

ULRICH HAGEMANN

Lehr- und lernbar?

Urteilsbildung im Politik- und Wirtschaftsunterricht

Ungeachtet der in allen Bundesländern implementierten Kompetenzorientierung und der zum Teil recht unterschiedlichen Kompetenzmodelle ist der höchste Anforderungsbereich für die schulische Bildung bundeslandübergreifend weiterhin das Urteilen. Dies gilt besonders für die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, so auch Politik und Wirtschaft (EPA 2005, S. 14 ff.; EPA 2006, S. 13f.). Während dies unstrittig ist, besteht durchaus Klärungsbedarf dahingehend, was unter Urteilen eigentlich verstanden wird.

Etablierte politikdidaktische Modelle, die auch wirtschaftliche Komponenten prominent heranziehen, unterscheiden zum Beispiel „konstatierende“, „erklärende“ und „Werturteile“ (Weinbrenner 1997, S. 74) oder auch „Feststellungs-“, „Erweiterungs-“, „Wert-“, „Entscheidungs-“ und „Gestaltungsurteile“ (Weißeno/Richter/Massing/Dejten 2013, S. 251 ff.). Sicher kann man diskutieren, ob all diese Urteilsformen wirklich im Kern Urteilskompetenz betreffen oder nicht eher in den Bereich der Analyse und Orientierung fallen. Wichtiger ist hier festzuhalten, dass die „Erweiterungs-“, „Wert-“, „Entscheidungs-“ und „Gestaltungsurteile“ die größte Schwierigkeit in der Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen darstellen: Das Herausstellen von klar definierbaren Zusammenhängen, wie es konstatierende oder Feststellungsurteile fordern, bedeutet immer eine überschaubare kognitive Anforderung. Sobald aber diskursive Offenheit und Pluralität ins Spiel kommen, wird die Unterrichtssituation zur echten Herausforderung für Lehrende und Lernende. Daher wird es im hier verfolgten Zusammenhang zuerst einmal darum gehen zu klären, was diskursive Urteile und daran ausgerichtete Urteilsbildung ausmacht.

Urteile im Sinne des höchsten Anforderungsbereiches der Fächer Politik und Wirtschaft werden hier als rational begründete Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern zu diskursiv offenen Sachverhalten und Problemen in politischen und wirtschaftlichen Gegenstandsbereichen verstanden. Dies bedeutet, dass sich die Urteilqualität darin ausdrückt, inwieweit Lernende ihren Stellungnahmen rational nachvollziehbare und so diskutierbare Begründungen hinzufügen und deren Niveau erhöhen, indem sie die in der Urteilsbildung relevanten Variablen vernetzen und damit die Begründungsstärke ihrer Urteile ausbauen. Als erste Voraussetzung für Urteilsbildung gilt daher, dass Schüle-

rinnen und Schüler über Argumente verfügen müssen, die sie als Urteilkriterien zustimmend, ablehnend oder differenzierend zu Fragestellungen im Unterricht einbringen können. Ein Unterricht, der das Ziel eines offenen und auf argumentativen Austausch ausgerichteten Urteilsprozesses verfolgt, muss somit in jedem Falle Pro- und Kontra-Argumente (hier verstanden als Kriterien) zur Verfügung stellen und damit unterschiedliche Positionierungen zu politischen und wirtschaftlichen Sachverhalten ermöglichen (Abb. 1).

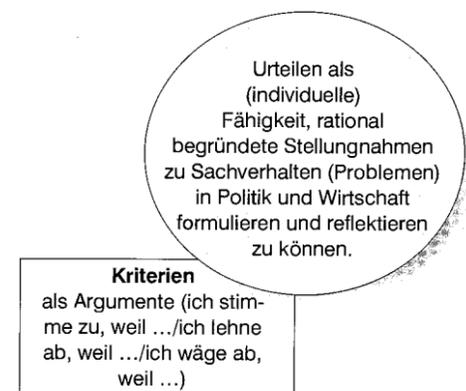


Abbildung 1: Urteilsdefinition

Erscheint dies auf den ersten Blick selbstverständlich, so ist damit doch eine grundlegende Entscheidung verbunden, die im Unterricht nicht immer explizit verfolgt und Lernenden transparent gemacht wird: Wenn sich Schülerinnen und Schüler mit einem Sachgegenstand auseinandersetzen und zu dieser Urteilsbildung betreiben sollen, brauchen sie dafür die Offenlegung des zu beurteilenden Schwerpunktes. An einem Sachgegenstand wie der EU kann man beispielsweise viele Aspekte diskutieren: Fand die Erweiterung auf Kosten der Vertiefung statt? Hat die europäische Integration wirtschaftliche Prosperität und soziale Fortschritte gefördert? Ist der Euro für die Mitgliedsländer der Währungsunion ein wirtschaftlicher, sozialer und fiskalischer Vorteil? Erst die Thematisierung des gewählten Sachgegenstandes verdeutlicht, worum es im Lehr- und Lernprozess im Kern gehen soll.

