

Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik - Europäische Zusammenhänge verstehen lernen

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2004). Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik - Europäische Zusammenhänge verstehen lernen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Europa verstehen lernen: Eine Aufgabe des Politikunterrichts* (S. 108-125). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85906-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik – Europäische Zusammenhänge verstehen lernen

1. Was heißt europazentrierte Politikdidaktik?

Die Europäische Union ist seit langem Gegenstand des Politikunterrichts. Jedes Schulbuch behandelt die Europäische Union. Die Richtlinien machen diesen Gegenstand verbindlich. Im Zuge der Globalisierungsdebatte wurde der Blick wieder verstärkt auf das komplexe System Europäische Union gelenkt, steht sie doch für eine relativ erfolgreiche wirtschaftliche Integration. Der Prozess der Einigung richtet sich seitdem auf den politischen Bereich. Der Irak-Krieg von 2003 hat die Rolle Europas auf internationaler Ebene grell beleuchtet. In der internationalen Politik tritt die Europäische Union bislang kaum als Akteur auf. Nationalstaatliches Denken dominiert weiterhin.

Die Politikdidaktik hat ihren Blickwinkel auf diesen Gegenstand in den letzten 30 Jahren häufig geändert. Bereits in den *70er-Jahren* hat Kurt Gerhard Fischer über die Möglichkeiten einer »Europäisierung der Politischen Bildung an Europas Schulen« nachgedacht (1975). Er wollte eine westeuropäische Kooperation bei der Planung von Themen wie Verschmutzung von Rhein und Nordsee, europäisches Warenangebot, Rechte ausländischer Arbeitnehmer erreichen. Als Ergebnis sollten übernationale Gemeinsamkeiten bei zentralen Gegenstandsbereichen des Politikunterrichts herausgearbeitet werden. Diese Vision eines europäischen Schulbuchs für den Politikunterricht ist 2003 immer noch nicht eingelöst. Dies liegt nicht nur daran, dass man die heutigen Themen anders formulieren würde, sondern auch an der Zersplitterung der Kultusbürokratie in allen Ländern. Angelegt in diesen Gedanken ist aber bereits die Vorstellung, dass Europa für Didaktiker mehr als ein Gegenstand ist. Anders formuliert: Der Gegenstand Europäische Union hat auch Implikationen für die Entwicklung politikdidaktischer Perspektiven (Breit/Weißeno 2003: 29ff).

Während Fischer bereits politikdidaktische Implikationen andeutet, gibt es in den *70er-Jahren* einen *zweiten Trend*: Europa wird in vielen Fächern als ein gesonderter Gegenstand neben den nationalen Gegenständen behandelt.

Wenn dies in Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde, Literatur, Fremdsprachen geschieht, hat man Möglichkeiten geschaffen »eine europäische Dimension einzubringen, die eine nur nationale Sichtweise und Begrenztheit überwindet und Verständnis für die Zusammenhänge historischer oder aktueller Tatsachen und Probleme weckt« (Renner 1979: 25f). Das Programm der *europäischen Dimension* fügt demnach den Gegenstand Europa in mehrere Schulfächer ein und erhofft sich dadurch das Entstehen eines europäischen Bewusstseins – heute würde man von europäischer Identität sprechen. Dieser Ansatz ist ein allgemeinpädagogischer, der politische Bildung als Prinzip aller Fächer betrachtet.

Seit dieser Zeit wird die europäische Dimension meist als Formel für fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lehren und Lernen begriffen. »Während im Politikunterricht häufig die einzelnen Probleme isoliert voneinander behandelt werden und nur selten Wirkungszusammenhänge zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik transparent werden, besitzt das Europa-Thema eine integrative Funktion, weil seine sozialen, ökonomischen, historischen, politischen und geographischen Bestandteile gar nicht in den Griff zu bekommen sind, wenn man auf ihre Verflechtungen und wechselseitige Abhängigkeit verzichtet« (Maier 1978: 45f). Die Formel der europäischen Dimension wird somit zu einem *Diffusum*, da nicht mehr klar ist, welche Zusammenhänge und Wechselwirkungen der einzelnen Phänomene warum behandelt werden sollen. Auf Grund der fachlichen Entkernung ist der Ertrag dieser allgemeinpädagogischen Formel für die Politikdidaktik eher gering einzuschätzen.

Mitunter wird – dies ist der *dritte Trend* in den 70er-Jahren – das Unterrichtsfach Politik/Sozial- oder Gemeinschaftskunde als besonders geeignet betrachtet, die Programmatik der europäischen Dimension umzusetzen. »Wenn es nicht nur um die Öffnung einer europäischen Dimension geht, sondern um eine explizite Behandlung politischer, ökonomischer und sozialer Kooperation oder Integration, dann gehört das Thema Europa in den Sozialkundeunterricht. (. . .) Dabei ist es berechtigt und notwendig, die europäische Ebene nicht nur am Rande mit zu behandeln, sondern Fakten und Probleme dieser übernationalen Verflechtung gründlich zu berücksichtigen« (Renner 1979: 27). Dies ist der Versuch, die zentralen Inhalte einem Schulfach zuzuweisen und die europäische Dimension wieder etwas einzunengen. Der Gegenstand Europäische Union wird hier allein als wichtig für den Politikunterricht gesehen; zugleich aber bleiben die fächerübergreifenden Ansprüche bestehen.

Der Politikunterricht und die Politikdidaktik haben sich in den letzten beiden Dezennien dann ihrem historisch-politischen Umfeld gestellt und

den europäischen Einigungsprozess in seinen aktuellen Entwicklungen aufzuarbeiten versucht. Sie haben sich vom skizzierten eher allgemeinpädagogischen Trend abgekoppelt und in den 80er-Jahren der Thematik selbst angenommen. Die Politikdidaktik betrachtet seither den Umgang mit dem Gegenstand lediglich als Anwendungsproblem ohne Rückwirkung auf ihre theoretischen Einsichten. »Wenn politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft auf die politische Mündigkeit der Schüler abzielt, kann sie beim Thema Europa nicht als eine Art affirmative Staatsbürgerkunde auf europäischer Ebene konzipiert werden. Eine europäische politische Bildung darf daher nicht auf eine bestimmte europapolitische Konzeption, etwa auf die der westeuropäischen Integration im Rahmen der EG, festgelegt werden« (Sander 1985: 119f). Europa ist ein *eigenständiger Gegenstandsbereich* wie viele andere auch. Er muss fachlich nach den politikdidaktischen Prinzipien vermittelt werden.

Bestimmend ist in den 80er-Jahren nach wie vor die Suche nach geeigneten, der Zeit entsprechenden Gegenständen für den Politikunterricht. Man entdeckt »Problemfelder wie den Agrarmarkt, die regionalen Disparitäten, Defizite in der demokratischen Mitwirkung im EG-Entscheidungsprozeß oder die Beziehungen zur Dritten Welt. Unterricht über Europa (=EG) wird empfohlen als eine Möglichkeit, allgemein politische Kategorien wie Kontrolle, Kooperation, Souveränitätsverlust zu vermitteln« (Hagemann 1986: 61). Dies ist eine fachliche Auslegung der europäischen Dimension, festgemacht an politischen Gegenständen. Man beschäftigt sich mit den Einigungsproblemen. Zugleich aber wird gefordert, die fachdidaktischen Konzepte wie z. B. die Kontroversität auch bei europäischen Themen zu berücksichtigen. Damit hat sich der politikdidaktische Diskurs festgelegt: Europa ist ein wichtiger Gegenstand des Politikunterrichts, mit dem jeder Lernende konfrontiert werden muss.

