union als Wirtschaftsunion. Im Mittelpunkt stehen hierbei der europäische Binnenmarkt und die Gemeinschaftswährung Euro. In diesem Rahmen sollen die Schüler auch die durch die Eurokrise entstandenen Probleme analysieren lernen.

Das vierte und fünfte Thema bieten einen Ausblick in die Zukunft und fokussieren auch ideelle Fragen: Kann und will die Europäische Union mehr sein als z. B. nur eine Wirtschaftsunion? Im Fokus steht hierbei die Idee der europäischen Außenpolitik und der Migrationspolitik. Wie können diese aussehen? Sind sie sinnvoll und erwünscht?

Jedes dieser fünf Unterthemen wird durch Lehrerhinweise eingeleitet, in denen einerseits ein kurzer Überblick über die zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien geboten wird und der andererseits einen möglichen problemorientierten Zugriff einschließlich Leitfragestellung und möglicher untergeordneter Problemfragstellungen eröffnet.

Die Arbeitsmaterialien mit den dazugehörigen Aufgabenstellungen zeigen mögliche Vorgehensweisen zur abschließenden Problemlösung auf und strukturieren damit den Ablauf des Unterrichts, jedoch sollten Sie diesen auf Ihre Lerngruppe zuschneiden. Möglich sind freiere Arbeitsphasen, in denen die Schüler die einzelnen Materialien selbstständig bearbeiten, um zum Abschluss die Leitfrage beantworten zu können. Denkbar wäre jedoch auch, dass Sie in der Einstiegsphase die Leitfrage zusammen mit den Schülern entwickeln und anschließend – mit der Leitfrage im Hinterkopf – die einzelnen inhaltlichen Elemente lehrerzentriert erarbei-



## Didaktische Vorbemerkungen

---

ten. In jedem Fall kann es hilfreich sein, begleitend eine Materialübersicht einzusetzen, auf der die Schüler ihre Ergebnisse nach Bearbeitung der einzelnen Materialien festhalten können und sich so einen roten Faden zur Beantwortung der Leitfrage schaffen. Führen Sie hier – wie bei jeder anderen Unterrichtsvorbereitung auch – eine adäquate Bedingungsanalyse durch; Sie kennen Ihre Schüler am besten.

Jedem Kapitel ist ein zusätzliches Arbeitsblatt zur Vertiefung beigelegt. Dieses Arbeitsblatt ist als Problemerkweiterung zu verstehen. Sie können es als fakultatives Angebot für die leistungsstärkeren Schüler – vor allem wenn Ihre Schüler im Sinne einer Freiarbeit an den Materialien arbeiten – verstehen, aber auch als mögliche Ergänzung im lehrerzentrierten Unterricht einsetzen. Die anderen sind als obligatorisch zu verstehen und werden für die Beantwortung der Leitfrage benötigt. Um die Vielschichtigkeit des politikwissenschaftlichen Denkens herauszustellen, empfehle ich, alle Teilthemen zu behandeln, denn wie wir schon gesehen haben: „Europa ist nicht gleich Europa.“

Hinsichtlich der Sozialform kann ich nur wieder auf die Bedingungsanalyse verweisen. Ich persönlich arbeite gern im Sinne des Kooperativen Lernens. An diversen Stellen bietet sich dieses an, wie z. B. bei der Erarbeitung der Institutionen der Europäischen Union. Hier könnten die Schüler in Einzelarbeit je eine Institution erarbeiten, das Ergebnis anschließend mit einem arbeitsgleichen Partner überprüfen und zuletzt in der Gruppe austauschen. So erhöhen Sie die Verbindlichkeit der zu erbringenden Lernleistung („positive Abhängigkeit“) und steigern gleichzeitig die Verständnisleistung. Sie könnten auch alle Inhalte eines Teilthemas auf Kleingruppen verteilen und diese erst wieder in der Präsentationsphase zusammenführen, um die Leitfrage mit dem gemeinsam erworbenen Wissen beantworten zu lassen. Aber noch einmal: Passen Sie die Struktur des Unterrichts Ihrer Lerngruppe an.

