

Kerstin Brinnich*, Daniel Raithofer** & Daniela Friesenbichler***

Ein Stationenbetrieb zu Institutionen der Europäischen Union – selbstständiges Lernen am Beispiel des Gesetzgebungsprozesses zu Roaminggebühren

* kerstin.brinnich@gmx.at, Studierende am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

** daniel.raithofer@gmx.at, Studierende am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

*** d.friesenbichler@gmx.at, Studierende am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 24.07.2015, akzeptiert am: 22.12.2015

Wie funktioniert die Europäische Union? Wie beeinflusst sie mein alltägliches Leben? Und wie kann ich EU-Politik mitgestalten? Diesen Fragen ist das im vorliegenden Artikel beschriebene Unterrichtskonzept gewidmet, das für Schüler/innen der Sekundarstufe II entwickelt wurde. Anstatt trockene Institutionenkunde zu betreiben, wird am Beispiel des Gesetzgebungsprozesses zu Roaminggebühren gezeigt, welche Funktionen der Rat der Europäischen Union, der Europäische Rat, das Parlament und die Kommission haben und wie diese Organe zusammenarbeiten. Auch die Rolle von EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern und der Einfluss von Lobbyistinnen und Lobbyisten werden thematisiert. Die Schüler/innen sind dabei kreativ und eigenständig tätig – neben dem Arbeiten im Stationenbetrieb wird unter anderem auch Theater gespielt.

Keywords: Institutionen der Europäischen Union, Gesetzgebung, Stationenbetrieb, Rollenspiel

Institutions of the European Union – studying independently, taking an authentic legislative process as example: roaming charges

How does the European Union work? How does it affect my everyday life? And how can I help to shape policies in the EU? These are the questions addressed by the teaching concept described in this article. It is designed for students of secondary schools (15- to 19-year-olds). Instead of simply taking in abstract, prepared information about EU institutions in a one-way process, students learn about the functions of the Council of the European Union, the European Council, the European Parliament and the European Commission by studying the legislative process in the context of roaming charges. The role of the citizens of the European Union and the influence of lobbyists are additional subjects of interest. The students who participate in the described teaching unit are invited to be creative (e.g. as actors in short scenes) and to work independently at a series of learning stations.

Keywords: European Union institutions, legislature, learning stations, role play

1 Einleitung

„Es ging ums Selbermachen, um den Austausch unter den Schülerinnen und Schülern, um das Selbst-Nachdenken-Müssen, darum, keine starren Vorgaben zu haben, Unterschiede herauszufiltern, lebensnah zu sein.“

So beschreibt eine Schülerin der 5. Klasse eines Wiener Gymnasiums unseren Unterricht zu Institutionen der Europäischen Union. Sie fasst damit zusammen, welche methodischen Überlegungen wir dem Unterrichtskonzept zugrunde gelegt haben. Die-

ses wurde von uns im Rahmen eines im Geographie- und Wirtschaftskunde-Studium vorgesehenen Schulpraktikums erarbeitet und im Sommersemester 2015 praktisch angewandt.

Die vierstündige Unterrichtseinheit wurde für die 9. Schulstufe eines Gymnasiums konzipiert, ist jedoch auch für den Einsatz in höheren Jahrgängen der Sekundarstufe II (beispielsweise entsprechend der Einordnung der Thematik in BHS-Lehrplänen) geeignet. Im vorliegenden Artikel erläutern wir zunächst, welche Lehrziele wir mit unserer Unterrichtssequenz ver-

folgen (Kapitel 2). Daraufhin beschreiben wir unseren einstündigen Unterrichtseinstieg, der die Lernenden auf die Beschäftigung mit der Europäischen Union einstimmt und ihnen den direkten Lebensbezug des Themas verdeutlicht (Kapitel 3). In Kapitel 4 legen wir theoretische Hintergrundüberlegungen zu unserem zweistündigen Stationenbetrieb dar; in Kapitel 5 geht es schließlich konkret um einzelne Stationen und Arbeitsaufträge. Unsere Abschlussstunde ist der Überprüfung der Lehrziele, der abschließenden Reflexion und dem lockeren Ausklang der Unterrichtssequenz gewidmet (Kapitel 6). Die benötigten Unterrichtsmaterialien stehen unter www.gw-unterricht.at zum Download bereit.

2 Lehrplanbezug und Lehrziele

Schüler/innen sollen räumliche und ökonomische Auswirkungen des EU-Integrationsprozesses sowie die Institutionen, Instrumente und Funktionsweisen der Europäischen Union kennen und kritisch betrachten können (vgl. BMBF 2004, 3). Dieser Anspruch an den GW-Unterricht ist im Lehrplan der AHS-Oberstufe formuliert; dieser Herausforderung stellt sich die vorliegende Stundenplanung.