In den 90er-Jahren greift Mickel den Begriff der europäischen Dimension noch einmal auf und macht ihn zu einem politischen, nicht pädagogischen Leitbegriff für die Beschäftigung mit dem Gegenstand. Er geht davon aus, dass die Europäische Dimension »primär integrationspolitischer Natur ist. (...) Sie erfordert, dass beizeiten Basisloyalitäten gegenüber den übernationalen Institutionen in Gestalt von neuen Solidaritäten, Werten und Normen, Informationen und Orientierungen gegenüber supranationalen Organisationen und Autoritäten größere Chancen im politischen Lernprozess erhalten. Dies kann am besten über persönliche Betroffenheit erreicht werden, z. B. Arbeitskämpfe in multinationalen Konzernen, Bürgerinitiativen in grenzüberschreitenden Fragen, die Gastarbeiter und die freie Arbeitsplatzwahl, die Nichtgewährung der Menschenrechte, europäische Gemein-

schaftsprojekte in Sachen Umweltschutz, die gegenseitige Anerkennung der Diplome, die Lehrlingsausbildung in Europa usw« (Mickel 1991: 76). Aber auch er sieht Europa lediglich als eigenständigen Gegenstandsbereich des Politikunterrichts.

Während Mickel noch Einzelprobleme in den Vordergrund rückt, wendet sich Schmuck den *europäischen Institutionen* zu und sieht hierbei Handlungsbedarf für den Politikunterricht. Die Schüler/innen sollen darauf vorbereitet werden, »ihre demokratischen Teilhaberechte auch in Bezug auf die EG wahrzunehmen. Voraussetzung hierfür sind zumindest Grundkenntnisse über Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsfaktoren europäischer Institutionen« (Schmuck 1991: 319). Er zielt ab auf Partizipation und politisches Wissen, die mit der Weckung einer unkritischen pro-europäischen Einstellung, die bei Mickels Definition der europäischen Dimension anklängt, nicht vereinbar sind. »Ein naiver Europa-Enthusiasmus wäre deshalb bei der schulischen Behandlung europäischer Themen fehl am Platz.« (Ebenda: 323) Dieser aufklärerische Ansatz ist im Übrigen nicht mit der traditionellen Institutionenkunde vereinbar, die »nach wie vor einseitig im Vordergrund steht« (Ebenda: 326), sondern er verlangt lediglich das Aufzeigen des Handlungsrahmens von Politik.

Damit haben sich jetzt *zwei Blickrichtungen* auf den eigenständigen Gegenstandsbereich Europa herausgebildet: Zum einen werden *Problemfelder* der Einigungspolitik, zum anderen die europäischen *Institutionen* als zentral zu behandeln vorgeschlagen. Beide Varianten argumentieren politikdidaktisch mit dem Fallprinzip oder mit einer modernen Institutionenkunde. Europa bleibt weiterhin lediglich ein Anwendungsfall für die Politikdidaktik. Über die Rückwirkungen der Veränderungen im politischen Bereich auf die Politikdidaktik wird nicht nachgedacht. Europa erscheint als einheitliches Feld. Nicht durchschlagend wird allerdings berücksichtigt, dass sich *gleichzeitig das politische System der Bundesrepublik verändert hat*. Die EZB hat die Bundesbank abgelöst; die Autobahnmaut unterliegt genauso europäischem Recht wie der Wehrdienst für Frauen; die Medienpolitik der EU greift in Länderkompetenzen ein; die Flutkatastrophe an der Elbe wird auch mit EU-Geldern bewältigt; die Osterweiterung der EU wird in Straßburg entschieden usw. Nur noch wenige nationale Politikfelder sind nicht von Brüssel beeinflusst.

Obwohl in jüngster Zeit Europa weiterhin als eigenständiger Gegenstandsbereich behandelt wird, gelangen doch *neue Fragestellungen* in den Focus der Politikdidaktik. Die Neuorientierung der aktuellen Politikdidaktik hat auf verschiedenen Feldern begonnen. Der europäische Bürger, den Sander als Leitbild ablehnt (Sander 1986: 227), gelangt in den Focus einer

normativ-empirischen Politikdidaktik (vgl. den Beitrag von Massing in diesem Band). Juchler fordert eine »Europa-Kompetenz« der Schülerinnen und Schüler in Erweiterung des demokratiekompetenten Bürgers. Dazu bedarf es aber einer breiteren Unterstützung der Europäischen Union durch die Bürger. »Derzeit ist noch vom Fehlen einer gemeinsamen europäischen Identität in Europa und damit eines europäischen Demos auszugehen. Eine europäische Wir-Identität (Scharpf) bzw. ein Wir-Bewusstsein (Böckenförde) bildet allerdings eine konstitutive Prämisse der demokratischen Legitimität der Europäischen Union.« (Juchler 2002: 75) Eine Aufgabe normativer Politikdidaktiken besteht also darin, diese Zusammenhänge einer europäischen Identität zu berücksichtigen, ohne dabei das Ziel einer Europa-Begeisterung vor Augen zu haben. Der Prozess der Identitätsbildung kann aber begleitet und vielleicht auch durch den Unterricht angeregt werden (vgl. hierzu den Beitrag von Dagmar Richter in diesem Band).

Politikdidaktiker/innen der *postmodernen Schule* wollen den Politikunterricht beim Lerngegenstand Europa nicht normativ aufladen, sondern ihn den Lernenden zur Selbsterarbeitung aufgeben. Aber auch sie wollen die politische Zukunft Europas in den Mittelpunkt des Fachunterrichts stellen. Die Auseinandersetzung mit der europäischen Politik steht gleichfalls im Vordergrund der fachdidaktischen Überlegungen (vgl. den Beitrag von Wolfgang Sander in diesem Band). Insofern besteht Übereinstimmung zwischen beiden Schulen. Gleichwohl geben postmodern argumentierende Didaktiker den Begriff der europäischen Dimension wieder allen Schulfächern als Aufgabe. Insofern hat zwar eine Ausdifferenzierung des Begriffs Europäische Dimension stattgefunden, doch wird er nicht dadurch klarer, dass sich alle Fächer damit beschäftigen sollen. Der Begriff Europäische Dimension bleibt ein Diffusum und scheint als Kategorie für die Politikdidaktik wenig geeignet.