Der grundlegend erste Planungsschritt für einen auf Urteilsbildung ausgerichteten Unterrichtsprozess ist somit die Thematisierung (Gagel 1986, S. 89 ff.; Kayser/Hagemann 2010,

S. 26 ff.). Dieser fügt dem Sachgegenstand eine didaktische Schwerpunktsetzung hinzu und signalisiert mit dieser, woraufhin der Sachgegenstand untersucht und beurteilt werden soll. Damit wird auch die erste synthetisierende Entscheidung für den Unterricht getroffen: Die Lernschritte der Schülerinnen und Schüler müssen so gestaltet werden, dass sie jene Inhalte des Sachgegenstandes analysieren und ordnen, die die Beurteilung der Schwerpunktsetzung ermöglichen. In Beispiel 2 des nebenstehenden Schaubildes hieße dies, dass der Unterricht sowohl Material zur angebots- als auch zur nachfrageorientierten Konjunkturpolitik bereitstellen und beide Konzeptionen auf ihr Erfolgspotenzial hin analysieren und systematisch vergleichen muss. So erlangen Schülerinnen und Schüler kategorial präzisiertes Deutungswissen (GPJE 2004, S. 13 ff.), das eine an der Kategorie Erfolg ausgerichtete Urteilsbildung ermöglicht (Abb. 2).

Weitere Planungsschritte zur Gestaltung eines auf Urteilsbildung ausgerichteten Unterrichtes können an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden (z. B. die Entscheidung der didaktischen Zugangsweise oder die methodische Umsetzung). Neben der essenziellen Bedeutung der Thematisierung für den Lehr-Lern-Prozess helfen diese Planungshandlungen jedoch, die Strukturierung des Unterrichts auf didaktischer und methodischer Ebene über das hier Dargelegte hinaus zu präzisieren (vgl. Kayser/Hagemann 2010, S. 29 ff.; Hagemann 2013a, S. 42 ff.; May/Schattschneider 2014, S. 38, s. Abb. 3).

Modell zur Urteilsbildung als Planungsinstrument

Soll der Lehrprozess Urteilsbildung gemäß des oben skizzierten Urteilsbegriffes fördern, müssen drei Prozesse im Planungshandeln unterschieden werden:

1. Lehrkräfte müssen politische und wirtschaftliche Sachverhalte so erschließen, dass Schülerinnen und Schüler in ihnen relevante Urteilsaspekte erkennen (Sachstrukturanalyse).
2. Sie müssen den Lernprozess so gestalten, dass Lernende über die notwendigen Analyse- und Deutungsschritte möglichst eigenständig zum Urteilsprozess gelangen (konzeptionelle Ableitung der Lernschritte).
3. Schülerinnen und Schüler müssen im Laufe der Urteilsprozesse das Niveau ihrer Urteilsbildung in der Anforderungsbewältigung, der Selbstständigkeit und der Transferfähigkeit erhöhen (dieser Aspekt der Progression wird unten nicht ausgeführt, vgl. dazu Hagemann 2010, S. 94 f.; Hagemann 2013b, S. 46 ff.).

Für alle drei Planungshandlungen hat sich ein Modell bewährt, das die Struktur von Urteilsbildung präzisiert. Diese Struktur wird hier zuerst kurz skizziert und dann in ihrer sachstrukturanalytischen und unterrichtskonzeptionellen Anwendbarkeit umrissen (vgl. dazu ausführlicher Kayser/Hagemann 2010, S. 37 ff.).

Schüleräußerungen im Prozess der Urteilsbildung sind nach diesem Modell dann rational begründet, wenn sie den leitenden Begriffen in Themenfragen angemessen sind. Diese leitenden Begriffe stellen die Kategorien dar, unter denen

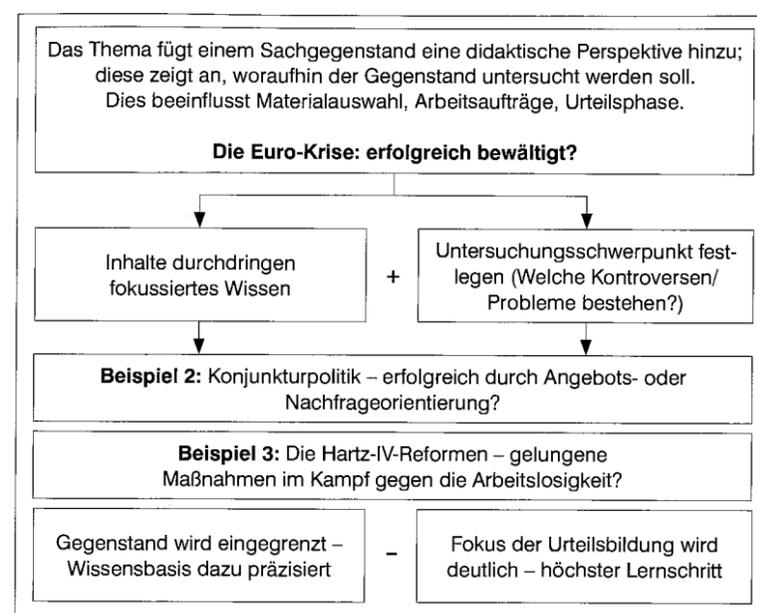


Abbildung 2: Beziehung von Sachgegenstand und didaktischer Perspektive

Thema	Didaktische Zugangsweise	Methodische Umsetzung
Offenlegung der didaktischen Zielsetzung (Was soll am gewählten Inhalt in den Blick kommen, welches ist mein fachspezifisches Erkenntnisinteresse?) und Reduktion von Komplexität (Welches Wissen zum Gegenstand kommt in den Blick, welches nicht?)	Grundsatzentscheidung, wie das Lernen auf den gewählten didaktischen Schwerpunkt hin zu organisieren ist (Will ich differenzieren, eine Kontroverse verdeutlichen ...?)	Ableitung der Umsetzung aus Thema + Zugangsweise (Differenzierung: Materialien für möglichst viele Perspektiven und/oder Ebenen nötig; Handlungsorientierung: Rollenspiel und dessen Reflexion zum besseren Verständnis nutzen – entsprechend auch Arbeitsaufträge ableitbar)