Die Europäische Union begegnet Lernenden in vielen Schul- und Fachbüchern in Gestalt komplexer Grafiken und steriler Texte, die die EU und ihre Funktionsweise schablonenhaft abbilden (vgl. beispielsweise Weidenfeld 2013, 148 ff. oder Germ et al. 2012, 154). Begriffe wie „Kommission“ oder „Gesetzesentwurf“ werden zwar erklärt, bleiben jedoch ohne Lebensbezug und somit abstrakt. Ziel der hier vorgestellten Unterrichtseinheit ist es daher keinesfalls, die Schüler/innen auf diese Weise über sämtliche EU-Institutionen und alle Abläufe im Detail zu informieren. Die Lernenden sollen vielmehr am lebensweltlichen Fallbeispiel „Roaminggebühren“ selbstständig und nachhaltig ein Verständnis dafür entwickeln, wie politische Prozesse auf EU-Ebene ablaufen können. Dies geschieht mithilfe von beispielorientiertem und praxisnahem Unterrichtsmaterial, das auf die Interessen und Kompetenzen von Jugendlichen abgestimmt ist. Beim Erarbeiten der Lerninhalte sind die Schüler/innen selbst aktiv, sodass der Unterrichtsprozess durch tatkräftige Mitarbeit der Klasse gekennzeichnet ist.

Die Europäische Union ist eine Institution, die auf der demokratischen Partizipation jedes einzelnen Bürgers/jeder einzelnen Bürgerin aufbaut. Besonders beim Erarbeiten von Thematiken, die die EU betreffen, erachten wir es deshalb als essentiell, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Politik im demokratischen Rahmen ein Aushandlungsprozess ist, an dem sich viele Individuen beteiligen. Den Ler-

nenden soll dabei verdeutlicht werden, dass auch sie das Recht und die Möglichkeit haben, ihre Stimme in diesen Prozess einzubringen. Sollen Entscheidungen auf europäischer Ebene künftig demokratisch getroffen werden, ist zivilgesellschaftliches Engagement notwendig. Inwiefern Bürger/innen dazu bereit und fähig sein werden, politische Verantwortung zu übernehmen und eigeninitiativ zu handeln, hängt von den Einstellungen ab, die sich die heranwachsende Generation heute bildet (siehe dazu auch „Grundsatzlerlass Politische Bildung“; vgl. BMBF o. J., 1). Auf den Zusammenhang zwischen einem demokratiebewussten Ansatz und einem Lernverständnis, das auf Schüler-, Wirklichkeits- und Produktorientierung, auf selbstständigem Denken und kooperativem Handeln beruht, weist auch Herbert Gudjons unter Berufung auf die Ideen des Pädagogen John Dewey hin (vgl. Gudjons 2014, 73 f.).

Wir möchten unseren Schülerinnen und Schülern die EU also auf eine Weise nahebringen, die sie dabei unterstützt, eigene Assoziationen zu sowie eine persönliche und letztlich handlungskompetente Herangehensweise an EU-Themen zu entwickeln. Als kompetenzorientierte Lernziele streben wir somit an, dass die Jugendlichen im Anforderungsbereich I (Reproduktion) ...

1. ... überblicksmäßig beschreiben können, wie die Institutionen der EU funktionieren und arbeiten.

Im Anforderungsbereich II (Reorganisation & Transfer) ...

2. ... erklären können, was die EU für sie bedeutet.
3. ... erarbeiten können, welchen Einfluss die EU auf ihre unmittelbare Lebenswelt hat.
4. ... erläutern können, wer Einfluss auf Entscheidungen in der EU nehmen kann, wie Machtmechanismen wirken und welches Potential man als Bürger/in innerhalb dieses Prozesses hat.

3 Unterrichtseinstieg: Die EU – was hat dieses Theater mit mir zu tun?

Als Einstieg in unsere Unterrichtssequenz sehen wir eine szenisch-theatrale Auseinandersetzung mit EU-Themen vor. Dazu dienen kurze Regieanweisungen (siehe Download), anhand welcher die Schüler/innen Theatersketches gestalten und vorführen und sich so mit dem Thema EU vertraut machen. Hintergrund unserer Überlegungen ist, die Lebensweltbezüge der Schüler/innen zu diesem Thema aufzuzeigen und gleichzeitig einen aktiven Einstieg in den Unterricht zu ermöglichen. Unsere Wahl fiel auf die Methode des Rollenspiels, bei dem die Schüler/innen in grob vorgegebene Rollen schlüpfen und so selbst kreativ werden

und interpretieren. Es fördert zudem verschiedenste Fertigkeiten, wie die der Kooperation, der Kommunikation oder die der Selbst- und Fremdbeobachtung (vgl. Reich 2008^a).