Insofern stellen alle modernen Ansätze das politikdidaktische Kontinuum, dass Europa ein eigenständiger Gegenstandsbereich sei, zunehmend in Frage. Politikwissenschaftliche Überlegungen zum *Mehrebenensystem* lassen es als obsolet erscheinen, Europa als quasi außenpolitischen Gegenstand zu betrachten. Die Verwobenheit lässt Europa zunehmend einen innenpolitischen Gegenstand aller Mitgliedsländer werden. Es ist deshalb nicht mehr gerechtfertigt, die Institutionen und Politikfelder der Bundesrepublik und der Europäischen Union immer nur nebeneinander zu behandeln. Die traditionelle Unterrichtssequenz über die Europäische Union ist eigentlich obsolet geworden, denn die europäischen Themen sind zugleich nationale. Der Gegenstand »Wahlen« kann am Beispiel Europa-, Kommunal- oder Bundestagswahlen erklärt werden. Die sozial- und wirtschaftspolitischen Gegen-

stände müssten mit europäischem Rahmen und europäischer Einflussnahme dargestellt werden, wenn sie fachlich der Wirklichkeit entsprechen wollen. Kein Schulbuch macht dies bisher systematisch. Die Welt des Politikunterrichts wird dann schnell nur noch eine konstruierte nationale Welt. Auch wenn nicht alle Politikfelder europäisch durchdrungen sind, muss sich der Politikunterricht gleichwohl dieser Perspektiven annehmen und modernisiert werden.

Das Konzept einer europazentrierten Politikdidaktik setzt hier an und verlagert den bisher nur isoliert betrachteten Gegenstand Europa in alle relevanten Gegenstände. Europa ist gleichsam eine Teilmenge vieler »nationaler« Gegenstände. Da sich die Inhalte der Gegenstandsbereiche verändert haben, ergeben sich zusätzlich bereits veränderte politikdidaktische Perspektiven in vielen Bereichen. Auch die Bürgerrollen als Zielvorstellungen müssen um die europäische Ebene erweitert werden. Überhaupt können sich normative Begründungen für den Politikunterricht nicht mehr allein an den nationalstaatlichen Interpretationen, sondern zusätzlich an den für die Europäische Union in mehreren Verträgen formulierten normativen Grundlagen orientieren.

Eine europazentrierte Politikdidaktik erfordert kein umfassend neues Konzept. Die politikdidaktischen Schulen müssen aber ihren Focus erweitern. Diese notwendige Orientierung führt zwar zu keinen theoretischen Neuansätzen, wohl aber zu Modifizierungen und *Umakzentuierungen*. Multinationale Interpretationen sind notwendig und können den Diskurs bereichern. Insofern ist Europa nicht nur ein fachliches Problem, sondern es fordert die politikdidaktischen Konzeptionen zu *neuem Denken* bei der Auswahl von Inhalten heraus.

2. Wie kann ein europazentrierter Politikunterricht aussehen?

Europazentrierte politikdidaktische Vorstellungen sind die eine Seite, die *Praxis* des Politikunterrichts die andere. Will man erfahren, wie die Praxis aussieht, ist man auf die empirische Unterrichtsforschung verwiesen, die sich allerdings noch nicht mit diesen Fragen beschäftigt hat. Hilfsweise können deshalb nur die *Schulbücher* herangezogen werden. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern gemacht und können somit als Quelle für das Professionswissen herangezogen werden. Die konstruierte Wirklichkeit des Schulbuchs lässt vorsichtige Rückschlüsse auf die gängige Praxis zu. Wie wird hier die europäische Politik inszeniert? Die folgenden Ausführungen erheben nicht

den Anspruch repräsentativ zu sein, sondern sollen erste Konturen eines europazentrierten Politikunterrichts an zwei Beispielen aufzeigen.

In den Schulbüchern und vermutlich im Alltag des Politikunterrichts finden sich bisher kaum europazentrierte Zugänge. Europa wird als eigener Gegenstand behandelt, während die anderen Gegenstände selten in der Verflechtung zur europäischen Ebene dargestellt werden. Gänzlich fehlt meist die Darstellung der Wechselwirkungen des Handelns in Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. das Zusammenwirken von Bundestag und Europäischem Parlament oder Kommission). Europäisch-nationale Diskussionszusammenhänge sind eher die Ausnahme. Europa wird darüber hinaus *überwiegend aus nationaler Perspektive* betrachtet (Was bringt mir der Euro?). Multinationale Interpretationen eines politischen Problems finden sich ebenso selten wie ihr Zusammenhang zur später gefundenen europäischen Lösung. Wenn es in den Schulbüchern konkret wird, werden national bedeutsame Fallbeispiele herangezogen wie die Kraftfahrzeugemissionsrichtlinie (Katalysatorauto) oder das Reinheitsgebot des Bieres. Dabei wird die Behandlung mehr auf Deutschland, weniger auf Europa zentriert.

Aufgabe des Politikunterrichts ist es, das Gestrüpp von Normen, Regeln und Verfahrensweisen verstehbar zu machen. Dies ist schon deshalb nicht einfach, da sich die Schülerinnen und Schüler vom nationalstaatlichen auf den *europäischen Handlungsrahmen mit andersartigen Funktionsweisen* umorientieren müssen. Die Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsstrukturen europäischer Institutionen basieren auf Prinzipien, die zudem noch die deutsche Herrschaftsorganisation überlappen. »Die Verbindung von zwischenstaatlicher Kooperation und gemeinschaftlicher Politik ergibt ein originäres institutionelles System sui generis. (. . .) Die EU markiert auch ein vielschichtiges politisches System. In diesem Mehrebenensystem stehen staatliche (z. B. Ministerrat), nichtstaatliche (z. B. im Wirtschafts- und Sozialausschuss) und regionale (im Ausschuss der Regionen) Akteure nebeneinander.« (Pfetsch 1997: 117f) Dieses einmalige institutionelle Gefüge verstehen zu lernen erfordert Wissen, das sich auf die Vielfältigkeit der Entscheidungsverfahren und den Wechsel der Zuständigkeiten im Verlauf des Policy-Zyklus bezieht. Darüber hinaus entwickelt sich die Staatlichkeit auf supranationaler Ebene weiter und erfordert eine ständige Aktualisierung der Unterrichtsvorbereitung.

Die Schulbücher folgen einzig dem nationalen Diskurs bzw. dem politischen Mainstream. Auch in den Zeitungen werden selten andere Schwerpunkte in der Berichterstattung gelegt. Die Parteien betonen nationale Aspekte bei der Europawahl. Dies könnte anders sein, wenn es bereits einen europäischen Bürgersinn gäbe. Das monatlich veröffentlichte Euroba-

rometer belegt die weiterhin vorhandene Distanz zu Europa. Der Unterricht und die Schulbücher sind insofern abhängig von den Entwicklungen in der Gesellschaft – wenn auch unreflektiert, da kaum Anstöße in Richtung Mehrebenensystem gegeben werden.

Für die Politikdidaktik stellt sich allerdings die Frage, ob dieser Zustand im Unterricht nur widergespiegelt oder vielmehr demokratietheoretisch ausgerichtet werden sollte. Da sich eine normative Politikdidaktik am neuesten Stand der Fachwissenschaft orientieren muss, ist eine Umorientierung in Theorie und Praxis notwendig. Gerade weil in der Politikwissenschaft vielfältige Analysen des Mehrebenensystems vorgelegt werden, können Politikdidaktik und Politikunterricht darauf aufbauen. Das *fachliche Fundament* ist da, auf dem ein europazentrierter Unterricht konzipiert werden kann.