Um eine Gesamtbewertung des Prozesses der europäischen Einigung zu ermöglichen und die übergeordneten Zusammenhänge für die Schüler deutlich zu machen, könnten in Form einer thematischen Klammer um die fünf Themenblöcke übergeordnete Problemfragestellungen zum Gesamtthema Europa zusätzlich entwickelt werden, wie z. B. die Frage „Was bedeutet mir Europa als Jugendlicher?“ oder „Wie sieht die Zukunft Europas aus?“. Diese könnten darauf abzielen, zu klären, was Europa eigentlich sein möchte, wie die Zukunft der Europäischen Union aussehen könnte und in welcher Verbindung damit sich die Schüler selbst sehen. Hiermit bieten Sie den Schülern die Möglichkeit einer abschließenden, aber kategorialen Bewertung des Themenfeldes Europa.

## Lehrerhinweise

### 1. Einführung in das Thema

„Wer nicht mehr frei über Energie und Stahl verfügt, kann keinen Krieg mehr erklären.“<sup>19</sup> Diese Argumentation, die dem damaligen französischen Außenminister Robert Schuman und dem französischen Unternehmer Jean Monnet zugeschrieben wird, stellt nicht nur den Beginn der europäischen Einigung im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) dar, sondern benennt auch das zentrale Motiv der europäischen Einigung am Ende des Zweiten Weltkrieges.

Es gab viele Phasen, in denen europäische Staaten sich bekämpften, doch die beiden Weltkriege bilden bisher die traurigen Höhepunkte. Und so ist die Idee einer europäischen Einigung mit dem Ziel der Verhinderung weiterer Kriege eng verbunden. Schon nach dem Ersten Weltkrieg wurden solche Ideen aufgeworfen. Zu nennen sei hier der österreichische Graf Coudenhove-Kalergi, der 1919 die Idee einer Paneuropa-Union entwarf, nach der die europäischen Demokratien sich zu einem Staatenbund nach dem Muster der Panamerikanischen Union zusammenfassen sollten. Die „Vereinigten Staaten von Europa“ sollten damit ein Machtzentrum neben den bereits bestehenden Bündnissen Sowjetunion, USA, Ostasien und Großbritannien bilden. Doch die Idee dieser Paneuropäischen Union scheiterte genauso wie die des Völkerbundes. War die Zeit noch nicht reif? Fehlte der allgemeine Wille?

Der Zweite Weltkrieg brach die Fronten erneut auf, zeigte aber gleichzeitig auch, dass Europa näher zusammenrücken müsse, um weitere Kriege zu verhindern. Und doch brach Europa erst einmal erneut auseinander. Der beginnende Ost-West-Konflikt verhinderte anschließend die europäische Einigung, führte die einzelnen Staaten aber auch näher aneinander heran; nur gemeinsam konnte man sich vor „der anderen Seite“ schützen.

Gerade diese konfrontative Stellung, die im Zuge des Kalten Krieges entstand, die aber gleichzeitig am Beginn der europäischen Einigung steht, kann für die Schüler sinnvoll genutzt werden. Wie konnte die europäische Einigung innerhalb von gerade einmal 60 Jahren so voranschreiten? Welche Schritte wurden im Rahmen der europäischen Einigung bisher gegangen und welche Motive waren damit verbunden? Welche Voraussetzungen mussten jeweils erfüllt werden? Welche Ziele sollten erreicht werden? All diese Fragen können im Rahmen dieses Kapitels beantwortet werden.

### 2. Vorbereitung der Unterrichtseinheit

Vor Durchführung der Unterrichtseinheit sollten Sie sich den geplanten Ablauf einprägen. Es kann dabei hilfreich sein, wichtige Frageimpulse auf Karteikarten zu notieren und bereitzuhalten. Die Materialien sollten entsprechend der Klassengröße vervielfältigt werden.

### 3. Die Fragestellung entdecken

Zu Beginn der Einheit sollen die Schüler die eigentliche Problemstellung entdecken und nachvollziehen können. Sie als Lehrer sind dabei in vielerlei Hinsicht gefragt.

