MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Gemeinsame Markt der EU –
Ein fachdidaktisches Vermittlungskonzept
für den GSPB-Unterricht“

verfasst von / submitted by
Dominic Riedler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 510 511 02
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Geographie und Wirtschaft UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Betreut von / Supervisor:	HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

Danksagung

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern Claudia und Erich Riedler. Danke für die hingebungsvolle Unterstützung über all die Jahre. Eure Unterstützung war entscheidend mitverantwortlich für meinen Weg durch das Studium und die Vollendung dieser Arbeit.

Mein besonderer Dank gilt außerdem meinem Betreuer Mag. Dr. Christian Matzka. Dieser hat mich nicht nur bei der Erstellung dieser Arbeit begleitet, sondern mich über das gesamte Studium hinweg durch lehrreiche Seminare und Exkursionen geprägt.

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

09.11.2021

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 1

2. GEMEINSAMER MARKT – BEGRIFFSBESTIMMUNG 4

3. FACHWISSENSCHAFTLICHE ANALYSE 7

3.1. INITIATIVEN VOR DEN RÖMISCHEN VERTRÄGEN 7
3.2. RÖMISCHE VERTRÄGE 9
3.3. EWG-VERTRAG 11
3.4. ENTWICKLUNGSGESCHICHTE NACH ROM 16
3.5. GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN 23

4. EUROBAROMETER – MOTIVATION DER ARBEIT 28

4.1. BILD VON DER EU 28
4.2. BEWERTUNG DER EU-MITGLIEDSCHAFT 33
4.3. PROFIT DURCH DIE EU-MITGLIEDSCHAFT 38
4.4. RESÜMEE 42

5. FACHDIDAKTISCHE ANALYSE 45

5.1. BEGRÜNDUNG VON THEMENWAHL UND THEMENEINGRENZUNG 46
5.2. BEDINGUNGEN 47
5.3. DIDAKTISCHE PRINZIPIEN 49
5.4. FACHSPEZIFISCHE KOMPETENZORIENTIERUNG 52
5.5. LERNZIELE 57
5.6. UNTERRICHTSEINSTIEG 60
5.7. QUELLENARBEIT 62
5.8. GRUPPENARBEIT 63
5.9. KARIKATURANALYSE 66
5.10. UNTERRICHTSABSCHLUSS 70

6. FACHDIDAKTISCHES VERMITTLUNGSKONZEPT 72

6.1. RAHMENBEDINGUNGEN 73
6.2. PLANUNGSRASTER – 1. EINHEIT 74
6.3. MATERIALIEN – 1. EINHEIT 76
6.4. PLANUNGSRASTER – 2. EINHEIT 80
6.5. MATERIALIEN – 2. EINHEIT 83
6.6. PLANUNGSRASTER – 3. EINHEIT 93
6.7. MATERIALIEN – 3. EINHEIT 94
6.8. PLANUNGSRASTER – 4. EINHEIT 95
6.9. MATERIALIEN – 4. EINHEIT 97
6.10. PLANUNGSRASTER – 5. EINHEIT 99
6.11. MATERIALIEN – 5. EINHEIT 101

7. CONCLUSIO 102

8. QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS 108

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 115

10. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 116

11. ABSTRACT 117

1. Einleitung

Österreich ist jener Mitgliedsstaat der Europäischen Union (EU), der im Eurobarometer 94.2 „A glimpse of certainty in uncertain times"[1] über die prozentuell wenigsten Befragten verfügt, die ein positives Bild von der EU haben. Im EU27-Durchschnitt gaben exakt 50 Prozent der Befragten an, dass die EU bei ihnen ein positives Bild hervorruft. Von den Befragten aus Österreich teilten diese Meinung 36 Prozent. Damit reiht sich Österreich an die letzte Stelle im EU-Ranking ein.[2] Weitere Eurobarometer-Daten bestätigen die besonders kritische Haltung der befragten österreichischen Bevölkerung gegenüber der EU. Diese Problemstellung ist der Antrieb für die hier vorliegende Masterarbeit.

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, den signifikant unterdurchschnittlichen Werten Österreichs langfristig entgegenzuwirken. Erreicht werden soll dies durch eine Schulbildung, die den verbindlichen fachdidaktischen Kriterien des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) entspricht. In dieser Masterarbeit werden dafür auf der einen Seite fachwissenschaftliche Erkenntnisse über die EU und auf der anderen Seite fachdidaktische Erkenntnisse über die Vermittlung von Lehrinhalten gesammelt. Mithilfe dieses Wissens soll final ein Vermittlungskonzept erstellt werden, dass die Bedeutung und Vorzüge der EU hervorhebt. Zugleich müssen im Vermittlungskonzept aber andere politische Meinungen akzeptiert und Raum für Kritik an der EU geschaffen werden. Trotz der im Unterricht thematisierten Vorzüge der EU dürfen die Lernenden keinesfalls überwältigt werden. Die Schüler*innen haben sich anhand von sorgfältig aufbereiteten Lernmaterialien ihre eigene Meinung zu bilden. Darüber hinaus soll das Vermittlungskonzept die Schüler*innen zur politischen Partizipation befähigen und ermutigen. Thematisch fokussiert das fachdidaktische Vermittlungskonzept auf den Gemeinsamen Markt der EU. Diese Themenwahl erscheint als prädestiniert, um die Vorzüge der EU aufzudecken. *Baumann* und *Schäffer* 2019 meinen diesbezüglich, *„Der Binnenmarkt bleibt das Herz der europäischen Integration. Nirgends sind die Vorzüge eines zusammenwachsenden Europas für die Menschen direkter spürbar – oft so*

[1] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2. Parlemeter 2020. A glimpse of certainty in uncertain times, 02.2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2020/parlemeter-2020/en-report.pdf> (08.04.2021).
[2] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 65.

unmittelbar und so internalisiert, dass die Europäer dies gar nicht mehr als Resultat der gemeinsamen EU-Politik wahrnehmen.“[3]