In den Mitgliedsstaaten der EU hat sich ein *Mehrebenensystem* herausgebildet, das von allen die Herausbildung neuer Vorstellungen über die Politikprozesse verlangt. »Die überraschenden Regulierungserfolge der Europäischen Union in Bereichen des Arbeits-, Umwelt- und Verbraucherschutzes haben jedoch demonstriert, dass die Schwäche des europäischen Mehrebenensystems – die Heterogenität der nationalen Regulierungssysteme – in eine Stärke transformiert werden kann, wenn das Gewicht der territorialen Repräsentationen im Entscheidungsprozess zugunsten eines experimentellen, diskursiven Politikstils mit Elementen territorialer und funktionaler Repräsentation zurückgedrängt wird.« (Eichener 2000: 360) Indem die europäischen Institutionen einerseits gesellschaftliche Akteure nutzen, um sich Informationen, Kompetenz und Legitimation zu verschaffen, und andererseits die unterschiedlichen Interessengruppen gegeneinander austarieren, entsteht eine »assoziative Demokratie« mit aktiven staatlichen Akteuren. Die EU-Akteure versuchen dabei nicht Opfer partikularer Interessendominanz zu werden durch die selektive Vergabe von Chancen und Ressourcen. »Die assoziative Staatlichkeit, die sich auf der europäischen Ebene herausbildet und die so sehr vom Demokratiemodell des Nationalstaats abweicht, (. . .) ist wohl von niemandem geplant worden. Sie ist das Ergebnis eines ungeplanten, aber gleichwohl strukturierten Prozesses der Verflechtung intentionalen Handelns einer Vielzahl von suprastaatlichen, nationalstaatlichen und gesellschaftlichen Akteuren.« (Ebenda: 368) Insofern kann man dieses System nicht generell als undemokratisch bezeichnen. Diese Praxis auf der europäischen Ebene hat sich ein Stück weit weg von der Art und Weise rein intergouvernementalen Verhandeln entfernt und Handlungsfähigkeit gezeigt. Diese Aspekte finden aber bisher kaum Eingang in die Praxis des Politikunterrichts.

Ziel des Politikunterrichts ist es, politischen Alltag in den Unterricht zu holen und zwar den Alltag auf nationaler, europäischer und multinationaler Ebene. Wenn der Blick nicht zugleich auf die anderen Mitgliedstaaten und auf Brüssel gerichtet ist, kann sich im Kern kein europäisches Bewusstsein herausbilden. Es entsteht im Übrigen weniger durch die Betrachtung von immer neuen europäischen Projekten und Visionen, die gerne in den Schulbüchern vorgestellt werden, als vielmehr zunächst einmal auf der Basis des Wissens um die vorhandenen *Wechselwirkungen* zwischen nationalem und europäischem politischen Handeln. Ohne ein Verständnis des politischen Handelns auf der europäischen Ebene bleibt die Betrachtung der Vorschläge zur Fortentwicklung der Gemeinschaft ohne Fundament.

Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen: Die in den Schulbüchern beliebte Diskussion über das *Demokratiedefizit* und zu entwickelnde Staatsform (Föderalismus oder Staatenbund) würde dann fruchtbarer geführt werden können, wenn vorab mehr Wissen über die Praxis politischen Handelns in den Institutionen vermittelt würde. Nur so kann der nationale Blickwinkel auf diese Diskussion aufgebrochen und der Grundstein für eine zu entwickelnde europäische Identität gelegt werden. Denn die Föderalismusdebatte wird in vielen europäischen Mitgliedsstaaten kaum verstanden. Ob das Demokratiedefizit als das größte Problem angesehen wird, hängt oftmals von den eigenen Erfahrungen mit der praktizierten Demokratie im eigenen Land ab. Für Franzosen ist die europäische Demokratie sehr viel weiter entwickelt als für Deutsche. Überdies sind die demokratietheoretischen Probleme der EU alles andere als einzigartig. Dass der institutionell gefilterte Wählerwille im Vermittlungsausschuss mit sich selbst konfrontiert wird, kennen wir aus der Praxis des deutschen Föderalismus, wenn die A- und B-Länder miteinander gegen die Bundesregierung koalieren. Der Politikunterricht kann zum Aufbau einer europäischen Identität nur beitragen, wenn er dies ebenso thematisiert und relationiert wie den politischen Alltag in den Institutionen (vgl. Weißeno 2002a: 107ff).

Die grundsätzlichen Überlegungen gilt es nun durch einen Blick in die Schulbücher zu beleuchten. *Die meisten Schulbücher beschäftigen sich lediglich traditionell-institutionenkundlich mit der Thematik.* Zahlreiche Globus-Schaubilder stellen das Institutionengefüge mehr oder weniger vollständig vor. Formale und abstrakte Zuordnungen erlauben die Schemabilder zweifelsohne. Sie sind als gedankliches Gerüst für das Verständnis der Verfahrensabläufe hilfreich und notwendig. Dabei muss aber klar sein, dass es ohnehin sinnlos ist, das äußerst komplexe und differenzierte Gebilde der EU im Ganzen vermitteln oder in einem Schaubild darstellen zu wollen. Insofern ist es fraglich, ob allein die Erläuterung vielfältiger formaler Regeln und Zustän-

digkeiten eine gute Basis für nachhaltiges Lernen darstellt. Was auf diesen Seiten im Schulbuch fast immer fehlt, ist ein Beispiel, das die Prozesse und Akteure zwischen den formalen Entscheidungsstufen einfängt und so den *Sinn institutionellen Handelns* verdeutlicht.

Dies gelingt mitunter auch nicht durch einen fall- oder problemorientierten Zugang. So geraten beispielsweise die in dem Schroedel-Schulbuch (1998: 88–91) genannten Probleme wie Ausdehnung der Wüsten in der Sahel-Zone, Bau eines Chemie-Werkes in Duisburg, Autoverkehr im Zeichen des Transitverkehrs, Überschüsse in der Landwirtschaft zur unpolitischen Problemlösung, da jeglicher Zugang zu den staatlichen europäischen Akteuren sowie zum gesetzlichen Rahmen fehlt. Der Arbeitsauftrag lautet lapidar: »Prüft, ob bei der Lösung der Fälle auch die europäische Ebene einbezogen werden sollte. Entscheidet, welche der europäischen Institutionen einbezogen werden sollte« (ebenda: 92). Die Aufgabe dürfte für Schüler/innen und Lehrer/innen ohne detaillierte Fachkenntnisse unlösbar sein, da die folgende traditionell-institutionenkundliche Darstellung keinerlei Hinweise oder Anknüpfungspunkte liefert. Im Schulbuch fehlt der politische Handlungsrahmen (Breit/Weißeno 2003, 20ff).