Die Schüler/innen können sich 5 Minuten auf die Darstellung ihrer Sketche vorbereiten; nach der Vorführung werden die Ergebnisse diskutiert. Es wird dargestellt, wie sich Situationen „mit“ EU gestalten und wie genau dieselben Situationen aussahen, als es die EU mit all ihren Regelungen noch nicht gab. In einem Sketch wird beispielsweise vorgeführt, wie jemand, der nur mit Personalausweis und ohne Pass von Österreich nach Deutschland reisen will, von einem Grenzbeamten nicht durchgelassen wird. Im nächsten Sketch wird der Reisende ohne Probleme durchgelassen. Auf diese Weise wird die Reflexion darüber angeregt, wie die EU unseren Alltag gestaltet und inwiefern sie einzelnen Bürgerinnen und Bürgern nutzt (vgl. Fröhlich 2007, 78 ff.). Dabei achten wir darauf, insgesamt sowohl positiv als auch negativ erscheinende EU-Politiken einzubeziehen, um die Ambivalenz der Materie aufzuzeigen.

Um den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in das Vorspielen der Sketche zu erleichtern, haben wir Lehrer/innen den ersten Sketch selbst vorgeführt. So konnten wir die Jugendlichen zu Beginn der Unterrichtseinheit einerseits irritieren und damit ihre Aufmerksamkeit gewinnen, andererseits wurde auch eine etwaige Scheu der Jugendlichen gemindert, vor der Klasse Theater zu spielen. Dieses Setting wird im Regelunterricht vermutlich nicht funktionieren. Ob eine Klasse sich zum Spielen von Theatersketchen eignet, ist im Einzelfall von der Lehrkraft zu beurteilen.

Die Gruppeneinteilung erfolgt mithilfe von Nummernkarten, nach Zufallsprinzip. Dies bringt mit sich, dass die Schüler/innen nicht selbst bestimmen können, mit welchen Kolleginnen und Kollegen sie in einem Team sind. Doch nur so können sich neue Gruppenkonstellationen bilden, und die Jugendlichen sind damit konfrontiert, mit diesen ungewohnten – vielleicht weniger angenehmen – Arrangements umzugehen; eventuell bereits etablierte Arbeitsrollen und -haltungen müssen neu ausgehandelt werden (vgl. Drumm 2007, 39).

Nachdem die einzelnen Sketche vorgeführt wurden, folgt eine von der Lehrperson geleitete Diskussion, welche sicherstellen sollte, dass wesentliche Punkte auch thematisiert werden. Grundsätzlich sollen die Schüler/innen reflektieren, was sich durch die Europäische Union verändert hat und welche Auswirkungen sie auf das Leben ihrer Bürger/innen hat. Um die Ergebnisse dieser Stunde zu sichern, wird ein Tafelbild gestaltet, welches eine tabellarische Übersicht über ein Leben „mit“ und ein Leben „ohne“ EU bietet. Dieses Tafelbild wird fotografiert und den Schülerinnen

und Schülern in der Nachfolgestunde in abgetippter Form ausgeteilt. Je nach Zeit können die Schüler/innen auch eigenständig fotografieren oder von der Tafel abschreiben.

4 Stationenbetrieb: Schüler/innen erfassen am Beispiel Roaming die EU-Institutionen

Der Stationenbetrieb stellt nach der einleitenden Sequenz den Hauptteil unseres Unterrichts zum Thema der EU dar. Hier setzen sich die Schüler/innen mit EU-Institutionen und deren Arbeitsweisen auseinander.

Lernen in Form eines Stationenbetriebs bedient u. a. auch konstruktivistische Ansätze. Die Schüler/innen konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren (im Optimalfall) Wissen (vgl. Reich 2012, 138 ff.), während die Lehrperson eine begleitende, beobachtende und bei Bedarf coachende Rolle einnimmt. Kernelemente konstruktivistischen Lernens sind:

- selbstorganisiertes Lernen mit hoher Eigenständigkeit;
- Wiederholen und Nachvollziehen von Lernprozessen;
- Lernende und Lehrende planen und hinterfragen Unterricht gemeinsam;
- qualitatives Feedback und systemische Benotung
- Methodenvielfalt bzw. Vielfalt der Lernwege (vgl. Reich 2008b).

Im Stationenbetrieb kommen einige dieser Elemente gut zur Geltung, so etwa die Selbstorganisation während des Arbeitens an einzelnen Stationen. Diese bieten Methodenvielfalt und damit vielfältige Lernwege an. Das wiederum hat den positiven Effekt, dass unterschiedliche Sinnesorgane und Eingangskanäle angesprochen werden. So kann auch auf unterschiedliche Lerntypen deutlich besser eingegangen werden als in frontalen Unterrichtssituationen. In Stationenbetrieben lassen sich natürlich auch Feedbackschleifen einbauen, in denen wiederholt und nachvollzogen wird, wie und was gerade eben gelernt wurde. Weniger berücksichtigt wird in unserer Unterrichtssequenz (auch aufgrund eines vorgegebenen, recht engen Zeitrahmens) die Mitwirkung der Lernenden im Planungsprozess (vgl. ebd.).