Abbildung 3: Unterrichtsstrukturierung

Erkenntnisse zusammengefasst und geordnet werden (Sander 2014, S. 79). Dieses konstruktivistisch begründete Verständnis begriffsgeleiteten Lernens folgt oft den eingeführten und theoretisch fundierten Kategorien Effizienz und Legitimität (Massing 1997, S. 115 ff.), jedoch ist in der Fachdidaktik unstrittig, dass der Bestand an Kategorien kontingent ist und nicht auf einen bestimmten Kanon reduziert werden kann (Sutor 1997, S. 100 ff.; Weinbrenner 1999, S. 149 ff.). Vielmehr rekrutieren sich die Kategorien aus den Diskursen, die in Bezug auf politische und wirtschaftliche Sachverhalte geführt werden (Legitimität, Effizienz, Vorteil, Nachhaltigkeit, Gefahren, Chancen ...). Entsprechend erhalten Kategorien ihre Anwendbarkeit im Planungsprozess in erster Linie dadurch, dass sie mit den ausgewählten Sachgegenständen tatsächlich verbunden und diskutiert werden.

Neben der Variable der Kategorie an sich ist in Urteilen zu unterscheiden, auf welcher Betrachtungsebene die Kategorie(n) Anwendung finden: Politik und Wirtschaft als Querschnittsdisziplinen weisen Bezüge zu Gesellschaft, Ökologie, Recht, Moral und vielen anderen Ebenen auf. Entsprechend ist zu beachten, ob eine Kategorie wie Legitimität im sozialen, moralischen, juristischen oder anderen Kontext angewendet werden soll. So kann ein Argument zu einem Sach-

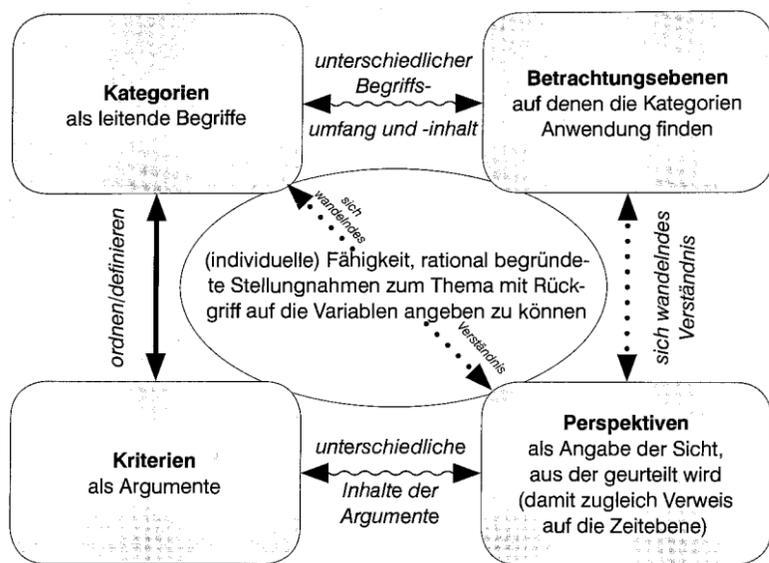
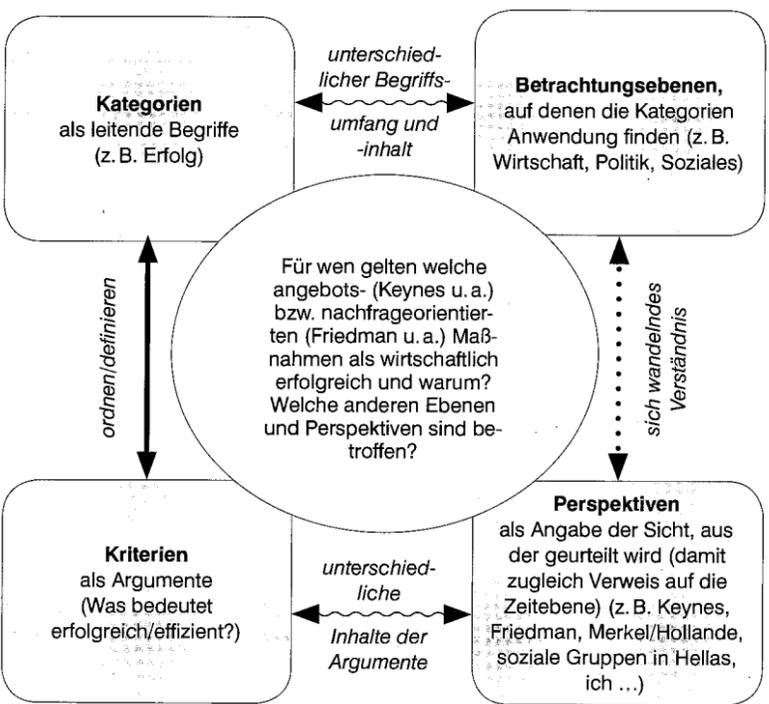


Abbildung 4: Modell der Urteilsbildung zur Sachstrukturanalyse

verhält sozial sehr gerechtfertigt und juristisch zulässig erscheinen, gleichzeitig aber ökologisch fragwürdig oder auch moralisch bedenklich sein. Nicht wenige politische und wirtschaftliche Streitfragen resultieren aus Zielkonflikten bei der Verfolgung von Leitbegriffen wie Effizienz, Nachhaltigkeit oder Vorteil auf unterschiedlichen Ebenen (Engelhard 2007, S. 29), da die genannten Kategorien auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt sind und entsprechend unterschiedlich an Streitfragen herangetragen werden.