Selten werden die institutionellen Strukturen aus der Perspektive der Akteure (Parteien, Verbände, Regierungen etc.) in den Blick genommen. Politikprozesse werden nicht sichtbar gemacht. Es dominiert die Darstellung der europäischen Institutionen. Genauer untersuchen werde ich im Folgenden, welchen Beitrag die Schulbücher zum *Verstehen-Lernen* dieser Institutionen leisten. Bei der unsystematischen Durchsicht der gängigen Schulbücher fällt auf, dass es sowohl das fall- bzw. problemorientierte Vorgehen wie auch die Darstellung der europäischen Institutionen gibt. Europa wird überall als eigener Lerngegenstand behandelt – Bezüge zum Mehrebenensystem fehlen aber fast ganz. Die Mehrzahl der Schulbücher beschränkt sich ohnehin auf die traditionell-institutionenkundliche Darstellung. Ein Beispiel hierfür ist das Buch von Mattes für die Sekundarstufe I. Es schildert unter dem Titel »Wie funktioniert die Politik der Europäischen Union?« nur den formalen Rahmen.

Fünf Institutionen will das Schulbuch veranschaulichen und dabei auf ihr Zusammenwirken hinweisen. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern ein Bild vom Machtgefüge der Institutionen vermittelt. Wer ist wofür verantwortlich und kann in welche Richtung weisen? Der Bus fährt mit der Kommission als Motor, wird durch den Ministerrat gelenkt und das Europäische Parlament als Fahrgast kontrolliert das Geschehen. Dieses Bild entspricht in keiner Weise dem politischen Prozess in der Europäischen Union. Der Ministerrat trifft mitnichten alle Entscheidungen und das EP fährt

Abb. 1: Wie funktioniert die Politik der Europäischen Union?

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union entscheiden nach wie vor selbst, welche Politik im eigenen Land gemacht werden soll. Einen Teil ihrer staatlichen Hoheitsrechte haben sie an die Gemeinschaft abgegeben. Sie verzichten hier auf eine eigene Politik in der Überzeugung, dass bestimmte Aufgaben besser in europäischer Zusammenarbeit zu lösen sind.

Um eine dauerhafte Ordnung zu schaffen und um politische Entscheidungen treffen zu können, braucht man staatliche Einrichtungen, so genannte „Institutionen“, die mit Rechten und Pflichten ausgestattet sind. Die wichtigsten Einrichtungen der EU sind:

- ① die Europäische Kommission in Brüssel
- ② der Rat der Minister in Brüssel

- ③ das Europäische Parlament in Straßburg
- ④ der Rat der Regierungschefs
- ⑤ der Europäische Gerichtshof in Luxemburg

Um die Aufgaben und die Zusammenarbeit dieser Institution besser zu verstehen, können wir uns die Europäische Union als einen Bus vorstellen, der besetzt mit Menschen aus allen Ländern der EU in Richtung Europa fährt. Zurzeit stammen die Fahrgäste im Bus aus den 15 Mitgliedstaaten. Weitere Passagiere aus anderen Ländern Europas warten an der Strecke und sollen in Zukunft einsteigen.

In jedem Bus muss es einen Motor geben. Er hat die Aufgabe, das Fahrzeug anzutreiben und zu beschleunigen.

① Diese Aufgabe des Motors übernimmt in der EU die Europäische Kommission.

Sie hat ihren Sitz in Brüssel. In den Gründungsverträgen der EU ist vereinbart, dass nur die Kommission Vorschläge für europaweit geltende Gesetze formulieren und vorlegen darf, weil ihre Mitglieder unabhängig von den einzelnen Länderinteressen handeln können. Wer das *Initiativrecht für Gesetze* hat, ist der Motor. Die Kommission besteht seit 1995 aus zwanzig Kommissaren, die von den einzelnen Regierungen für vier Jahre entsendet werden.

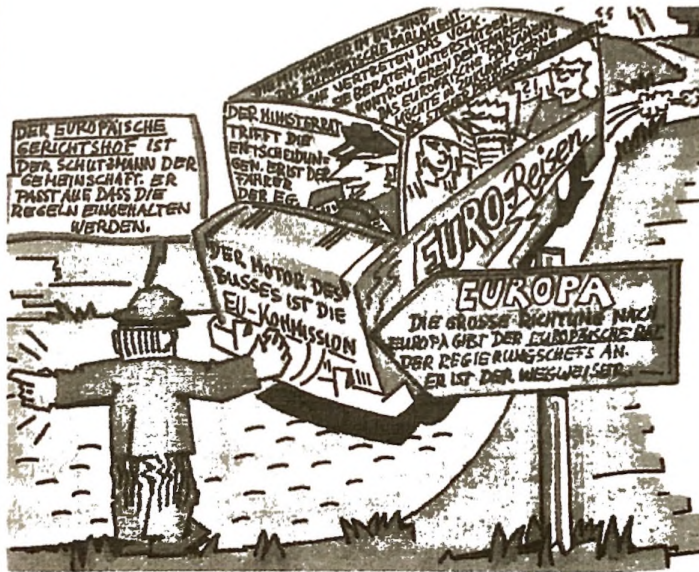
Die größeren EU-Länder stellen zwei, die übrigen je einen Kommissar. Die Kommissare sollen unabhängig von einzelnen Länderinteressen europäisch entscheiden. Ihnen stehen etwa 15 500 Mitarbeiter zur Verfügung, die pro Jahr bis zu 1000 Vorschläge für europäische Politik erarbeiten. Sie reichen von den Bestimmungen zur Sauberhaltung des Trinkwassers bis zur Bekämpfung von Hungersnöten in Entwicklungsländern. Die Kommission entscheidet nicht, aber sie treibt den Bus an.

In jedem Fahrzeug trifft der Fahrer die wichtigsten Entscheidungen.

② Die Rolle des Fahrers in unserem Bus übernimmt der Rat der Minister der Europäischen Union.

Hier werden alle Entscheidungen getroffen, die für die Mitgliedstaaten den Charakter von Gesetzen haben.

Der Ministerrat besteht aus je einem Minister / einer Ministerin aus den Mitgliedsländern. Je nach anstehender Entscheidung sind es mal die Landwirtschaftsminister, dann wieder die Außen-, Umwelt- oder Finanzminister. Wichtige Entscheidungen muss der Ministerrat einstimmig treffen, bei einigen genügt die Mehrheit.



Quelle: Mattes, Wolfgang u. a. 1999: Team 3. Arbeitsbuch für den Politikunterricht, Paderborn, S. 260.

lediglich mit, will aber »in Zukunft gerne das Steuer des Bundes übernehmen.« Die Machtverhältnisse innerhalb des Institutionengefüges sind anders. Wenn dann noch der Gerichtshof zum Schutzmann wird, der »aufpasst, dass die Regeln eingehalten werden«, und der Europäische Rat lediglich die Richtung im Sinne eines Wegweisers angeben kann, werden Exekutive, Legislative und Judikative unsinnig vermischt und relationiert.