Ein wichtiger Punkt unserer Unterrichtssequenz ist neben dem selbstständigen Arbeiten und dem Andocken an die Lebenswelt der Schüler/innen auch die Vereinfachung und gleichzeitige Verdeutlichung der EU-Gesetzgebung. Dazu bedienen wir uns der Methode des Exemplarischen Lernens (vgl. Wagenschein 2013, 28 ff.). Der authentische Fall der Entwicklung von Gesetzen zu Roaminggebühren fungiert hier als

Blaupause für andere Entstehungsprozesse von EU-Gesetzen. Das Beispiel steht gleichsam paradigmatisch, repräsentativ und abbildend für das Ganze. Es kann leicht auf allgemeine Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen umgelegt werden. Im Idealfall gelingt mit dem gewählten Exempel der Brückenschlag zur Lebenswelt der Schüler/innen (vgl. Gudjons 1994, 21 f.). Mit dem Thema „Roaming“ spricht man nämlich durchaus einen Themenbereich an, der im alltäglichen Leben der Lernenden vorkommt – denn Mobiltelefonie prägt heutzutage das Leben vieler Jugendlicher.

Für den Stationenbetrieb werden sechs Konferenztische (zusammengeschobene Tische) benötigt, an denen die Schüler/innen jeweils rund zehn Minuten verbringen, um die jeweiligen Arbeitsaufträge durchzuführen. Die Schüler/innen arbeiten an allen Stationen in Gruppen und wechseln nach Ablauf der Zeit zur nächsten Station. Wahlstationen sind nicht angedacht. Mit Vorbereitungszeit (Erläuterung des Stationenbetriebs, Gruppeneinteilung, Ändern der Sitzordnung) und Nachbereitungszeit (Reflexion über das Erarbeitete, Wiederherstellung der alten Sitzordnung) ist für diese Unterrichtssequenz eine Doppelstunde einzuplanen.

5 Die Broschüre – Wegweiserin und Arbeitsprodukt

Ein weiteres wesentliches Element des hier vorgestellten Stationenbetriebs ist die sogenannte „Broschüre“, ein von uns gestaltetes Heft, das sowohl Nachschlagewerk als auch Arbeitsunterlage und -produkt ist. Die Schüler/innen bekommen diese ausgeteilt und nutzen diese, um die Arbeitsaufträge an den einzelnen Stationen gesammelt in der Broschüre zu bearbeiten. Außerdem bietet die Broschüre den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Leistungen und Lernprozesse der Schüler/innen nachzuvollziehen. (Die Bestandteile dieses Heftes sind als Druckvorlage im eingangs erwähnten Download enthalten.)

Die erste Seite der Broschüre ist als Klappbild gestaltet, also als eine Seite mit Bildern, die sich aufklappen lassen, sodass kleine Informationstexte zum Vorschein kommen. Diese Art der Gestaltung dient einerseits dazu, den Schülerinnen und Schülern einen visuellen Eindruck der EU-Institutionen und ihrer Interaktionen zu vermitteln sowie andererseits dazu, ihnen eine Informationsgrundlage zur Verfügung zu stellen, auf die sie während des Stationenbetriebs immer wieder zurückgreifen können. Die weiteren Seiten der Broschüre beinhalten die Arbeitsaufträge zu den Stationen. Sie dienen dazu, Wissen, Kompetenzen und Praxisbezug zu einzelnen EU-Einrichtungen in einem

selbsttätigen Arbeitsprozess der Schüler/innen zu stärken. Die Broschüre ist somit ein roter Faden, den die Lernenden auf ihrem Weg durch den Stationenbetrieb immer weiter spinnen. In den folgenden Kapiteln erläutern wir sowohl unser Klappbild als auch die einzelnen Stationen und deren Arbeitsaufträge.