Schließlich sind konstitutive Größen rationaler Urteile die Perspektiven, welche innerhalb der Urteile (ob für Akteure, Betrachter oder Betroffene) relevant sind und von Schülerinnen und Schülern benannt sowie unterschieden werden müssen (vgl. „Beteiligte“ bei Sutor 1997, S. 102 oder „Sichtweisen“ bei Massing 1997, S. 124f.). Schließlich ist es oft ein erheblicher

Abbildung 5: Sachstrukturanalyse als Unterrichtsvorbereitung



Unterschied, ob politische oder wirtschaftliche Sachverhalte von beteiligten Akteuren, engagierten und/oder betroffenen Bürgern bzw. Interessensverbänden betrachtet und kommentiert werden (Abb. 4).

Damit ergeben sich als fundierte Kriterien im Urteilsprozess diejenigen Argumente, die Lernende anhand der obigen Variablen pro, kontra oder differenzierend zu einer Themenfrage ordnen: Wenn die Frage nach der Legitimität einer Entscheidung steht, so ist zu unterscheiden, von wem (Handlungsträger, betroffener Bürger, NGO ...) und auf welcher Ebene (sozial, juristisch, ökologisch ...) Legitimität wie verstanden wird (resultierende Kriterien). Davon ausgehend lässt sich der mögliche Bestand an Schülerurteilen antizipieren, die der Unterricht zur Verfügung stellen und erschließen lassen muss. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkraft im ersten Schritt den Sachgegenstand, der der Urteilsbildung zugeführt werden soll, mit Blick auf die genannten Variablen des Urteilsprozesses strukturiert erschließen muss: Welche Kategorien werden hier von wem auf welchen Ebenen diskutiert? Auf dieser Sachstrukturanalyse fußend, können Lehrerinnen und Lehrer dann eine dem urteilsbildenden Lernen gemäße Lernschrittfolge konzipieren, da ihnen mit dem oben skizzierten Modell ein Analyse- und Strukturierungsinstrument für die Unterrichtsplanung zur Urteilsbildung zur Verfügung steht.

Diese Unterrichtskonzeption für politische und wirtschaftliche Sachverhalte können Lehrkräfte vom intendierten Urteilsprozess her organisieren, indem sie identifizieren, welche leitenden Begriffe von welchen Perspektiven auf welchen Ebenen mit dem Sachverhalt diskutiert werden, von denen sich eine leitende Thematisierung für den Unterrichtsprozess ableiten lässt. So entsteht das Themenbeispiel „Konjunkturpolitik – erfolgreich durch Angebots- oder Nachfrageorientierung?“ aus der Analyse der kontroversen Positionen, die in der Diskussion um eine sinnvolle staatliche Konjunkturpolitik bis heute gegeneinander ins Feld geführt werden: die angebotsorientierte Konjunkturpolitik mit Maßnahmen wie Deregulierung, stabiler Geldwertpolitik oder Rückführung der Staatsquote bzw. die nachfrageorientierte Konjunkturpolitik durch antizyklische Maßnahmen wie staatlichen Investitionen oder staatlicher Nachfrage in der Tradition John Maynard Keynes'. In dieser Diskussion um wirksame Maßnahmen bei konjunkturellen Krisen dominiert der Begriff der Effizienz (oder: des Erfolges), ohne dass damit gesagt wäre, dass andere Kategorien wie die der Legitimität von Maßnahmen, die Bevor- und Benachteiligung von bestimmten Perspektiven usw. damit ausgeschlossen wären. Durch die aus der Sachstrukturanalyse resultierende Thematisierung des Lernprozesses wird hier nur der Schwerpunkt formuliert, auf den hin die Urteilsbildung primär organisiert werden soll – eine ausschließliche Berücksichtigung nur dieser Kategorie impliziert die Themenfrage nicht (Abb. 5).

Damit präjudizieren getroffene Sachstrukturanalysen von politischen und/oder wirtschaftlichen Sachgegenständen auch notwendige Analyse- und Orientierungsschritte, die vorher im Unterricht durchlaufen werden müssen. Mithin lässt sich das Urteilsbildungsmodell auch als unterrichtskonzeptionelles Planungsinstrument nutzen. Sollen Schülerinnen und Schüler im Unterricht in die Lage versetzt werden, zum Thema *Konjunkturpolitik – erfolgreich durch Ange-*

bots- oder Nachfrageorientierung? rationale Urteile bilden und diskutieren zu können, müssen sie

1. geeignete Materialien erhalten, die die konträr ausgerichteten Konzepte in ihrem Erfolgspotenzial abbilden.
2. Die Lernenden müssen dann analysieren und gegenüberstellen (beispielsweise in arbeitsteiliger Partnerarbeit, Expertenteams ...), welche sachlogisch zu folgernden oder empirisch verifizierbaren Erfolge bzw. Misserfolge für konkrete politische, soziale und wirtschaftliche Gruppen aus den konjunkturpolitischen Maßnahmen erwachsen.
3. Dann werden resultierende Urteile möglich, für wen sich welcher Erfolg auf welcher Ebene ergibt (wirtschaftlich, politisch, sozial) – und für wen nicht (Abb. 6).

Dabei signalisiert hier die didaktische Zugangsweise der Kontroversität, dass der Lernprozess eine bis heute anhaltende Kontroverse abbildet und diese im Urteilprozess zwar abgewogen, aber nicht einfach aufgelöst werden kann.