Die politische Wirklichkeit ist anders und vor allem vielfältiger. Gesetzesvorlagen und Entscheidungen kommen jedes Mal anders zustande, aber auf keinen Fall so wie es das Schulbuch suggeriert. Ein Muster ihres Zustandekommens hat Eichener in seinem Buch versucht zu beschreiben: »Der Kom-

mission gelang es, die Umweltorganisationen über alle Stufen des legislativen Prozesses hinweg als Unterstützung ihrer Pläne zu mobilisieren. Auch hier zeigte sich das aus der Arbeitsschutzregulierung bekannte Muster:

1. Die Kommission legt einen relativ dünnen Richtlinienvorschlag vor.
2. Der Ministerrat kritisiert das Regulierungsniveau in erster Lesung als zu hoch.
3. WSA und EP unterstützen den Vorschlag der Kommission grundsätzlich, fordern aber ein höheres Regulierungsniveau.
4. Die Kommission munitioniert das EP durch die Vermittlung von Experten aus dem Bereich der Umweltverbände.
5. Die Kommission bedient sich selber der Umweltverbände, um einen zweiten, angereicherten Richtlinienvorschlag zu erarbeiten, der ein höheres Regulierungsniveau vorsieht, aber Zugeständnisse an den Ministerrat in prozeduralen Fragen enthält.
6. Die Umweltverbände führen gleichzeitig eine Lobbying-Kampagne beim Ministerrat und den nationalen Regierungen durch.
7. Die Kommission initiiert die Gründung eines europäischen Verbändeforums, an das Implementationsaufgaben delegiert werden, bevor die Richtlinie überhaupt verabschiedet ist.
8. WSA und EP unterstützen die Kommission erneut und fordern ein Regulierungsniveau, das immer noch über den Kommissionsvorschlag hinausgeht.
9. Der Ministerrat verabschiedet den Richtlinienvorschlag der Kommission.« (Eichner 2000: 128f.)

Hier wird deutlich, dass die regulative Politik der Europäischen Union ganz anders verläuft als in der Darstellung des Schulbuchs. Die Konflikte im Ministerrat über den hier geschilderten Weg, der Flora-Fauna-Habitatrichtlinie (FFH-Richtlinie) waren groß. Der gesamte Prozess wurde von Lobbyisten begleitet, die eine europaweite Lobbying-Kampagne organisierten. Adressaten waren alle am Entscheidungsprozess Beteiligten. Auch der Wirtschafts- und Sozialausschuss waren involviert. Das Entscheidungsverfahren war langwierig, stark politisiert und entsprechend kontrovers. Insgesamt aber übersteigt das Schutzniveau den kleinsten gemeinsamen Nenner der Mitgliedsstaaten. »Das Regierungsniveau ist aber nicht nur höher, in einigen Bereichen liegt es sogar an der Spitze oder ist sogar höher als das in allen Mitgliedsstaaten auf nationaler Ebene realisierte Niveau« (ebenda: 130). Es gibt also durchaus eine innovative europäische Gesetzgebung, die auch die deutschen Akteure mitunter mit schwer zu erfüllenden Anforderungen konfrontiert. Der europäischen Regulierung geht es um mehr als eine bloße Harmonisierung nationaler Regelungen. Die Eigenlogiken der beteiligten

Institutionen sind vielmehr auch auf innovative Regulierungen ausgerichtet. Nationale Fortschrittsblockaden werden aufgebrochen. Eine defensive, europaskeptische Haltung einzelner Akteure führt nicht weiter.

Wenn ein/e Lehrer/in nach dem Schulbuch unterrichtet, entstehen in mehrfacher Hinsicht *Lücken*. Bei den Schüler/innen entstehen große Wissenslücken hinsichtlich des Machtgefüges der Europäischen Union, des europäischen Politikprozesses, der Politikgestaltung durch die EU. Es entsteht ferner eine Lücke durch eine nicht gegenstandsadäquate methodische Umsetzung: Die Beschreibung des EU-Gefüges mit Hilfe eines Reisebusses mag zwar motivieren, nicht aber zur Sache hinführen. Die nebenher erfolgende Beschreibung der Institutionen zählt einige formale Regeln auf, stellt sie aber in keinen Zusammenhang.

Die Politik – so das von den Autoren selbst gestellte Thema – kommt nicht vor. Kein einziges Fallbeispiel für das Zusammenwirken des Institutionengefüges mit anderen gesellschaftlichen Akteuren oder den Regierungen der Mitgliedsstaaten wird im Folgenden genannt. Ohne fachliches Fundament sollen die Schülerinnen und Schüler stattdessen ein Rollenspiel zur Agrarpolitik veranstalten, das sich mit der Finanzierbarkeit der Überschussproduktion beschäftigt. Woher sollen sie ihre Vorstellungen vom Politikprozess nehmen? Realitätsferner kann ein Schulbuch nicht sein. Der Ansiedlung der Diskussion auf einem Kongress Europa fehlt darüber hinaus die Zuordnung zum Institutionengefüge des Mehrebenensystems. Es entsteht eine selbst konstruierte (Fantasie-)Welt, da es diesen Kongress nie gab oder vermutlich geben wird. Auch der Lerntext am Ende der Reihe fragt zusammenhangloses Institutionenwissen ab.

Die *Oberstufenlehrbücher* verfahren kaum anders. Ihre Darstellung ist nicht weniger unterkomplex, obwohl man hier nicht mehr mit dem beliebten (Pseudo-)Argument kommen kann, dass eine didaktische Reduktion vorgenommen werden muss. Die meisten Schulbücher verfahren traditionell-institutionenkundlich, ergänzen diese Passagen meist um die einige kurz angerissenen Politikfelder wie Profifußball, Bananenkrieg, Binnenmarkt, Schengener Abkommen, Erweiterung, Demokratiedefizit, Geschichte der EU, drei Säulen der EU. Auch hier wird Europa als Einzelthema behandelt, bei anderen Gegenständen taucht Europa meist nicht auf. Dafür findet sich in den meisten Schulbüchern das folgende Globus-Schaubild mit erläuternder Erklärung.

Das Buch von Engelhart u. a. erläutert die Funktionen von zentralen Institutionen verbal und mit einem Standardschaubild. Folgende Aufgabe sollen die Schüler/innen mit Hilfe von zwei weiteren Globus-Jahresbildern zum Gesetzgebungsverfahren und den Mitwirkungsrechten des Parlaments

Abb. 2: Die europäischen Institutionen

Der Europäische Rat: Jährlich mehrmals stattfindende Sitzungen der Staats- bzw. Regierungschefs der EG-Staaten. Er berät Grundsatzfragen der europäischen und internationalen Politik und sucht die politische Koordination zwischen den Mitgliedstaaten zu verbessern.