Ausgerichtet ist das fachdidaktische Vermittlungskonzept für den Unterrichtsgegenstand GSPB in der Sekundarstufe I. Der passende Lehrplanbezug für die Thematik ist in der vierten Klasse der Sekundarstufe I zu finden. Diese Masterarbeit soll auch als Handreichung für Lehrpersonen agieren, denen das Bestehen und die nachhaltige Weiterentwicklung der EU am Herzen liegt. Das fachdidaktische Vermittlungskonzept dieser Arbeit kann von jeder Lehrkraft für den eigenen GSPB-Unterricht übernommen werden. Festzuhalten ist allerdings, dass das fachdidaktische Vermittlungskonzept selbstverständlich kein Allheilmittel gegen eine ablehnende EU-Einstellung ist. Diese Masterarbeit versucht einen Beitrag zu leisten, um die Vorzüge und die Bedeutung der EU sichtbarer zu machen. Gleichzeitig werden aber auch gegenwärtige Probleme und Schwächen der EU aufgedeckt. In diesen Zusammenhang ist mit den Lernenden über mögliche Lösungsansätze und Veränderungen zu debattieren. Zahlreiche weitere pädagogische, gesellschaftliche und politische Initiativen sind jedoch erforderlich, damit die Vorzüge der EU in der österreichischen Bevölkerung stärker wahrgenommen werden. Diese Initiativen befinden sich aber außerhalb der Grenzen dieser Masterarbeit.

Für ein erfolgreiches fachdidaktisches Vermittlungskonzept sind ausreichend Vorarbeit und Forschung essentiell. Die Forschungsfrage der Masterarbeit lautet: „Wie ist der Gemeinsame Markt der EU entstanden, wie wurde er vollendet und wie kann dieser Schüler*innen gemäß der verbindlichen fachdidaktischen Kriterien im GSPB-Unterricht (Sekundarstufe I – 4. Klasse) nähergebracht werden?“. Die verbindlichen fachdidaktischen Kriterien für das Unterrichtsfach GSPB sind im Lehrplan der Sekundarstufe I verankert. Darüber hinaus werden aktuelle Arbeiten von bedeutungsvollen Fachdidaktiker*innen herangezogen, um vorherrschende fachdidaktische Kriterien aufzudecken. Um welche Fachdidaktiker*innen und Kriterien es sich konkret handelt, ist dem Kapitel „Fachdidaktische Analyse“ zu entnehmen.

Die gesamte Arbeit ist darauf ausgerichtet die Forschungsfrage zu beantworten. Methodisch basiert die Arbeit auf einer intensiven Literaturrecherche und Literaturanalyse. Bei der Literaturrecherche kommen vornehmlich „Google Scholar“ und „u:search“, die Suchmaschine der Universitätsbibliothek Wien, zum Einsatz. Die Primärquelle der Masterarbeit ist der Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft[4] (EWG). Als essentielle

[3] Florian *Baumann*, Sebastian *Schäffer*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2019 (Baden-Baden 2019) 221-224, hier: 224.
[4] Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft vom 25.03.1957, online unter EUR-Lex 11957E/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=DE>.

fachwissenschaftliche Literatur ist *Weidenfeld* 2020[5] und als unentbehrliche fachdidaktische Literatur ist *Gautschi* 2015[6] anzuführen. Nach dem Herausfiltern der geeigneten Quellen und Werke schließt mit der Literaturanalyse die Kernarbeit an. Bei der Gestaltung des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes fließen neben den zentralen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen auch Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtstätigkeit ein. Die hier beschriebene Methodik soll schlussendlich die Forschungsfrage beantworten und damit einhergehend ein fachdidaktisches Vermittlungskonzept produzieren.

Der Hauptteil der Masterarbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte. Den Anfang macht das zweite Kapitel mit einer Begriffsbestimmung. Hier wird definiert, was der Gemeinsame Markt ist und inwiefern er sich von der Bezeichnung „Binnenmarkt" unterscheidet. Mit dem dritten Kapitel folgt die fachwissenschaftliche Analyse. Dieser Abschnitt setzt sich intensiv mit der Entwicklungsgeschichte des Gemeinsamen Marktes auseinander. Die elementaren Dokumente sind die Römischen Verträge. Die diesbezügliche Untersuchung reicht von Initiativen vor Rom, den Verträge an sich, der Entwicklung danach, bis hin zu gegenwärtig bestehenden Problemen. Im vierten Kapitel werden mehrere Eurobarometer-Studien vorgestellt, die Meinung und Haltung der EU-Bevölkerung gegenüber der EU thematisieren. Hierbei werden verstärkt die Ergebnisse der österreichischen Befragten untersucht. Diese Ergebnisse sind die entscheidende Motivation für die thematische Ausrichtung der Arbeit. Das fünfte Kapitel richtet den Fokus auf die Fachdidaktik. Dank der Erkenntnisse von Fachdidaktikern wie *Gautschi*, *Hellmuth*, *Kühberger*, *Pandel* und *Sauer* kann analysiert werden, wie Lerninhalte des Gemeinsamen Marktes im GSPB-Unterricht förderlich zu vermitteln sind. Das sechste Kapitel konzipiert schließlich das fachdidaktische Vermittlungskonzept. Hier wir das gesammelte Wissen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Analyse zusammengetragen. Das Vermittlungskonzept besteht aus fünf Unterrichtseinheiten und stellt für jede Einheit einen Planungsraster und die dazugehörenden Materialien bereit. Abgerundet wird die Masterarbeit durch die Conclusio. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Inhalte der Arbeit nochmals geschlossen dargestellt und die Forschungsfrage final beantwortet.

[5] Werner *Weidenfeld*, Die Europäische Union (Paderborn [5]2020), 73.
[6] Peter *Gautschi*, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (Bern [6]2015).

2. Gemeinsamer Markt – Begriffsbestimmung

Unter dem Gemeinsamen Markt ist ein grenzüberschreitender Markt zu verstehen, in dem sich Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital frei bewegen können. Der Gemeinsame Markt bildet sich aus dem Zusammenschluss von mehreren nationalen Märkten.[7] Hervorzuheben ist, dass der Gemeinsame Markt über eine reine Zollunion hinausgeht. Der Gemeinsame Markt ist eine wirtschaftliche Integration, die die Beseitigung von sämtlichen innergemeinschaftlichen Handelshemmnissen und die Verschmelzung der nationalen Märkte anstrebt.[8] Konstituiert wurde der Gemeinsame Markt durch den Vertrag zur Gründung der EWG[9] (EWG-Vertrag), der ein Teil der Römischen Verträge ist[10].