5.1 Das Klappbild

Die erste Seite der Broschüre ist als Klappbild gestaltet: Sechs unserer Ansicht nach wesentliche EU-Institutionen sind anhand von selbst gezeichneten Bildern dargestellt. Diese Darstellungsvariante haben wir gewählt, weil die einzelnen Einrichtungen der EU, wie Kommission, Rat der EU, Europäischer Rat usw. recht sperrige Namen tragen und die in Schulbüchern üblichen Erklärungen zu ihren Aufgaben meist sehr technisch geraten (vgl. beispielsweise Weidenfeld 2013, 148 ff. oder Germ et al. 2012, 154). Diese Aspekte erschweren die nähere Beschäftigung mit der Europäischen Union. Die von uns erstellten Zeichnungen laden dazu ein, die EU aus einer lebensnäheren Perspektive wahrzunehmen. Die Bilder sind im eingangs erwähnten Download zu finden und geben einen ersten sinnlichen Eindruck davon, was hinter einzelnen EU-Institutionen steckt:

- Lobbyist/innen sind als Gespenst dargestellt, weil sie meist im Hintergrund agieren und so für die Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar bleiben.
- Das Europäische Parlament ist als großes, klassisches Gebäude abgebildet. In der Mitte steht ein Sprecher/eine Sprecherin, rings herum sitzen Abgeordnete. Diese zeigen unterschiedliche Mimik und Gestik – das soll darauf verweisen, dass Gesagtes bei jedem Individuum unterschiedliche Resonanz auslöst.
- Der Europäische Rat ist als Vogel dargestellt. Zur Darstellungsweise als Vogel inspirierte uns eine Formulierung Werner Weidenfelds, der den Europäischen Rat als Gremium beschreibt, welches über dem institutionellen Dreieck aus Kommission, Rat und Parlament *schwebt* (vgl. Weidenfeld 2013, 107).
- Der Rat der Europäischen Union zeigt sich als runder Tisch, um den ein paar Strichmännchen sitzen und beraten. Wieder ist die Mimik der Beteiligten unterschiedlich gestaltet: Manche sprechen lächelnd, andere hören mit versteinertem Miene zu. Der Rat der EU tritt in unterschiedlichen Formationen zusammen, weil er sich je nach Themengebiet aus den Fachministerinnen und Fachministern der Mitgliedsstaaten zusammensetzt (vgl. Weidenfeld 2013, 110). Es kommen daher wesentlich weniger Mitglieder zusammen als beispielsweise im Parlament.

- Der/die EU-Bürger/in ist als einzelnes Individuum dargestellt, das „seinen Mund aufmacht“ – das also Möglichkeiten hat, seiner Stimme Gehör zu verschaffen. So können EU-Bürger/innen etwa im Rahmen einer Bürgerinitiative die Kommission zu Gesetzesvorschlägen auffordern (vgl. Weidenfeld & Wessels 2009, 413). Ob die demokratischen Möglichkeiten der EU-Bürger/innen weit genug gehen – darüber lässt sich natürlich diskutieren. Eine solche Diskussion ist als aufbauende Einheit empfehlenswert. Die hier dargestellte Unterrichtseinheit dient dazu, die Schüler/innen überhaupt erst einmal dazu zu befähigen, kritisch über die EU nachzudenken (Machtaspekte, Asymmetrien, Mitgestaltungsmöglichkeiten für Bürger/innen etc.).
- Die Kommission wird anhand von 28 individuell gestalteten Strichmännchen bildlich dargestellt – jedes der 28 EU-Mitgliedsländer entsendet eine Kommissarin oder einen Kommissar. Diese bzw. dieser übernimmt einen fachspezifischen Zuständigkeitsbereich – ähnlich wie nationale Minister/innen (vgl. Weidenfeld 2013, 118).

Die Zeichnungen sind ganz offensichtlich selbst angefertigt und vermitteln dabei Improvisation und Entwurfshaftigkeit. Die dargestellten Gebäude und Menschen wirken individuell, teilweise emotional (Mimik, Gestik) und alles andere als perfekt, glatt oder professionell. Diese Darstellungsweise ist gewollt: Denn auch die Europäische Union ist nicht perfekt (auch wenn sie in Lehrbüchern oder auf ihren Internetinformationsseiten oft so dargestellt wird – vgl. beispielsweise Generaldirektion für Kommunikation der Europäischen Kommission 2015). Sie ist unfertig, sie ist mit vielen Problemen konfrontiert, ihre Gestalter/innen sind Individuen mit unterschiedlichsten Charakteren. Was innerhalb der EU als „richtig“ oder „falsch“ gilt, ist Auslegungssache und abhängig von den spezifischen Interessen der jeweiligen Akteurinnen und Akteure. Aushandlungsprozesse gestalten sich deshalb oft schwierig und nicht selten sind die Beteiligten auch emotional involviert. Das vorliegende Unterrichtskonzept, das versucht, diesen Tatsachen gerecht zu werden, soll den Schülerinnen und Schülern einerseits das Gefühl vermitteln, dass die EU nicht „langweilig“ ist, sondern dass sich da „etwas tut“, andererseits sollen die betonten Imperfektionen den Lernenden auch die übertriebene Ehrfurcht vor den Institutionen der Europäischen Union nehmen: Die „hohen Tiere“ in Brüssel und Straßburg sind auch nur Menschen, die mit Wasser kochen – nicht anders als du und ich. Auf diese Weise dekonstruieren wir im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsbeispiels Repräsentationen von Macht. Damit

leisten wir einen Beitrag zur Demokratisierung und Emanzipation junger Europäer/innen. Keinesfalls soll die EU als fertiges, „in Stein gemeißeltes“ Konstrukt präsentiert werden, welches das Gefühl vermittelt, zu komplex für „einfache Bürger/innen“ zu sein.