Mit dem obigen Urteilsbildungsmodell können schließlich Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur rationalen und strukturierten Bildung sowie Reflexion von Urteilen systematisch ausbauen: Sobald sie in ihren Stellungnahmen die Variablen Kategorien, Betrachtungsebenen und Perspektiven grundsätzlich unterscheiden und miteinander ins Verhältnis setzen können, wenden sie das Modell implizit an (indem sie z. B. in ihren Aussagen berücksichtigen, wer was warum für erfolgreich hält). Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler das Modell der Urteilsbildung auch explizit kennenlernen und damit auf einer Metaebene prüfen, welche Qualität ihre eigenen und die von anderen gebildeten Urteile erreichen. Mithin lässt sich für die Schülerperspektive Urteilsbildung in einer progressiven Erhöhung des Urteilskompetenzniveaus ausbilden (Kayser/Hagemann 2010; S. 50ff.; Hagemann 2010, S. 94f., s. Abb. 7).

Unterrichtsbeispiel für die Planung und Umsetzung von Urteilsbildung

Für die Unterrichtsplanung von Lehrkräften bedeutet das oben Dargestellte prinzipiell Folgendes: Vom abschließenden Lernschritt der Urteilsbildung her muss zuvor relevantes Fachwissen kategorial geordnet, müssen Perspektivabhängigkeiten deutlich sowie Ebenenbezüge transparent werden. Die Intention, bei Schülerinnen und Schülern Urteile zu einer Themenfrage auszubilden, muss dafür konsequent in einer Lernschrittfolge umgesetzt werden, die die nötigen Analyse- und Deutungsverfahren vorschaltet, die zur Reflexion und Diskussion des thematisierten Sachgegenstandes führen.

Konkret kann dies in einem Planungsverfahren zur Euro-Krise so aussehen: Die Lehrkraft zieht vielfältige Sachanalysen und -hilfen zur Eurokrise, die seit 2007/2008 bis heute vorhanden sind, heran – und stellt schnell fest, dass zu einer zielgerichteten Unterrichtsvorbereitung die oft sehr heterogenen und in sich zum Teil kaum strukturierten Hilfestellungen mehr Verwirrung als Klärung schaffen. Die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Sachgegenstand lernen können und was dementsprechend eine Lehrkraft an diesem Sachgegenstand lehren sollte, wird erst durch eine zielgerich-

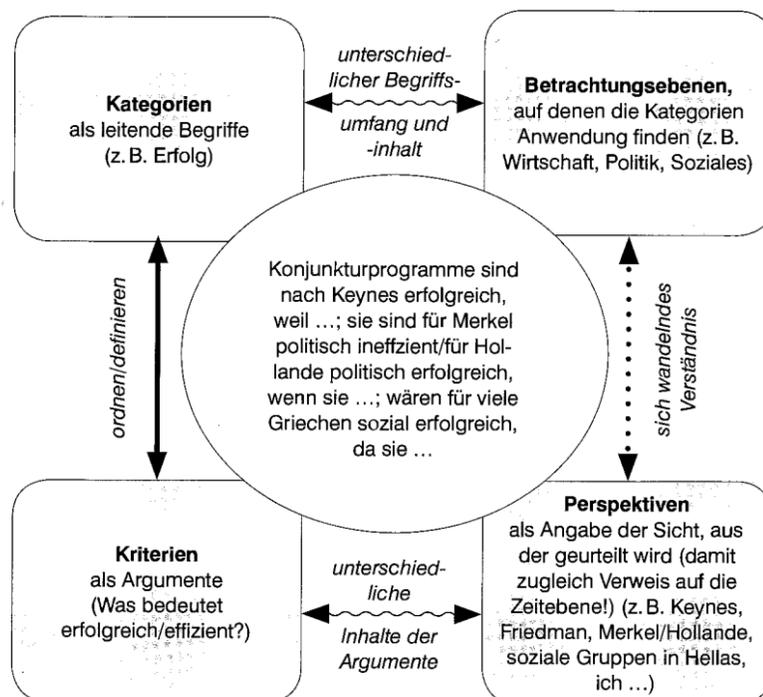
Thema	Didaktische Zugangsweise	Methodische Umsetzung
Konjunkturpolitik – erfolgreich durch Angebots- oder Nachfrageorientierung? Offenlegung dessen, was am gewählten Inhalt untersucht werden soll (didaktische Schwerpunktsetzung für den Lehr-Lern-Prozess).	Kontroversität als Grundsatzentscheidung, wie das Lernen organisiert werden soll (Darlegung, welche Konzepte sich in der Kontroverse unversöhnlich gegenüberstehen).	Ableitung der Umsetzung aus Thema/ Zugangsweise: Kontroverse erfordert Materialien für den Fokus und für Maßnahmen der Angebots- bzw. Nachfrageorientierung, eine kontrastierende Ordnung dieser und einen Diskurs bezüglich ihrer Erfolge ...

Abbildung 6: Urteilsbildung anhand einer Kontroverse

tete Sachstrukturanalyse präzisierbar: Welche Perspektiven sind in dieser Krise eigentlich beteiligt (als Akteure und/oder Betroffene und/oder die Krise Analysierende und Beurteilende ...), welche Ebenen sind betroffen und welche leitenden Begriffe, also zentralen Kategorien, werden diskutiert?