Im EWG-Vertrag aus dem Jahre 1957 wird in Artikel 2 *„[...] die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes [...]"* beschlossen. Der Gemeinsame Markt erstreckte sich zunächst über sechs europäische Mitgliedstaaten. Sämtliche Handelshemmnisse zwischen den sechs Mitgliedsstaaten sollten durch den Gemeinsamen Markt beseitigt werden.[11] Das Territorium des Gemeinsamen Marktes ist durch die kontinuierliche Aufnahme von neuen Mitgliedsstaaten bis heute stark angewachsen.[12]

Für die erfolgreiche Entwicklung des Gemeinsamen Marktes war das Inkrafttreten der Einheitlichen Europäische Akte[13] (EEA) im Jahr 1987 entscheidend. 30 Jahre nach

[7] Vgl. Bundesministerium für Inneres und Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.), Allgemeines zum Europäischen Binnenmarkt, 26.01.2021, online unter <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/oesterreich_in_der_eu/1/Seite.249300.html> (04.04.2021) sowie vgl. Europäische Kommission (Hg.), Von Rom aus voran. Ein starker vernetzter Binnenmarkt,
08.05.2017, online unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/f7482b71-31d0-11e7-9412-01aa75ed71a1> (04.04.2021), 1.

[8] Vgl. Karl-Josef *Burkard*, Europäische Integration. Strukturen, Prozesse, Probleme und Perspektiven der EU (Oldenburg 2021), 46 sowie vgl. Hermann *Ribhegge*, Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik (Berlin / Heidelberg ^{2}2011), 13 sowie vgl. Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 05.05.1982, „Gaston Schul" Rs.15/81, EU:C:1982:135, Rn. 33, 1431, online unter EUR-LEX 61981CJ0015 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:61981CJ0015&from=DE>.

[9] Vgl. Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 14.

[10] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 73.

[11] Vgl. Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft.

[12] Vgl. Auswärtiges Amt (Hg.), Die Erweiterung der Europäischen Union: Etappen und Perspektiven, 17.12.2020, online unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/europa/erweiterung-nachbarschaft/-/209970#:~:text=Die%20EU%20%2DErweiterungspolitik%20ist%20ein,europ%C3%A4ischer%20Staaten%20entscheidend%20mitgestaltet%20hat.&text=Die%20Vergr%C3%B6%C3%9Ferung%20des%20Binnenmarktes%20hat,des%20Wohlstandes%20der%20EU%20beigetragen> (05.04.2021).

[13] Einheitliche Europäische Akte, ABI. L 169 vom 29.06.1987, online unter EUR-Lex 11986U/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=EN>.

Vertragsunterzeichnung wurden die Römischen Verträge erstmals revidiert.[14] Durch die EEA wurde dem EWG-Vertrag der Artikel 8a hinzugefügt. Artikel 8a fordert die Verwirklichung eines Binnenmarktes bis zum Jahr 1992 ein. Diese Vertragsänderung führte einen neuen Begriff in die europäische Gemeinschaft ein.

Laut Artikel 8a ist der Binnenmarkt ein *„[...] Raum ohne Binnengrenzen, in dem der freie Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital [...] gewährleistet ist"*[15]. Von nun an war für den angestrebten europäischen Markt ein begrifflicher Dualismus existent. Auf der einen Seite der seit dem Jahr 1957 bestehende Begriff „Gemeinsamer Markt" und auf der anderen Seite der neu aufgekommene Begriff „Binnenmarkt". Dieser Dualismus löste einen Theoriestreit aus.[16] In dem Streit sollte geklärt werden, inwiefern sich die beiden Termini voneinander unterscheiden, beziehungsweise wo die Grenzen zwischen dem Ziel des Gemeinsamen Marktes und dem Ziel des Binnenmarktes liegen. Weichen der Gemeinsame Markt und der Binnenmarkt nur auf terminologischer oder auch auf inhaltlicher Ebene voneinander ab?[17] Bis heute ist die juristische Abgrenzung der beiden Begriffe umstritten.[18] In der wissenschaftlichen Debatte positionierten sich diesbezüglich drei Standpunkte. Zum einen wurde der Binnenmarkt als Teilmenge des Gemeinsamen Marktes angesehen. Diametral entgegen stand dieser Sichtweise die Annahme, dass der Gemeinsame Markt eine Vorstufe des Binnenmarktes sei. Der dritte Standpunkt ging von einer Analogie der beiden Termini aus. Durchsetzen konnte sich allerdings keiner der angeführten Standpunkte. Der Europäische Gerichtshof (EuGH) bezieht zu dem Theoriestreit keine Stellung.[19] Eine Ausnahme bildet das Urteil des EuGHs vom 15.05.1982 in der Rechtssache 15/81.

[14] Vgl. André *Schmidt*, Die Integrationskraft des Europäischen Binnenmarktes. In: Peter-Christian *Müller-Graff* (Hg.), Der Zusammenhalt Europas - In Vielfalt geeint (Schriftenreihe des Arbeitskreises Europäische Integration e.V. Bd. 64, Baden-Baden 2009) 23-42, hier: 25.
[15] Vollendung des Binnenmarktes. Weißbuch der Kommisssion an den Europäischen Rat vom 14.06.1985, online unter EUR-Lex 51985DC0310 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51985DC0310&from=DE>, 7.
[16] Vgl. Sebastian *Volkmann*, Patenterwerb und Marktmachtmissbrauch. Eine Untersuchung missbräuchlicher Verhaltensweisen anhand der Rechtsprechung der europäischen Gerichte (Nomos Universitätsschriften – Recht Bd. 815, Baden-Baden 2013), 51f.
[17] Vgl. *Schmidt*, Die Integrationskraft des Europäischen Binnenmarktes, 26.
[18] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 182.
[19] Vgl. *Volkmann*, Patenterwerb und Marktmachtmissbrauch, 52f.