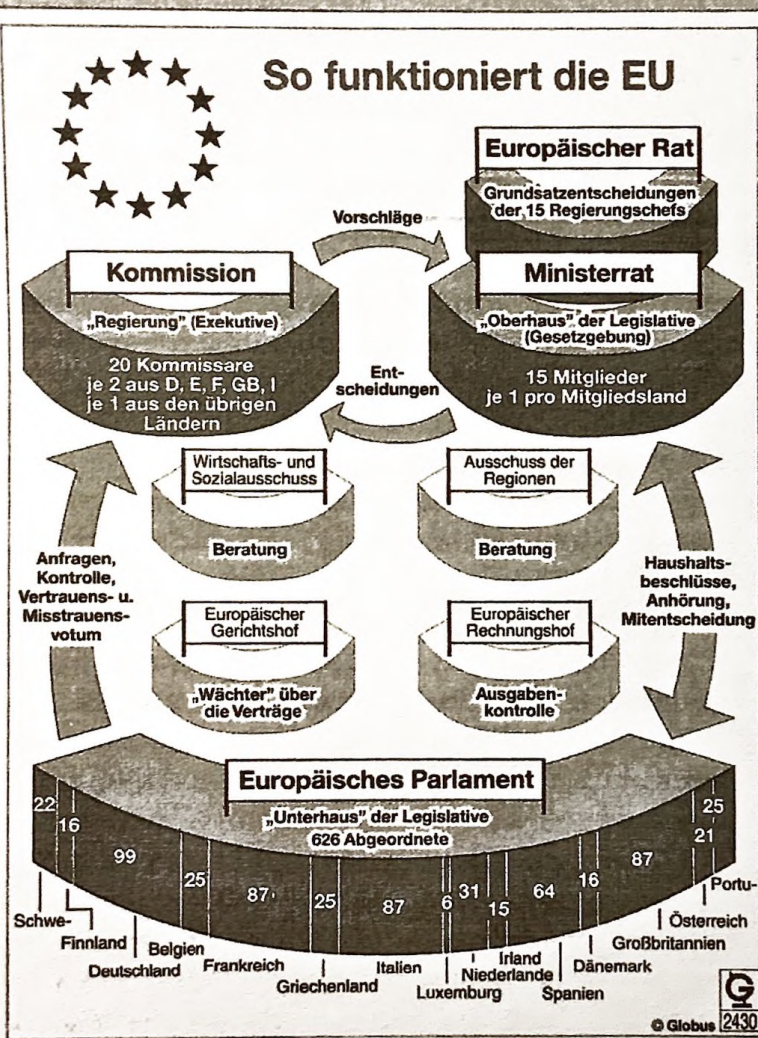
Der Ministerrat: Entscheidungsinstanz, als „Legislative“ der Gemeinschaft, erlässt Richtlinien und Verordnungen bes. im Bereich der Wirtschafts- und Finanzpolitik.

Der Ministerrat ist das einzige effektive

Machtzentrum in der Gemeinschaft, aber bisher oft weniger ein Gemeinschaftsorgan als ein Instrument der nationalen Regierungen. Seine Mitglieder sind nicht der Gemeinschaft, sondern nur ihren jeweiligen Regierungen gegenüber verantwortlich.

Die Europäische Kommission: Sie besitzt das Vorschlagsrecht für die Beratungen und Beschlüsse des Ministerrats, von ihr müssen alle Initiativen ausgehen, sie ist das eigentliche Gemeinschaftsorgan. Ob und wann der Ministerrat über die Vorschläge der Kommission

Material 4



Quelle: Klaus Engelhart (Hrsg.), Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums, Schöningh 1997, S. 469.

lösen: »Suchen Sie anhand der Materialien 4, 9 und 10 nach Möglichkeiten des Parlaments, die Kommission/den Ministerrat zu kontrollieren bzw. unter Druck zu setzen« (ebenda: 473). Losgelöst von Fällen sollen die Schüler/innen hypothetisch nach Kontrollmöglichkeiten suchen. Dabei ist das Europäische Parlament in den Aushandlungsprozess während des gesamten Verfahrens eingebunden. Die Rolle des Europäischen Parlaments ist mitnichten so statisch, wie es das Schulbuch sieht. Was heißt überhaupt Kontrolle? Ist nicht Mitgestaltung viel treffender? Woher sollen die Schüler/innen ihre Beispiele nehmen? Ein praktisches politisches Beispiel fehlt, so dass es dem Lehrenden überlassen bleibt, einen politischen Unterricht daraus zu machen. Eine Betrachtung des Mehrebenensystems findet nicht statt. Die Defizite der Schulbücher sind augenscheinlich. Welche Wege gibt es aus der dominierenden, letztlich unpolitischen traditionellen Institutionenkunde?

3. Welche Wege führen zu einer europazentrierten Politikdidaktik?

Der Aufbau des notwendigen *Wissens* über das Institutionengefüge und die politischen Prozesse in der EU kann nur dann erfolgen, wenn der *Sinn* des institutionellen Handelns über ein Fallbeispiel ebenso deutlich wird wie der Interessenscharakter der handelnden Akteure (vgl. Massing 1999: 293). Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich den Durchblick durch die aktuelle Politik, so wie sie täglich in der EU praktiziert wird. Es macht keinen Sinn, eine unkritische pro-europäische Einstellung hervorrufen zu wollen durch eine idealisierende Institutionenkunde oder eine ablehnende Einstellung durch den ständigen Verweis auf das Demokratiedefizit. Nur Realismus produziert keinen naiven Europa-Enthusiasmus oder Skeptizismus. Aufgabe des Politikunterrichts ist es, den Prozess des sich einigenden Europas auf der Basis des Handelns in und mit Institutionen bewusst zu machen. So sind für die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit dem *europäischen Politikzyklus* bei gegebenem Handlungsrahmen möglich und notwendig.

Der Blick auf das europäische Mehrebenensystem mit seinen eigenen Verfahrensregeln hat gezeigt, dass der Politikunterricht anders als bisher ansetzen muss. Wenn er sich allein auf die europäische Ebene beschränkt, taugen die traditionellen Wege der Institutionenkunde nicht für den Aufbau einer realistischen Einschätzung der politischen Praxis. Politik beruht nicht nur auf formalen Zuständigkeiten und ist mehr als das über die Medien verbreitete Ergebnis. Der Politikunterricht muss vielmehr den *Fragen des Zusammenhangs* von politischen Institutionen (polity), politischem Prozess (po-

licity) und Politikinhalt (politics) nachgehen. Die FFH-Richtlinie und ihr Zustandekommen hat diesen Zusammenhang sichtbar gemacht. Die Interessen der Akteure sind dabei deutlich geworden, noch nicht die Auswirkungen auf das tägliche Leben in Deutschland (Listen schutzwürdiger Habitats, Pflanzen und Tiere). Klar ist in diesem Zusammenhang auch, dass es sinnlos ist, das äußerst komplexe und differenzierte Gebilde der EU im Ganzen vermitteln zu wollen. Schon daraus ergibt sich, dass eine traditionelle Institutionenkunde nur scheitern kann.

Gleichwohl kann die politische Wirklichkeit nicht ohne institutionellen Rahmen dargestellt werden. Aber dieser Rahmen sollte nicht traditionell, d. h. abstrakt und formal auf die Willensbildung in legislativen Organisationen gerichtet, sondern *modern* sein, d. h. nach dem Sinn der Institutionen fragen, ihren sich ständig wandelnden Herrschaftscharakter kritisch hinterfragen, das Verhältnis zu Personen und Inhalten klären (vgl. Massing 1999, 293). Nur so kann in einer Fallbetrachtung wie der FFH-Richtlinie deutlich werden, dass Politik ein *offener Prozess* ist, der auch Institutionen immer wieder einem Wandel unterzieht. Dieses dynamische Bild von Politik scheint in der Schule und in den Schulbüchern weitgehend noch nicht angekommen zu sein. Ein statisches Bild von Politik behindert den Blick auf die politischen Gestaltungsprozesse. Die Vermittlung des institutionellen Rahmens muss auf die Veränderbarkeit mit abheben. Gerade die europäischen Institutionen unterliegen diesem ständigen Wandlungsprozess in besonderem Maße. Politikprozesse und die Willensbildung in den Institutionen verändern sich permanent. Diese Offenheit muss im Politikunterricht im Gegensatz zu den abgeschlossenen Prozessen im Geschichtsunterricht deutlich werden.