Bei einer solchen sachstrukturellen Analyse des Sachverhaltes (s. Linkliste unter www.friedrich-verlag.de als Download zu diesem Heft) wird schnell deutlich, dass die getroffenen (bzw. auch unterlassenen) Maßnahmen der Beteiligten (supranationale EU, EZB, Nationalstaaten, Parteien und Interessensverbände in den EU-Staaten) überwiegend auf ihr Erfolgspotenzial bzw. ihre Erfolgsaussichten hin diskutiert (gewürdigt, infrage gestellt, kritisiert) werden. Somit ist für die Perspektive des Lehrenden recht schnell klar, dass die leitende Kategorie „Erfolg“ einen Unterrichtsprozess funktional strukturieren kann, wenn dieser auf eine zielgerichtete Urteilsbildung hin ausgerichtet sein soll: „Die Euro-Krise – erfolgreich bewältigt?“ Ebenso wird in den rezipierten Materialien ersichtlich, dass die Nachhaltigkeit der beschlossenen oder diskutierten Maßnahmen prominent reflektiert

Abbildung 7: Unterrichtsvorbereitung zu einer Frage nach dem Erfolg von Konjunkturprogrammen



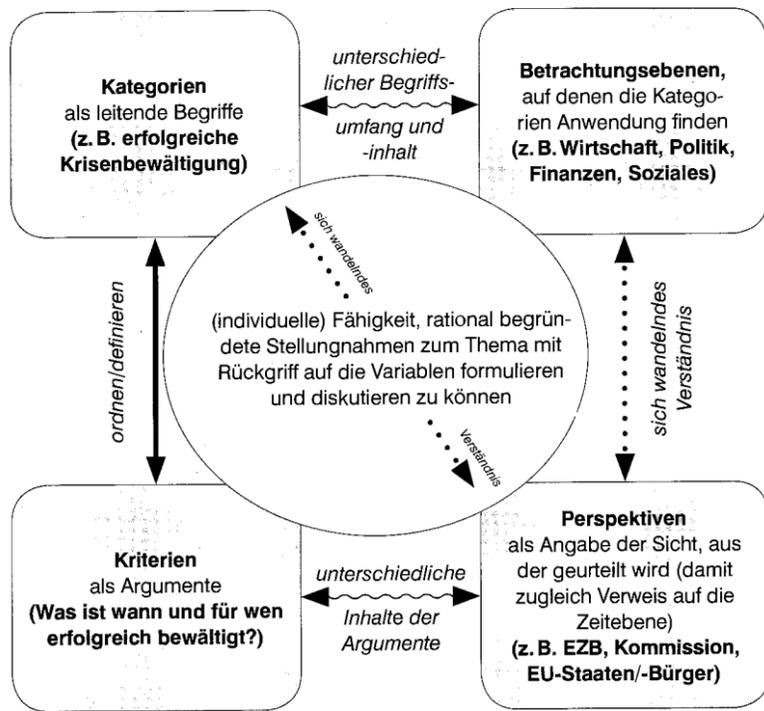
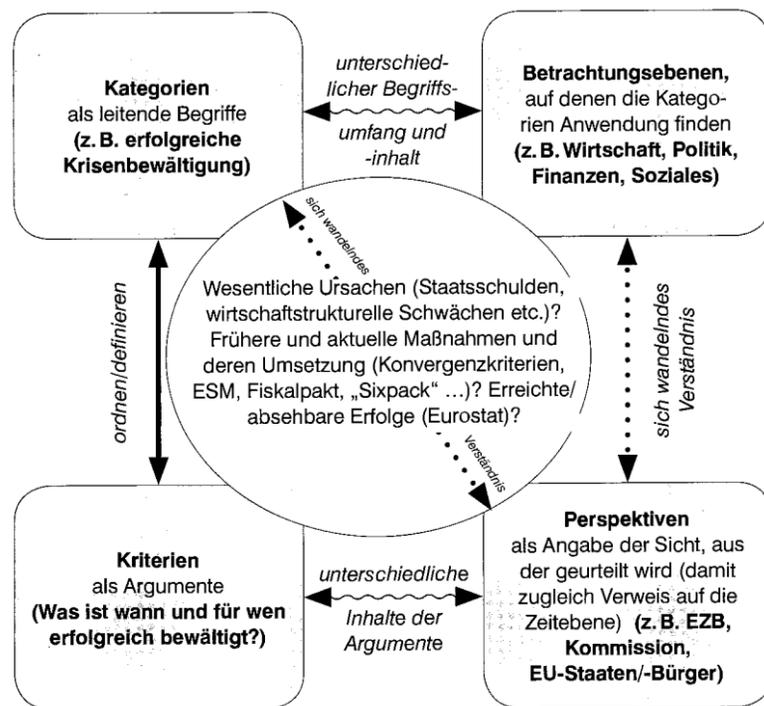


Abb. 8 und 9: Verschiedene Stadien einer Sachstrukturanalyse zum Thema Bewältigung der Euro-Krise

wird. Demzufolge könnte auch die Thematisierung „Die Euro-Krise – nachhaltig zu bewältigen?“ einen auf Urteilsbildung ausgerichteten Lernprozess für Schülerinnen und Schüler begründen, der dann (z. B. mittels der Szenario-Technik) im Sinne einer Zukunftsorientierung erfolgen würde (vgl. Kayser/Hagemann, S. 32, s. Abb. 8). Bei der Wahl der Thematisierung müssen Lehrerinnen und Lehrer also eine Grundsatzentscheidung treffen: Die Komponenten des Urteilsbildungsmodells helfen bei der Sachstrukturanalyse, geben aber selten die Empfehlung für genau eine Schwerpunktsetzung



bei der Urteilsbildung, da mit den meisten Sachgegenständen im Bereich Politik und Wirtschaft mehrere (zum Teil konkurrierende) Aspekte diskutiert werden. Die Entscheidung der Schwerpunktsetzung fällt hier zugunsten der ersten Thematisierung, da diese aus der Lernendenperspektive leichter kriterienorientiert zu beurteilen ist (bereits vorliegende Daten können herangezogen werden usw.).