Hier äußert sich der EuGH über das Verhältnis zwischen Gemeinsamen Markt und Binnenmarkt wie folgt:

> *„Der Begriff Gemeinsamer Markt — so wie ihn der Gerichtshof in ständiger Rechtsprechung herausgearbeitet hat — stellt ab auf die Beseitigung aller Hemmnisse im innergemeinschaftlichen Handel mit dem Ziele der Verschmelzung der nationalen Märkte zu einem einheitlichen Markt, dessen Bedingungen denjenigen eines wirklichen Binnenmarktes möglichst nahekommen.“*[20]

Mit diesem Auszug des EuGHs kann die Annahme getroffen werden, dass die beiden Marktbegriffe inhaltlich annähernd deckungsgleich sind. Der terminologische Dualismus blieb im Primärrecht bis zum Vertrag von Lissabon bestehen.[21] Im Vertrag von Lissabon ist nur noch der Begriff des Binnenmarktes vorzufinden. Der Terminus „Gemeinsamer Markt“ wurde aus dem Primärrecht entfernt. So enthält der Vertrag von Lissabon folgende Bestimmung: *„Im gesamten Vertrag werden die Worte ‚Gemeinsamer Markt‘ ersetzt durch ‚Binnenmarkt‘“*. [22] Seither wird primärrechtlich einzig der Begriff des Binnenmarktes angewandt.[23] Auch auf der Website des Europäischen Parlaments ist gegenwärtig ausschließlich vom Binnenmarkt die Rede.[24]

Diese Arbeit entscheidet sich jedoch bewusst gegen den Terminus des Binnenmarktes. Wie bereits der Arbeitstitel verrät, kommt bei dieser Masterarbeit der Terminus des Gemeinsamen Marktes zum Einsatz. Auch in der Ökonomie wird der Gemeinsame Markt als allgemeiner Begriff verwendet.[25] In dieser Arbeit sollen durch die Begriffswahl die Wurzeln der vier Freiheiten und folglich des europäischen Binnenmarktes hervorgehoben werden. Die Römischen Verträge haben mit ihrem angestrebten Gemeinsamen Markt *„[...] das Fundament für Wohlstand und Stabilität für die Bürgerinnen und Bürger der EU gelegt“*[26].

---

[20] Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 05.05.1982, „Gaston Schul“, 1431f.
[21] Vgl. *Volkmann*, Patenterwerb und Marktmachtmissbrauch, 52f.
[22] Vertrag von Lissabon. Zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, ABI. C 306 vom 17.12.2007, online unter EUR-Lex 12007L/TXT <http://publications.europa.eu/resource/cellar/688a7a98-3110-4ffe-a6b3-8972d8445325.0005.01/DOC_19>, hier: 42.
[23] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 182.
[24] Vgl. Mariusz *Maciejewski*, Christina *Ratcliff* und Amy *McGourty*, Binnenmarkt: Allgemeine Grundsätze, 12.2020, online unter <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/33/de-interne-markt-algemene-beginselen> (05.04.2021).
[25] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.
[26] Europäische Kommission, Von Rom aus voran, 1.

3. Fachwissenschaftliche Analyse

Für die Ausarbeitung eines fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes über den Gemeinsamen Markt der EU ist zunächst eine umfassende fachwissenschaftliche Vorarbeit zu leisten. Diese wird durch die Analyse des Entstehungs- und Entwicklungsprozesses des Gemeinsamen europäischen Marktes erreicht. Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung wird von Initiativen vor den Römischen Verträgen bis hin zu den bestehenden Problemen in der Gegenwart reichen. Dabei wird stets Fokus auf den Gemeinsamen Markt beziehungsweise Binnenmarkt gerichtet. Die in diesem Kapitel behandelten Inhalte werden für das später folgende fachdidaktische Vermittlungskonzept von elementarer Bedeutung sein.

3.1. Initiativen vor den Römischen Verträgen

Der Gemeinsame europäische Markt wurde am 25.03.1957 durch die Unterzeichnung der Römischen Verträge ins Leben gerufen. Explizit verantwortlich für die Gründung des Gemeinsamen Marktes ist der in Rom fixierte Vertrag über die Gründung der EWG.[27] Ambitionen für einen Gemeinsamen Markt auf dem europäischen Kontinent gab es allerdings schon vor der den Römischen Verträgen. Bereits während des Zweiten Weltkrieges schlossen Belgien, Niederlande und Luxemburg einen wirtschaftlichen Verbund. Zwischen den Beneluxstaaten wurde im Jahr 1944 eine Zollunion gebildet.[28] Nach dem Zweiten Weltkrieg initiierten die Vereinigten Staaten von Amerika (USA) die Gründung der Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OEEC). Die OEEC wurde am 16.04.1948 in Verbindung mit der Realisierung des Marshall-Plans gegründet.[29] Zu dieser Zeit wurden von einigen westeuropäischen Staaten selbst eine Einigungsbewegung angestrebt. Das Streben nach einer westeuropäischen Integration hatte verschiedene Gründe. Der westeuropäische Zusammenschluss sollte eine Übermacht der USA und Expansionspläne der Sowjetunion verhindern. Außerdem sollte das westliche Deutschland auf diesem Weg an Westeuropa gebunden und kontrolliert werden.[30] Die anvisierte westeuropäische Integration mündete

[27] Vgl. Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft vom 25.03.1957, 14.
[28] Vgl. Norbert *Lepszy* und Wichard *Woyke*, Benelux — Ein Begriff und seine Bedeutung. In: Norbert *Lepszy* und Wichard *Woyke* (Hg.), Belgien Niederlande Luxemburg. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft (Grundwissen-Länderkunden Bd.2, Opladen 1985) 213-216, hier: 213.
[29] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 70.
[30] Vgl. Wilfried *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge. In: Integration 30, H.1 (2007) 36-43, hier: 39.

zunächst im Jahr 1949 in die Gründung des Europarates. Ohne Souveränitätsabgabe war der Europarat jedoch nicht mehr als ein Ort des Meinungs- und Ideenaustausches.[31] Drei Jahre später wurde mit der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) dann aber auf dem europäischen Kontinent die erste supranationale Organisation errichtet.[32]

Der Vertrag über die EGKS wurde am 18.04.1951 von den drei Beneluxstaaten sowie von Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und Italien unterzeichnet. Der Vertrag, welcher am 23.07.1952. in Kraft getreten ist, hat für die sechs Mitgliedsstaaten einen Gemeinsamen Markt für Kohle und Stahl geschaffen.[33] Der Gemeinsame Markt bezog sich damit auf einen wirtschaftlichen Teilbereich.[34] In die Wege geleitet wurde die EGKS vom französischen Außenminister Robert Schuman. Der französische Außenminister forderte in der sogenannten Schuman-Erklärung vom 09.05.1950, dass die Mitglieder einer EGKS ihre Kohle- und Stahlproduktion zusammenzulegen haben.[35] Die Zusammenlegung sollte *„[...] eine gemeinsame Kontrolle, Planung und Verwertung dieses kriegswichtigen Industriezweigs ermöglichen.“*[36]