Die Offenheit gibt es nicht nur in europäischen Institutionen und Politikprozessen, sondern auch in nationalen. *Eine europazentrierte Politikdidaktik muss auf die Wechselwirkungen zwischen beiden Politikfeldern verweisen* und deshalb bei jedem Fall, der bereits von der europäischen Richtlinienkompetenz tangiert wird, den Blickwinkel erweitern. Die Autobahnmaut für LKWs bis hin zu den Sozialversicherungen (Zahnersatz im Ausland) machen deutlich, dass ein Großteil der Gegenstände einen Bezug zur EU hat. Umso erstaunlicher ist es, dass beispielsweise Themen wie »Der Streit um die Ökosteuer; die Umweltpolitik; Merkmale der demokratischen Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland; Wie viel Bürgerbeteiligung braucht die Demokratie?« usw. aus dem o.g. Schulbuch von Mattes u. a. ohne jeden Bezug zur europäischen Ebene aufgearbeitet werden. Fast scheint es, als ob die Schulbuchautoren nur durch eine »nationale« Brille sehen. Ganz traditionelle Themen wie die gerade genannten bedürfen aus der Sicht einer europazentrierten Politikdidaktik dringend einer *Perspektivenenerweiterung*.

Ein europazentrierter Politikunterricht integriert permanent die europäischen Diskussionszusammenhänge in die Aufarbeitung »nationaler« Themen. Hilfreich können in diesem Kontext auch multinationale Interpretationen sein. Dadurch wird der europäische Blick auf ein »nationales« Ereignis noch einmal erweitert um beispielsweise einen französischen, holländischen oder polnischen Blick. Diese *doppelte Erweiterung des Focus* wird der Realität eher gerecht, erfordert aber andererseits meist Fremdsprachenkenntnisse (Englisch) und höhere kognitive Fähigkeiten. Solche Versuche sind bisher eher selten zu finden (vgl. den Beitrag von Manzel in diesem Band), ergeben sich aber aus der Logik europäischer Politik. Damit haben wir zugleich die *allgemeine Beschreibung eines europazentrierten Politikunterrichts* gefunden: Er zeigt keine Ausschnitte einzelner politischer Systeme mehr, sondern Zusammenhänge und Wechselwirkungen der einzelnen Phänomene auf verschiedenen politischen Ebenen. Machbarkeit, Umsetzbarkeit und Effizienz von Politik können nur beurteilt werden, wenn die Bedingungen auf allen politischen Ebenen betrachtet werden.

Eine moderne Institutionenkunde verlangt demnach die Berücksichtigung der europäischen Ebene bei vielen noch »national« abgehandelten Themen. Es ist nicht mehr zeitgerecht, den Gegenstandsbereich Europäische Union lediglich als eigenständiges Thema im Politikunterricht zu behandeln. Hier muss eine Perspektivenerweiterung, die sich aus dem politikwissenschaftlichen Fundament der Fachdidaktik ergibt, erfolgen. Dies bedeutet andererseits aber nicht, dass sich die theoretischen Konzepte der Politikdidaktik grundlegend ändern müssen. Die postmoderne und die normativ-empirische Schule (Weißeno, 2002b) müssen indessen auf die veränderten fachlichen Grundlagen reagieren und sie in ihr theoretisches Gerüst integrieren. Für den Politikunterricht und die Politikdidaktik bedeutet dies, dass sie traditionelle Pfade verläßt.

Neue Wege zu Europa zu finden heißt auf neue Zusammenhänge und Wechselwirkungen der einzelnen Phänomene zu reagieren. Die Einheit von nationalen und europäischen Ebenen gilt es im Unterricht zu vermitteln, um den Vorstellungen von einer kulturell-politischen europäischen Identität einen Rahmen zu geben. Das offene Projekt Europäische Union erfordert auch eine Öffnung des Politikunterrichts. Simulieren, problematisieren, deuten, partizipieren, begegnen, analysieren, reflektieren, identifizieren, kritisieren, urteilen können Schüler/innen dann, wenn sie die europäischen Institutionen mit ihrem Sinn verstanden und sich die Politikprozesse an alltäglichen Fällen verdeutlicht haben. Da die europäische Politik offen und dynamisch ist, muss sich auch der Politikunterricht öffnen und modernisieren.

Literaturhinweise

- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg* 2003: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach.
- Eichener, Volker* 2000: Das Entscheidungssystem der Europäischen Union. Institutionelle Analyse und demokratietheoretische Bewertung, Opladen.
- Fischer, Kurt Gerhard* 1975: Über die Möglichkeiten einer Europäisierung der politischen Bildung an Europas Schulen, in: Politische Didaktik, Probeheft.
- Hagemann, Cornelia* 1986: Das Projekt, in: Janssen, Bernd/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Europa in der Schule, Bonn, 33–45.
- Juchler, Ingo* 2002: Die Osterweiterung der EU, in: Politische Bildung, Heft 1, 71–82.
- Maier, Gerhart* 1978: Die Europäische Integration in den Lehrplänen der Sekundarstufe II, in: Integration, Heft 2, 45 ff.
- Massing, Peter* 1999: Institutionenkunde, in: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.), Lexikon der politischen Bildung, Band 1, Schwalbach, 111–114.
- Mickel, Wolfgang W.* 1991: Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung, Opladen.
- Pfetsch, Frank R.* 1997: Die europäische Union. Eine Einführung, München.
- Renner, Günter* 1979: Europa im Unterricht der Sekundarstufe I. Didaktische Einführung und Unterrichtsvorschläge, Bonn.
- Sander, Wolfgang* 1985: Politische Bildung als europäisches Problem – Europa als Problem der politischen Bildung. Zur europäischen Dimension der politischen Bildung, in: Franke, Kurt (Hrsg.): Jugend, Politik und politische Bildung, Opladen, 115–122.
- Sander, Wolfgang* 1986: Politische Bildung in europäischer Perspektive, in: Janssen/Sander, a. a. O., 213–230.
- Schmuck, Otto* 1991: Europäische Aspekte von politischer Bildung – Zusammenfassende Auswertung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung für Europa, Bonn, 319–337.
- Weißeno, Georg* 2002a: Demokratie besser verstehen – Politisches Lernen im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung, Schwalbach, 95–116.
- Weißeno, Georg* 2002b: Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft? In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft, Schwalbach, 20–31.

Zitierte Schulbücher

- Budde-Dresfen, Ingrid u. a.* 1998: Politik gestalten, Band 2, Hannover.
- Engelhart, Klaus* (Hrsg.) 1997: Sozialkunde für die Oberstufe des Gymnasiums, Paderborn.
- Mattes, Wolfgang u. a.* 1999: Team 3. Arbeitsbuch für den Politikunterricht, Paderborn.