5.2 Die Stationen

Im Folgenden werden nun die einzelnen Arbeitsstationen beschrieben, die jede Schülerin / jeder Schüler absolviert und dabei von ihrer / seiner Broschüre begleitet wird.

5.2.1 Station „Europäisches Parlament“

Was ist wichtig? Mit dieser Frage sollten die Lernenden an den Gesetzestext herangehen (siehe Download). Dieser ist in „Beamtendeutsch“ verfasst, entspricht also sicher nicht dem, was Schüler/innen für gewöhnlich lesen. Die Informationsdichte ist vorab reduziert worden, trotzdem steckt mehr darin, als eigentlich nötig wäre, um die konkreten Fragestellungen zu beantworten. Ziel dieser Station ist einerseits das Kennenlernen einer neuen Textsorte, andererseits wird das sinnerfassende Lesen in schwierigen Situationen geschult. Je nach Rezeptionsniveau besteht vor der Bearbeitung von solch unzugänglichen Texten die Notwendigkeit für Leseübungen (vgl. Stadtschulrat Wien 2007, 8 ff.). (In unserem Fall verfügte die Klasse über eine genügend hohe Lesekompetenz, um den Text verstehen zu können.)

5.2.2 Station „Europäischer Rat“

An dieser Station liegen Ausdrücke der Mobiltelefonie-Plattform *esalo.at* sowie ein Auszug aus dem Schlussbericht des Europäischen Rats vom März 2006 bereit (der Text wurden von uns vereinfacht und gekürzt – diese Versionen sind im Download zu finden).

Mithilfe dieser Quellen sowie dem Informationstext aus dem Klappbild bearbeiten die Schüler/innen drei Aufgabenstellungen. Im Rahmen der Bearbeitung sollen sich die Lernenden darüber bewusst werden, wie sich der Europäische Rat zusammensetzt und was seine Aufgabe ist. Dieses Wissen stellen sie anschließend zum Fall Roaming in Beziehung.

Die Schüler/innen werden hier dazu animiert, sich mit Originaldokumenten zu beschäftigen. Sie lernen so den Jargon von EU-Schriftstücken kennen und setzen sich mit den Textsorten „Informationstext“ und „Zeitungsartikel“ auseinander. Sie erfahren, in welchem Stil sich Medien einerseits und EU-Institutionen andererseits Themen annähern. Des Weiteren können die Lernenden die Fähigkeit trainieren, Texte

gezielt auf jene Informationen zu filtern, die für die Beantwortung von Fragestellungen relevant sind.

5.2.3 Station „Kommission“

Hier arbeiten die Schüler/innen mit dem „Roaming-Comic“ (siehe Download). Verkürzt und pointiert wird hier dargestellt, wie Medienkommissarin Viviane Reding beschließt, eine gesetzliche Beschränkung von Roaminggebühren vorzuschlagen. Der Comic unternimmt den Versuch, Abwechslung in den Alltag der Schüler/innen zu bringen. Die Darstellung eines komplexen Sachverhalts als Comic ist ungewöhnlich und hat deshalb das Potenzial, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen zu erregen. Die auftretenden Personen – die ehemalige Medienkommissarin Viviane Reding, die Sprecher (tatsächlich haben keine Frauen teilgenommen) großer Telekom-Unternehmen und der einstige Kommissionspräsident José Manuel Barroso – erscheinen als emotional agierende Charaktere, was den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich mit ihnen zu identifizieren. Das laute Lesen des Comics mit in der Gruppe verteilten Rollen soll noch einmal dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern sinnliches Erleben zu ermöglichen.

5.2.4 Station „Rat der Europäischen Union“

Nun lesen die Lernenden einen gekürzten Zeitungsartikel der Kommunikationstechnologie-Plattform areamobile.de und bearbeiten daraufhin zwei Fragestellungen (siehe Download): Zunächst wird in ein bis zwei Sätzen schriftlich beantwortet, welche formale Aufgabe der Ministerrat bei der Einführung des Roaminggesetzes hatte. Danach sind die Schüler/innen auf eine im Rahmen des Stationenbetriebs einzigartige Weise kreativ tätig: Sie *zeichnen* in ihre Broschüre, was sich aufgrund der Zustimmung des Ministerrats zur Roaminggebühren-Verordnung für EU-Bürger/innen – also auch für *sie selbst* – verändert hat: Die Schüler/innen stellen die Situation der Nutzer/innen von Mobiltelefonie vor und nach dem Gesetz dar. Sie trainieren dabei, Zeitungsartikel aktiv zu rezipieren und mit diesen zu arbeiten. Denn um einen Text – wie hier gefordert – bildlich darstellen zu können, ist es zunächst notwendig, dessen Sinn vollständig zu erfassen. Die Zeichnung lässt sich jedenfalls als nichtsprachliche, nichtschriftliche Ausdrucksform verstehen, der Prinzipien des Konstruktivismus innewohnen. Die Schüler/innen (re)konstruieren mit ihrer Zeichnung eine neue Anschauung zur Thematik, gleichzeitig dekonstruieren sie aber möglicherweise vorhandene Muster in sich selbst (vgl. Reich 2012, 138 ff.).