Pläne für das Zuvorkommen von weiteren Kriegen in Europa führte nach der EGKS auch die Errichtung der Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG) herbei. Der EVG-Vertrag wurde am 27.05.1952 von den sechs Mitgliedsstaaten der EGKS unterschrieben. Die Bemühungen für die Errichtung der EVG gingen vom französischen Premierminister René Pleven aus. Pleven erachtete die EVG, die eine gemeinsame europäische Armee vorsah, als geeignete Reaktion für den US-amerikanischen Wunsch nach einer Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschlands. Laut Pleven sollte die Bundesrepublik ein Mitglied, jedoch mit eingeschränkten Rechten, der EVG sein.[37] Bald nach Vertragsunterzeichnung mehrte sich die Kritik, dass eine Europäische Verteidigungsgemeinschaft ohne *„[...] einer darüber stehenden politischen Autorität kaum möglich sei.“*[38] Die anhaltenden kritischen Stimmen veranlassten Verhandlungen über die Gründung der Europäischen Politischen Gemeinschaft (EPG).[39] Diese Verhandlungen scheiterten allerdings vor allem an den abweichenden Standpunkten von

[31] Vgl. Gabriele *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge. In: Werner Weidenfeld, Wolfgang Wessels (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2017 (Baden-Baden 2017) 59-68, hier: 60 sowie vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 23.
[32] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 61.
[33] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 71.
[34] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 61.
[35] Vgl. Europa.eu (Hg.), Schuman-Erklärung – 9. Mai 1950, online unter <https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_de> (23.04.2021).
[36] *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 71.
[37] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 61 sowie vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 72.
[38] *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 61.
[39] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 61.

Frankreich und den Niederlanden. Die zentrale Bedingung der niederländischen Regierung für die Gründung der EPG war die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes. Frankreich lehnte diese Bedingung allerdings ab. Infolgedessen konnte das Projekt der EVG nicht gerettet werden. Die französische Nationalversammlung besiegelte im August des Jahres 1954 das Ende der EVG.[40]

3.2. Römische Verträge

Weniger als ein Jahr nach dem endgültigen Scheitern der EVG wurde in Messina im Rahmen der Konferenz der Außenminister der EGKS über neuerliche europäische Integrationspläne debattiert. Die in Messina am 01. und 02.06.1955 erfolgten Debatten sollten in den sogenannten Spaak-Bericht münden.[41] Die politischen Persönlichkeiten in Messina setzen nämlich den belgischen Außenminister Paul-Henri Spaak als Vorsitzenden eines Ausschusses ein, der eine Dokumentation über die Schaffung eines Gemeinsamen europäischen Marktes zu erstellen habe. Das Ergebnis war der Spaak-Bericht.[42] Dieser sollte die konzeptionelle Grundlage für die im Jahre 1957 unterzeichneten Römischen Verträge bilden.[43]

Die Ausgestaltung des Spaak-Berichts war allerdings kein einfaches Unterfangen. Divergierende Interessen und langwierige Verhandlungen prägten die Arbeit des Ausschusses um Paul-Henri Spaak.[44] Während Frankreich *„[...] Interesse an einem Schutzzaun um die eigene Wirtschaft und [...] Interesse an Kontrolle der Atompolitik, vor allem des östlichen Nachbarn, bei gleichzeitiger Aussparung der militärischen Atomkomponenten aus der europäischen Gemeinschaftsbildung“*[45] hatte, strebte die Bundesrepublik Deutschland nach einer ungehinderten *„[...] Bewegung im großen Gemeinsamen Markt“*[46]. Auch die Niederlande setzten sich wie bereits bei den EPG-Verhandlungen für einen Gemeinsamen Markt ein. Aufgrund der französischen Interessen auf der einen und der deutschen und niederländischen Interessen auf der anderen Seite wurde klar, dass die Parteien vor einer ähnlichen Hürde wie

[40] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 63 sowie vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 41.
[41] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 73.
[42] Vgl. Europäische Kommission (Hg.), Paul-Henri Spaak: Europäischer Visionär mit Überzeugungskraft, online unter <https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/paul-henri_spaak_de.pdf> (29.04.2021).
[43] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 73.
[44] Vgl. Wilfried *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge. In: Integration 20, H. 1 (1997) 1-12, hier: 2.
[45] *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 74.
[46] *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 74.

bei den EPG-Verhandlungen standen. Diese Hürde brachte bekanntlich die EVG zu Fall. Aus diesem Desaster hatten die politischen Persönlichkeiten der sechs EGKS-Mitgliedsstaaten ihre Lehren gezogen. Unstimmigkeiten bei den Verhandlungen wurden nach Möglichkeit von der Allgemeinheit abgeschirmt und besonders strittige Punkte in den Verträgen offengelassen.[47]

Nach zähen Verhandlungen konnte der Spaak-Ausschuss im Februar des Jahres 1956 einen Durchbruch erreichen. Bei der am 11. und 12.02.1956 in Brüssel abgehaltenen Außenministerkonferenz der sechs EGKS-Staaten konnte Paul-Henri Spaak sowohl den deutschen als auch den französischen Außenminister zu Zugeständnissen bewegen.[48] Deutschland bestätigte auf der Konferenz, dass es Vorbereitungen für eine gemeinsame Atomgemeinschaft, für die sich bis auf Frankreich keiner der europäischen Partner erwärmen konnte, unterstützen würde.[49] Im Gegenzug konnte Frankreich dazu gebracht werden, eine Empfehlung für den Gemeinsamen Markt zu befürworten. Die Zugeständnisse waren eine Kompromisslösung von Deutschland und Frankreich. Hauptverantwortlich dafür waren Konrad Adenauer, Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, und Guy Mollet, Ministerpräsident Frankreichs. Beide Politiker waren entschieden an einem Erfolg des in Messina initiierten Integrationsprojekts interessiert.[50] Adenauer versprach sich vom Projekt eine nachhaltige Bindung an den Westen und Unabhängigkeit von den USA. Mollet erhoffte sich vom Integrationsprojekt die Eingliederung und Kontrolle der Deutschen und eine Autonomie in der Weltpolitik.[51] Die politischen Ziele ermöglichten eine deutsch-französische Kooperation. Diese Kooperation sollte auch einen positiven Einfluss auf die anderen EGKS-Staaten haben und folglich den Weg für die Römischen Verträge ebnen.[52]