Nach dieser sachstrukturellen Durchdringung wird das Urteilsbildungsmodell nun zur unterrichtskonzeptionellen Planung genutzt: Wenn Schülerinnen und Schüler den Erfolg getroffener oder noch in der Diskussion stehender Maßnahmen beurteilen sollen, müssen sie diese in Materialien analysieren und bezüglich der involvierten Perspektiven (wer ist verantwortlich, wer betroffen ...) und Ebenen (Was geschieht finanziell, wirtschaftsstrukturell, politisch, sozial?) systematisieren. Ob diese Perspektiven- und Ebenenordnung bereits von der Lehrkraft vorgenommen wird oder ob sie durch Arbeitsaufträge von den Schülerinnen und Schülern geleistet wird, ist eine methodisch, nicht aber didaktisch relevante Frage. Für die Folge der Lernschritte ist allerdings über die durch das Thema vorgegebene Bearbeitung von Maßnahmen und Folgen innerhalb der Euro-Krise hinaus wichtig, worin die Krisensymptome eigentlich bestanden und bestehen und ob (bzw. in welchem Maße) die Vorgehensweisen der beteiligten Akteure auf diese Ursachen tatsächlich reagieren (oder aber nur Symptome betreffen). Der Lernprozess muss also, um der gewählten Thematisierung zu entsprechen und Schülerinnen und Schüler zu themenbezogenen Urteilen zu befähigen, über einen Dreischritt erfolgen: Worin bestand und besteht die Euro-Krise und welche Perspektiven und Ebenen sind in ihr betroffen? Welche Maßnahmen von wem reagieren wie auf diese Krise? Welche Erfolge/Misserfolge sind bis heute indizierbar bzw. mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Zukunft prognostizierbar (Abb. 9)?

Die konkrete Organisation des Unterrichts lässt sich nun ableiten, indem sich die Lehrkraft zuerst darüber Rechen-schaft ablegt, wie die didaktische Struktur grundsätzlich aussehen soll: Da es perspektiven- und ebenenabhängig ganz unterschiedliche Ergebnisse bei der Frage des Erfolges in der Krisenbewältigung gibt, liegt die didaktische Zugangsweise der Differenzierung nahe (vgl. Kayser/Hagemann 2010, S.32). Entsprechend dieses grundlegenden didaktischen Prinzips, den Sachgegenstand in möglichst vielfältigen Facetten darzulegen und nach diesen unterschieden zu beurteilen, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Lernschritt gemeinsam im Plenum die Ursachen und Wechselwirkungen der Krise. Das Arbeitsblatt zur Euro-Krise (s. Abb. 11) finden Sie unter www.friedrich-verlag.de als Download zu diesem Heft. In der dort vorgeschlagenen Unterrichtssequenz analysieren die Lernenden eines der Schaubilder 1 oder 2 und ordnen ihren Analysebefund nach Ebenen (Bankenkrise, Staatsschuldenkrise, makroökonomische Krise – siehe 2/3) und Perspektiven (in den Krisenstaaten, der supranationalen EU, den internationalen Akteuren in der Banken- und Finanzkrise seit 2007, vgl. 1). Im zweiten Schritt kontrastieren die Lernenden in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit diese Ursachen mit getroffenen und in der Diskussion stehenden Maßnahmen aus den jeweiligen Perspektiven (4/5), deren Wirkungsweise die Lernenden analysieren und visualisieren. Zudem erfassen sie

erkennbare bzw. prognostizierte Erfolge und Misserfolge dieser Krisenbewältigungsstrategien (6, 7, 8), indem sie diesen den Kategorien Erfolg bzw. Misserfolg zuordnen. So sind die Lernenden im abschließenden Diskurs urteilsfähig (und können diesen mithilfe der Komponenten der Urteilsbildung auch eigenständig strukturieren). Gleichermaßen kann die Lehrkraft den Diskurs zielgerichtet lenken (mit Impulsen, die sich an den Variablen des Urteilsbildungsmodells orientieren): Welche finanziellen und/oder wirtschaftlichen Ursachen liegen der Euro-Krise eigentlich zugrunde? Wie wird den Ursachen und Folgen dieser Krise begegnet – und von welchen Akteuren gehen diese Maßnahmen aus? Inwiefern werden diese Maßnahmen umgesetzt und welche (wirtschaftlichen, finanziellen, sozialen ...) Folgen ziehen sie für wen nach sich? Lässt sich schlussfolgern, ob (und wenn ja, für wen und in Bezug worauf) die Krise erfolgreich bewältigt ist? Begründete Stellungnahmen zur Thematisierung setzen hier eine Differenzierung nach Perspektiven und Ebenen um und reflektieren diese im Diskurs auf ihre Tragfähigkeit und Tragweite (Abb. 10).