#### • Impulse geben

Nutzen Sie als Einstieg in dieses Teilthema die beiden zur Verfügung gestellten Karten – optimalerweise auf Folie. Präsentieren Sie zunächst die erste Karte (Europa Mitte der 1950er-Jahre) und lassen Sie die Schüler diese beschreiben. Auffallen sollte die Zweiteilung Europas, die mitten durch Deutschland verläuft. Lassen Sie die Schüler versuchen, die dargestellte Entwicklung zeitlich einzuordnen, und klären Sie gemeinsam, wie es zu dieser Zweiteilung kam.

<sup>19</sup> <http://www.eu-info.de/europa/eu-vertraege/eu-gruendungsvertrag/> (Stand: 21.05.2015)



Nutzen Sie in einem zweiten Schritt das Overlay-Verfahren, indem Sie die zweite Kartenfolie – als stummen Impuls – über die erste legen. Den Schülern wird u.a. auffallen, dass sich die konfrontative Stellung des Kalten Krieges aufgelöst hat, und sie werden sich fragen, wie es zu den Veränderungen bzw. dem heutigen Umfang Europas gekommen ist.

## • Fragen stellen und weiterentwickeln

Sollten die Schüler die Problemstellung nicht eigenständig erfassen, so können Sie Frageimpulse einsetzen. Mögliche Hilfsimpulse an die Schüler könnten beispielsweise lauten:

- „Was fällt euch an der Karte auf?“
- „Ordnet die dargestellte Entwicklung zeitlich ein.“
- „Wie kam es zu dieser Zweiteilung?“
- „Vergleicht nun die beiden Karten miteinander – was fällt euch auf?“
- „Welche Frage ergibt sich für euch, nachdem ihr beide Karten miteinander verglichen habt?“

## • die Problemstellung eindeutig herausstellen

Mithilfe des Einstiegsmaterials sollten die Schüler nun selbst eine Problemfrage entwickeln. Natürlich lässt sich der genaue Wortlaut nicht planen, denn die Schüler sollten die Frage selbst formulieren. Sie könnte jedoch in etwa folgendermaßen lauten:

- Wie konnte die Europäische Union ihren heutigen Umfang erreichen?

## • Vermutungen und erste Ideen der Schüler sichern

Die Schüler werden wahrscheinlich verschiedene Vermutungen haben, wie es zum heutigen Umfang Europas gekommen ist. Diese Vermutungen sollten unbedingt an der Tafel bzw. auf dem Whiteboard fixiert werden, damit sie nach der Problembearbeitung überprüft werden können. Mögliche Schülervermutungen könnten z. B. folgendermaßen lauten:

- Die westeuropäischen Staaten haben die osteuropäischen Staaten erobert.
- Den osteuropäischen Staaten wurden finanzielle Versprechungen gemacht, wenn sie sich anschließen würden.
- Es gab einen Systemwechsel innerhalb der osteuropäischen Staaten.

## 4. Unterfragen bzw. Informationsdefizite festhalten

Sobald die Problemfrage festgelegt wurde und die Vermutungen schriftlich fixiert worden sind, sollte die Lehrkraft die Schüler darauf hinweisen, dass sich aus der Problemstellung weitere Unterfragen ergeben bzw. zusätzliche Informationen für die Beantwortung der Problemfrage benötigt werden („Bevor ihr die Frage nach dem heutigen Umfang Europas beantworten könnt, müsst ihr weitere Informationen einholen. Nennt Informationen, die ihr noch beschaffen müsst, oder formuliert Unterfragen, die für die Beantwortung eurer Problemfrage notwendig sind.“). Die daraufhin von den Schülern erstellte Liste gilt es ebenfalls zu notieren. Diese Aufgabe kann ein Schüler übernehmen (oder die Lehrkraft schreibt selbst mit). Die Schüler könnten z. B. folgende Informationen einholen wollen:

- Wie vollzog sich die europäische Einigung?
- Wer sind die Mitgliedsländer der Europäischen Union und wann traten diese der Union bei?

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Politik problemorientiert: Europa*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)