Frankreich sagte zu, anders als beim EVG-Projekt, die Gründung einer Wirtschaftsgemeinschaft zu akzeptieren. Die anderen fünf EGKS-Staaten sollten dafür die von Frankreich geforderte Gründung einer Atomgemeinschaft hinnehmen.[53] Die genaue Ausgestaltung und die Fristen für die Realisierung der beiden Gemeinschaften waren erneut Ergebnisse von hart ausgehandelten Kompromissen.[54] Mit den Zusagen konnte jedenfalls der Spaak-Bericht im Jahr 1956 finalisiert und den verhandelten Parteien vorgelegt werden.[55] Allen

[47] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.
[48] Vgl. *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge, 2.
[49] Vgl. *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge, 2, sowie vgl. Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.
[50] Vgl. *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge, 2.
[51] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.
[52] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 26.
[53] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.
[54] Vgl. *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge, 2ff.
[55] Vgl. Europäische Kommission (Hg.), Paul-Henri Spaak, 2.

Parteien war klar, dass die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) nur mit einer Europäischen Atomgemeinschaft (EURATOM) beziehungsweise EURATOM nur mit einer gleichzeitigen EWG zustande kommen würde.[56]

Die Römischen Verträge sind die Kombination des EWG-Vertrages und des EURATOM-Vertrages.[57] Unterzeichnet wurden die Verträge von den sechs europäischen Gründungsstaaten am 25.03.1957 auf dem Kapitol in Rom. Die EWG und EURATOM wurden damit offiziell zum Leben erweckt.[58] Im folgenden Abschnitt werden die Inhalte des EWG-Vertrages und hierbei im Besonderen die relevanten Passagen für den Gemeinsamen Markt analysiert.

3.3. EWG-Vertrag

Durch die Unterzeichnung des EWG-Vertrages haben sich Belgien, die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande dazu verpflichtet, *„[...] eine Europäische Wirtschaftsgemeinschaft zu gründen"*[59]. Festgehalten ist die Gründung der EWG in Artikel 1 des EWG-Vertrages.

Die Gründungsstaaten vereinbarten im Vertrag, Grenzen und Handelshemmnisse zu beseitigen, um einen ausgeglichenen Handelsverkehr und einen aufrichtigen Wettbewerb sicherzustellen. Der staatenübergreifende Handel und Wettbewerb sollten in allen sechs Ländern den Wirtschafts- und Sozialbereich vorantreiben. Für die Bevölkerung der Mitgliedsstaaten würde dieser Antrieb mit besseren Lebens- und Arbeitsbedingungen spürbar werden. Die neu gegründete EWG sollte die einzelnen Volkswirtschaften vereinen und deren ausgewogene Entwicklung fördern. Dementsprechend sollten rückständige Regionen besonders unterstützt werden. Das oberste Ziel des wirtschaftlichen Zusammenschlusses und der fortwährenden gemeinsamen Wirtschaftsausweitung war es, Freiheit und Frieden zu erhalten und zu stärken. All jene europäische Staaten, die ebenfalls dieses Ziel verfolgen, wurden im EWG-Vertrag dazu aufgefordert, sich der Wirtschaftsgemeinschaft anzuschließen.[60]

[56] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42 sowie *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 74.
[57] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.
[58] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 59.
[59] Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 13.
[60] Vgl. Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 13.

Aufgrund der thematischen Ausrichtung der Arbeit werden nur jene Artikel des EWG-Vertrages unter die Lupe genommen, die in direkter Verbindung mit dem Gemeinsamen Markt stehen. Vorneweg ist diesbezüglich der zweite Artikel des EWG-Vertrages anzuführen. Hier wird wortgetreu von der „Errichtung eines Gemeinsamen Marktes“ gesprochen. Der vollständige Auszug des zweiten Artikels lautet:

> „Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes und die schrittweise Annäherung der Wirtschaftspolitik der Mitgliedstaaten eine harmonische Entwicklung des Wirtschaftslebens innerhalb der Gemeinschaft, eine beständige und ausgewogene Wirtschaftsausweitung, eine größere Stabilität, eine beschleunigte Hebung der Lebenshaltung und engere Beziehungen zwischen den Staaten zu fördern, die in dieser Gemeinschaft zusammengeschlossen sind.“

Welche Maßnahmen getroffen werden müssen, um den Erfolg des Gemeinsamen Marktes gewährleisten zu können, sind im Artikel 3 des EWG-Vertrages wiederzufinden. Da in diesem Artikel erstmals die Grundfreiheiten der EU vertraglich festgehalten werden, hat der dritte Artikel eine ebenfalls hohe Relevanz für die Arbeit. Gemäß Artikel 3a ist die EWG für *„die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes“* dazu befähigt, die *„[...] Zölle und mengenmäßigen Beschränkungen bei der Ein- und Ausfuhr von Waren sowie aller sonstigen Maßnahmen gleicher Wirkung zwischen den Mitgliedstaaten“* abzuschaffen. Damit wird der freie Warenverkehr in der EWG eingefordert. Während sich Artikel 3a auf den freien Warenverkehr bezieht, werden in Artikel 3c auch die anderen drei Grundfreiheiten angesprochen. So steht in Artikel 3c, dass *„Hindernisse für den freien Personen-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr zwischen den Mitgliedstaaten“* zu beseitigen seien.