5.2.5 Station „Roaming & EU-Bürger/innen“

Inhalt dieser Station ist ein kurzes Video (European Commission 2015), welches erklärt, was Roaming ist und wie es funktioniert. Auf diese Weise machen sich die Schüler/innen mit dem Begriff Roaming vertraut. Gleichzeitig dürfen sich die Lernenden einem entspannenden und ästhetisch ansprechenden Filmerlebnis hingeben, was eine Abwechslung zu den anderen Stationen darstellt. Da das Video auf Englisch ist, erhalten die Jugendlichen sowohl eine Transkription als auch eine kurze Vokabelliste als Hilfestellung – für den Fall, dass es Verständnisprobleme gibt (siehe Download). Das Video bietet eine wertvolle Möglichkeit, außerhalb des entsprechenden Unterrichtsfaches mit Englisch zu arbeiten.

Zu beachten ist außerdem, dass das Abspielen des Videos für eine gewisse Lärmkulisse sorgt. Deswegen ist es von Vorteil, die Station etwas abgetrennt von den anderen aufzubauen. In unserem Fall haben wir dies so gehandhabt, dass der Tisch mit dem Laptop am Gang vor dem Klassenzimmer aufgestellt war – so wurden die Schüler/innen anderer Stationen nicht gestört.

5.2.6 Station „Lobbyist/innen“

Wer sind Lobbyist/innen und was machen sie eigentlich? Der Begriff ist dank medialer Verbreitung mittlerweile in den alltäglichen Sprachgebrauch übergegangen. Gerade in einer Machtzentrale wie Brüssel geben sich Lobbyist/innen die Türklinke in die Hand. Ihre Funktion und ihre Methoden zu ihrem Einfluss und ihrem Erfolg in Bezug zu setzen – das ist die Idee hinter dem von uns entwickelten Spiel. Die Schüler/innen schlüpfen in die Rollen von Lobbyistinnen und Lobbyisten und wetteifern um Einfluss bei EU-Vertreter/innen. Die Mischung aus Brett- und Kartenspiel ist komplexer gestaltet als übliche Lernspiele (vgl. Drumm 2007, 226 ff.). Diese Komplexität verdeutlicht, dass auch die Vorgehensweise der Lobbyist/innen keine einfache ist und dass eine Vielzahl von Einflussfaktoren über Erfolg und Misserfolg der Meinungsmacher/innen entscheidet. Der zeitliche Rahmen ist bewusst kurz gewählt, sodass es kaum möglich ist, das Spiel zu gewinnen. Ausgleichende Spielzüge stellen über lange Zeit ein Gleichgewicht her und es bedarf der richtigen Taktik im richtigen Moment, des Einsatzes aller Mittel sowie einer gehörigen Portion Glück, um am Ende die entscheidende Zahl an Abgeordneten auf seine Seite zu ziehen. Das Spiel hat nicht per se einen übenden Charakter, sondern erarbeitet und verdeutlicht Strukturen.

6 Abschlussstunde: Reflexion und Spiel

Nach dem Stationenbetrieb sammelt die Lehrperson die von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Broschüren ab und nutzt sie, um nachzuvollziehen, inwieweit die Lernziele erreicht wurden. In der anschließenden Abschlussstunde der vorgestellten Unterrichtssequenz werden vor allem jene Bereiche nochmals besprochen, die den Schülerinnen und Schülern offensichtlich Probleme bereitet haben. Danach reflektieren sie die erarbeiteten EU-Themen; dabei soll wieder direkt an ihre Lebenswelt angeknüpft werden. Dies könnte eventuell durch Fragen wie die folgende geschehen: „Inwiefern betreibt ihr als Schüler/innen Lobbying?“ Durch geschicktes Nachhaken kann ein Reflexionsprozess angeregt werden: Die Jugendlichen betreiben z. B. dann Lobbying, wenn sie sich Unterstützung und bei ihrer Mathematiklehrerin dafür einbringen, die Schularbeit um eine Woche nach hinten zu verlegen, damit ihnen mehr Zeit zum Lernen bleibt.