Literatur

Engelhard, K. (2007): Welt im Wandel. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II, Stuttgart.
 EPA (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 1989 i. d. F. vom 17. November 2005.
 EPA (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Wirtschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 1989 i. d. F. vom 16. November 2006.
 Gagel, W. (1986): Unterrichtsplanung: Politik, Sozialkunde. Studienbuch politische Didaktik II, Opladen.
 GPJE (2004): Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf von J. Detjen, H.-W. Kuhn, P. Massing u. a., Schwalbach/Ts.
 Hagemann, U. (2010): Raus aus dem Dilemma. Kompetenzen im Politikunterricht aus der Perspektive eines Fachseminarleiters; in: Wochenschau 61/2010, Sonderausgabe: Kompetenzen im Politikunterricht, S. 88–96.
 Hagemann, U. (2013a): Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung; in: Leitfaden Referendariat im Fach Politik, hg. von S. Frech/V. Bäder, Schwalbach/Ts., S. 36–44.
 Hagemann, U. (2013b): Kompetenzorientierte Reihenplanung im Politikunterricht – Strukturierungs- und Progressionsprinzipien für längerfristige Lernprozesse; in: Leitfaden Referendariat im Fach Politik, hg. von S. Frech/V. Bäder, Schwalbach/Ts., S. 45–54.
 Kayser, J./Hagemann, U. (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, Hohengehren.
 Massing, P. (1997): Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn, S. 115–131.
 May, M./Schattschneider, J. (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung, in: Handbuch politische Bildung, hg. von Wolfgang Sander, Schwalbach/Ts., S. 31–41.
 Sander, W. (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus; in: Handbuch politische Bildung, hg. von W. Sander, Schwalbach/Ts., S. 77–89.
 Sutor, B. (1997): Kategorien politischer Urteilsbildung; in: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn, S. 95–108.
 Weinbrenner, P. (1997): Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts, in: Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn, S. 73–94.
 Weinbrenner, P. (1999): Schlüsselfragen/-begriffe; in: Handbuch zur politischen Bildung, hg. von W. W. Mickel, Bonn, S. 149–157.
 Weißeno, G./Richter, D./Massing, P./Detjen, J. (2013): Politikkompetenz kurzgefasst; in: Politische Kompetenzen fördern, hg. von S. Frech/D. Richter, Schwalbach/Ts., S. 246–276.

Thema	Didaktische Zugangsweise	Methodische Umsetzung
Die Euro-Krise – erfolgreich bewältigt? Offenlegung dessen, was am gewählten Inhalt untersucht werden soll und somit Fokussierung des nötigen Fachwissens und Reduktion von Komplexität, die mit dem Sachgegenstand verbunden ist (didaktische Schwerpunktsetzung für den Lehr-Lern-Prozess)	Differenzierung als Grundsatzentscheidung, wie das Lernen organisiert werden soll (Unterscheidung, wer auf welcher Ebene wofür in der Krise verantwortlich ist, wer mit welchen Maßnahmen welche Erfolge/Misserfolge für wen auf welcher Ebene erzielt?	Ableitung der Umsetzung aus Thema + Zugangsweise Differenzierung erfordert Materialien für die beteiligten Perspektiven mit aussagekräftigen Kriterien für Ursachen, Maßnahmen und Wirkungen; benötigt dazu eine Ordnung nach involvierten Perspektiven und Ebenen bei der Analyse der Ursachen etc. und im Diskurs eine (implizite oder explizite) Unterscheidung der genannten Variablen in den Schülerurteilen.

Abbildung 10: Unterrichtsstrukturierung einer Einheit zur Bewältigung der Euro-Krise

Die Euro-Krise: erfolgreich bewältigt?

- Schaubild zu Perspektiven und Ebenen in der Eurokrise: *It's All Connected: An overview of the Euro Crisis*, in: *The New York Times*, 22. Oktober 2011
www.nytimes.com/imagepages/2011/10/22/opinion/20111023_DATAPOINTS.html?ref=sunday-review und http://www.nytimes.com/interactive/2011/10/23/sunday-review/an-overview-of-the-euro-crisis.html?_r=0
 Short-URL: <http://ShortURL.de/saWl>
- Alternatives Schaubild in deutscher Sprache mit Erläuterung der Datengrundlage im Jahresgutachten 2012/13 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der wirtschaftlichen Entwicklung, Kapitel 2: *Stabile Architektur für Europa*, S. 65 ff.
www.sachverständigenrat-wirtschaft.de/jahresgutachten-2012-20130.html
- Für die Analyse beider Schaubilder ist der Foliensatz von Prof. Dr. Lars P. Feld hilfreich: *Die deutsche Wirtschaft und die Eurokrise*
www.wiwi-united.de/Feld.pdf
- Kurze Zusammenstellung der Krisenbewältigungsmechanismen mit dem Stand 2012: *Info aktuell* (2012): *Euro am Scheideweg?*, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)
www.bpb.de/shop/zeitschriften/info-aktuell/133098/euro-am-scheideweg
 Short-URL: <http://ShortURL.de/A63e>
- Überblick über die Krisenbewältigungsstrategien: Stratenschulte, E. D. (2014): *Dossier Europäische Union: Bewältigung der Eurokrise*, hg. von der bpb
www.bpb.de/motionales/europa/europaische-union/43014/bewaeltigung-der-eurokrise
 Short-URL: <http://ShortURL.de/vxvzo>
- Kurzer Überblick über Wirkungen der Krisenbewältigungsinstrumente im Jahre 2012: *Wie die EU-Länder gegen die Schulden kämpfen*, in: *Handelsblatt*, 21. Oktober 2013
www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/naechster/eurostat-statistik-wie-die-eu-laender-gegen-die-schulden-kaempfen/8962634.html#
 Short-URL: <http://ShortURL.de/U2vJQ>
- Entwicklung der Staatsschulden: *Schuldenkrise (2014): Statistiken zur Schuldenkrise in Europa und den USA*
<http://de.statista.com/themen/351/schuldenkrise>
- Auswirkungen der Eurokrise für die deutsche Wirtschaft 2014: Doll, F./Cesar, G. (2014): *Euro-Krise: Aussitzen geht nicht mehr*, in: *Wirtschaftswoche*, 13. Oktober 2014
www.wiwo.de/politik/europa/euro-krise-aussitzen-geht-nicht-mehr/10831330.html
 Short-URL: <http://ShortURL.de/5DhDn>

Abbildung 11: Arbeitsblatt unter www.friedrich-verlag.de als Download zu diesem Heft