Die EWG kann laut Artikel 3b einen gemeinsamen Zolltarif und eine gemeinsame Handelspolitik für Drittländer einführen. Mit diesem Artikel strebt die EWG die wirtschaftliche Integrationsstufe der Zollunion an. Die Zollunion ist eine ökonomische Integrationsstufe über der Freihandelszone und eine Integrationsstufe unter dem Gemeinsamen Markt. [61]

Die Artikel 3d und 3e fordern eine gemeinsame Politik in den Bereichen Landwirtschaft und Verkehr ein. Von großer Bedeutung für den Erfolg des Gemeinsamen Marktes sind Artikel 3f und 3h. Artikel 3f verlangt „*die Errichtung eines Systems, das den Wettbewerb innerhalb des Gemeinsamen Marktes vor Verfälschungen schützt“*. Für *„die Angleichung der innerstaatlichen Rechtsvorschriften, soweit dies für das ordnungsmäßige Funktionieren des*

[61] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.

Gemeinsamen Marktes erforderlich ist" wurde der Artikel 3h in den EWG-Vertrag aufgenommen.

Weitere auf den Gemeinsamen Markt bezogene Artikel werden nun aufgelistet. In Artikel 3g steht, dass Verfahren anzuwenden seien, *„[...] welche die Koordinierung der Wirtschaftspolitik der Mitgliedstaaten und die Behebung von Störungen im Gleichgewicht ihrer Zahlungsbilanzen ermöglichen"*. Laut Artikel 3i soll ein Europäischer Sozialfond geschaffen werden. Dieser Sozialfond würde *„[...] die Beschäftigungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer [...] verbessern [...]"*. Außerdem fordert Artikel 3j die Gründung einer Europäischen Investitionsbank ein. Die Europäische Investitionsbank soll *„[...] durch Erschließung neuer Hilfsquellen die wirtschaftliche Ausweitung in der Gemeinschaft [...] erleichtern"*. Gemäß Artikel 3j sind die überseeischen Länder und Hoheitsgebiete der Gemeinschaft anzuschließen, *„[...] um den Handelsverkehr zu steigern und die wirtschaftliche und soziale Entwicklung [...] zu fördern"*.

Wann der Gemeinsame Markt vollständig verwirklicht zu sein hat, wird in Artikel 8 des EWG-Vertrages genau dargelegt. Artikel 8 (1) legt fest, dass der Gemeinsame Markt *„[...] während einer Übergangszeit von zwölf Jahren schrittweise [...]"* zu realisieren ist. Die Überganszeit umfasst drei Stufen. Jede Stufe erstreckt sich über vier Jahre. Die Dauer der einzelnen Stufen können allerdings nach im Vertrag aufgelisteten Bestimmungen abgeändert werden. Laut Artikel 8 (2) umfasst jede Stufe *„[...] eine Gesamtheit von Maßnahmen, die zusammen eingeleitet und durchgeführt werden müssen"*. Nach Artikel 8 (3) kann der Übergang von Stufe eins zu Stufe zwei jedoch erst erfolgen, wenn die im EWG-Vertrag vereinbarten Ziele im Kern erreicht und die festgelegten Verpflichtungen befolgt worden sind. In Artikel 8 (5) steht, dass die Stufen zwei und drei *„[...] nur durch eine einstimmige, vom Rat auf Vorschlag der Kommission erlassene Entscheidung verlängert oder abgekürzt werden"* können. Artikel 8 (6) hebt aber hervor, dass die Übergangszeit trotz möglicher Verlängerungen eine Dauer von 15 Jahren nicht überschreiten darf. Die maximale Übergangszeit von 15 Jahren wird ab dem Inkrafttreten des Vertrages gerechnet. Der EWG-Vertrag ist am 01.01.1958 in Kraft getreten.[62] In Artikel 8 (7) wird verlautbart, dass *„[...] das Ende der Übergangszeit gleichzeitig der Endtermin für das Inkrafttreten aller vorgesehenen Vorschriften sowie für die Durchführung aller Maßnahmen, die zur Errichtung des Gemeinsamen Marktes gehören"* ist.

Der Schlüssel für die erfolgreiche Verwirklichung des Gemeinsamen Marktes der EWG sind die vier Grundfreiheiten. Werden diese verwirklicht, kann die wirtschaftliche Integration in

[62] Vgl. EUR-Lex (Hg.), Vertrag von Rom (EWG), 14.03.2017, online unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0023> (02.05.2021).

Form eines Gemeinsamen Marktes erfolgen.[63] Zuallererst muss diesbezüglich der freie Warenverkehr angeführt werden. Er ist das Herz des Gemeinsamen Marktes. Gesetzlich verankert ist der freie Warenverkehr in den Artikeln 9, 10 und 11. Hervorzuheben ist dabei Artikel 9 (1): *„Grundlage der Gemeinschaft ist eine Zollunion, die sich auf den gesamten Warenaustausch erstreckt; sie umfaßt das Verbot, zwischen den Mitgliedstaaten Ein- und Ausfuhrzölle und Abgaben gleicher Wirkung zu erheben, sowie die Einführung eines Gemeinsamen Zolltarifs gegenüber dritten Ländern."* Das Verbot von Ein- und Ausfuhrzöllen bezieht sich gemäß Artikel 9 (2) auf Waren, die aus den Mitgliedsstaaten stammen sowie auf Waren, die aus dritten Ländern stammen, sich jedoch innerhalb der Gemeinschaft *„[...] im freien Verkehr befinden"*. Es ist unschwer zu erkennen, dass der freie Warenverkehr mit der Schaffung einer Zollunion einhergeht. Explizit auf die Ausgestaltung der Zollunion beziehen sich die Artikel 18 bis 37. Diese Artikel legen zum Einen die Abschaffung der Zölle zwischen den Mitgliedsstaaten und zum Anderen die Aufstellung eines Gemeinsamen Zolltarifs fest. Nach der Zollunion folgt im EWG-Vertrag der Themenbereich „Landwirtschaft". In Artikel 38 (1) wird festgehalten, dass *„Der Gemeinsame Markt [...] auch die Landwirtschaft und den Handel mit landwirtschaftlichen Erzeugnissen"* zu umfassen hat. Mit der Aufnahme dieses Artikels in den EWG-Vertrag wurde dem Streben der Niederlande nach einem europäischen Agrarmarkt gerecht geworden.[64]