Als lockeren, spaßbetonten Ausklang unserer EU-Sequenz haben wir ein Fragequiz vorbereitet, wobei die Schüler/innen in Teams spielen. Das Quiz zeigt den Schülerinnen und Schülern auf, dass sie viele Antworten auf Fragen zu EU-Themen geben können – ihnen wird bewusst, wieviel sie in den letzten Unterrichtseinheiten gelernt haben. Außerdem beteiligen sich Jugendliche erfahrungsgemäß leidenschaftlich gerne an Fragespielen. Die vorbereiteten Quizfragen (im Download zu finden) werden von der Lehrperson vorgelesen. Die Schüler/innen haben dann eine Minute Zeit, um sich in ihren Teams zu besprechen und die Antwort auf ein Notizblatt zu schreiben. Nach Ablauf der Zeit halten alle Teams ihre Zettel in die Höhe. Die Schüler/innen stellen dann ihre Antworten vor; diese sollen nach Möglichkeit auch begründet werden. Dass Diskussionen darüber stattfinden, ob Antworten akzeptabel sind oder nicht, ist in unserem Fall natürlich hochoberwünscht. Für jede demokratisch akzeptierte Antwort wird ein Punkt an das jeweilige Team vergeben; der Spielstand wird an der Tafel notiert. Die Gruppe, die am Ende der Stunde am meisten Punkte erzielt hat, gewinnt. Auch den übrigen Teams wird nachdrücklich für ihren Einsatz gedankt.

7 Grenzen der Unterrichtssequenz und Empfehlungen für den weiterführenden Unterricht

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel wurde für den Einsatz im Jahr 2015 entwickelt und ist dementsprechend an zeitgenössischen politischen Entwicklungen orientiert. Wird angestrebt, stets Geschehnisse von unmittelbarer Aktualität zu behandeln, so müssen die

hier entworfenen Unterrichtsplanungen entsprechend adaptiert werden.

Abschließend möchten wir auch noch einmal darauf aufmerksam machen, dass unser Unterrichtskonzept Schülerinnen und Schülern einen sanften Einstieg in das Thema „Europäische Union“ ermöglichen soll: Es bietet den Jugendlichen die Chance, die EU aus einer Perspektive kennenzulernen, die lebensnah ist, die erstes Interesse weckt und die es ermöglicht, Zusammenhänge und Wirkungsweisen dieser politischen Institution *rasch* zu verstehen. Eine solche Art der Themenvermittlung und die unmittelbaren Erfolgserlebnisse der Schülerinnen und Schüler müssen auf Kosten der Komplexität des Gegenstandes gehen – diese Reduktion nehmen wir jedoch bewusst in Kauf, um die Lernenden zunächst für die Materie zu gewinnen. In diesem Sinne kann die vorgestellte Sequenz auch als Vorschlag für einen Einstieg in einen großen EU-Themenblock gesehen werden, in welchem eine intensivere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Teilaspekten stattfindet, wie beispielsweise der Frage nach einem möglichen Demokratiedefizit oder einer Machtasymmetrie in der Europäischen Union.

8 Referenzen

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2004): Lehrplan der AHS-Oberstufe. Geographie und Wirtschaftskunde. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (11.06.2015).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (o. J.): Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzlerlass_15683.pdf?4dzgm2 (11.06.2015).
- Drumm J. & I. Scholz (2007): Gruppenarbeit. In: Drumm J. (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 32–43.
- Drumm J. (2007): Lernspiele. In: Drumm J. (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 226–245.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2015): Roaming. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/roaming> (19.06.2015).
- Frölich R. (2007): Rollenspiel. In: Drumm J. (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 78–90.
- Generaldirektion für Kommunikation der Europäischen Kommission (Hrsg.) (2015): Europäisches Parlament. http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-parliament/index_de.htm (19.06.2015).
- Germ, A., F. Hochreiner & G. Mayrhofer (2012): Geospots 5/6. Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS. Linz: Veritas.

- Gudjons, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. Auflage.
- Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8. aktualisierte Auflage.
- Reich K. (Hrsg.) (2008a): Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/rollenspiele.pdf> (25.11.2015).
- Reich K. (Hrsg.) (2008b): Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/stationenlernen.pdf> (25.11.2015).
- Reich K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stadtschulrat Wien (2007): Lesestars. Wege zur Lese- und Medienkompetenz 5. und 6. Schulstufe. http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/737/mod_label/intro/lesestars_12-6-13.pdf (20.5.2015).
- Wagenschein M. (2013): Verstehen lehren: Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Auflage.
- Weidenfeld, W. (2013): Die Europäische Union. Akteure – Prozesse – Herausforderungen. München: Wilhelm Fink.
- Weidenfeld, W. & W. Wessels (Hrsg.) (2009): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Berlin: Nomos, 11. Auflage.