Der freie Personenverkehrs ist in den Artikeln 48 bis 58 des EWG-Vertrages verankert. Diese Artikel gewährleisten erstens die Freizügigkeit der Arbeitnehmer*innen und zweitens die Niederlassungsfreiheit. In beiden Fällen ist der freie Personenverkehr im EWG-Vertrag an eine wirtschaftliche Tätigkeit gekoppelt. Laut Artikel 48 (1) ist spätestens nach Ablauf der Übergangsfrist für alle Arbeitnehmer*innen der freie Aufenthalt innerhalb der Gemeinschaft sicherzustellen. Eine *„[...] unterschiedliche Behandlung der Arbeitnehmer der Mitgliedstaaten in bezug auf Beschäftigung, Entlohnung und sonstige Arbeitsbedingungen"* aufgrund der Staatsangehörigkeit ist nach Artikel 48 (2) unzulässig. Die Bürger*innen der Gemeinschaft der Mitgliedsstaaten dürfen sich gemäß Artikel 48 (3)a für sämtliche angebotene Stellen bewerben und erhalten dafür das Recht, sich nach Artikel 48 (3)b *„[...] im Hoheitsgebiet der Mitgliedsstaaten frei zu bewegen"*. Zudem dürfen sich laut Artikel 48 (3)c die EWG-Bürger*innen in einem Mitgliedsstaat aufhalten, *„[...] um dort nach den für die Arbeitnehmer dieses Staates geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften eine Beschäftigung auszuüben"*.

[63] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.
[64] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 42.

Die Niederlassungsfreiheit wird gemäß Artikel 52 EWG-Bürger*innen gewährt, die in einem anderen Mitgliedsstaat eine selbständige Erwerbstätigkeit aufnehmen oder ausüben sowie ein Unternehmen gründen oder leiten. In Artikel 54 (3)a wird diesbezüglich hervorgehoben, dass *„[...] insbesondere [...] diejenigen Tätigkeiten mit Vorrang [zu] behandeln [sind], bei denen die Niederlassungsfreiheit die Entwicklung der Produktion und des Handels in besonderer Weise fördert“*.

Der freie Dienstleistungsverkehr wird in den Artikeln 59 bis 66 des EWG-Vertrages geregelt. Artikel 59 besagt, dass *„[...] Beschränkungen des freien Dienstleistungsverkehrs innerhalb der Gemeinschaft für Angehörige der Mitgliedstaaten, die in einem anderen Staat der Gemeinschaft als demjenigen des Leistungsempfängers ansässig sind [...]“* bis zum Ende der Übergangszeit vollständig aufzuheben sind. Als Dienstleistungen werden im EWG-Vertrag (Artikel 60) Leistungen verstanden, die für gewöhnlich gegen Entgelt durchgeführt werden und nicht unter den freien Waren-, Personen- und Kapitalverkehr fallen. Vor allem gewerbliche, kaufmännische, handwerkliche und freiberufliche Tätigkeiten gelten als Dienstleistungen. Ebenfalls im Artikel 60 steht, dass *„[...] der Leistende zwecks Erbringung seiner Leistungen seine Tätigkeit vorübergehende in dem Staat ausüben [kann], in dem die Leistung erbracht wird, und zwar unter den Voraussetzungen, welche dieser Staat für seine eigenen Angehörigen vorschreibt“*. Damit wird den Leistenden temporär die Niederlassungsfreiheit gewährt.

Die letzte Grundfreiheit, der freie Kapitalverkehr, ist im EWG-Vertrag in den Artikeln 67 bis 73 verankert. Im Gegensatz zu den anderen Grundfreiheiten sind für den freien Kapitalverkehr nach Ablauf der Übergangsphase nicht alle Beschränkungen zu beseitigen, sondern gemäß Artikel 67 (1) nur jene, die *„[...] für das Funktionieren des Gemeinsamen Marktes notwendig [...]“* sind. Die für notwendig erachteten Aufhebungen sollen ebenfalls nach Artikel 67 (1) zu einem Ende von Diskriminierungen im Kapitalverkehr wegen Staatsangehörigkeit, Wohnort oder Anlageort führen. Aus dem Gesetzestext kann allerdings nicht entnommen werden, welche Beschränkungen konkret als notwendig erachtet wurden und somit aufzuheben seien. Artikel 67 (2) geht zumindest explizit auf die laufenden Zahlungen zwischen den Mitgliedsstaaten ein. Der Artikel sichert zu, dass nach Abschluss der ersten Übergangsstufe sämtliche Beschränken für laufende Zahlungen zwischen den Mitgliedsstaaten, die mit dem Kapitalverkehr im Zusammenhang stehen, abzuschaffen sind. In Artikel 70 (1) wird außerdem empfohlen, dass die Gemeinschaft schrittweise ihre Devisenpolitik zu koordinieren hat.

Nachdem nun die Gründung des Gemeinsame Marktes mit seinen vier Grundfreiheiten analysiert wurde, wird im nächsten Abschnitt die Realisierung dieses Marktes untersucht. Dabei

wird geklärt, was die entscheidenden Schritte für die Vollendung des Gemeinsamen Marktes waren. Diesbezüglich muss jedoch auch diskutiert werden, ob der Gemeinsame Markt im Jahr 2021 tatsächlich vollendet ist, oder die einzelnen Grundfreiheiten noch gegenwärtig vor Herausforderungen stehen.

3.4. Entwicklungsgeschichte nach Rom

Das in Rom vereinbarte Integrationsprogramm konnte von allen sechs Mitgliedsstaaten fristgerecht umgesetzt werden. Die Zollunion wurde mit dem 01.07.1968 sogar vor der im EWG-Vertrag (Artikel 8 (1)) vorgeschriebenen Übergangszeit von zwölf Jahren vollständig verwirklicht.[65] Die EWG hat dadurch die ökonomische Integrationsstufe der Zollunion erreicht.[66] Die Mitgliedsstaaten profitierten vom wirtschaftlichen Zusammenschluss enorm. Frankreich war wesentlich schneller als erwartet mit der Bundesrepublik wettbewerbsfähig, Belgien konnte die Krise der eignen Montanindustrie bewältigen und Italien gelang der Wandel zur Industriegesellschaft. Im ersten Jahrzehnt der EWG stiegen die Exporte zwischen den Mitgliedsstaaten auf das Dreieinhalb- bis Vierfache an. Die Exporte Italiens in die anderen Mitgliedsländern erhöhten sich in den ersten zehn Jahr gar um das Sechseinhalbfache. Im Jahr 1969 sind die Exporte in der Wirtschaftsgemeinschaft auf das Viereinhalb- bis Fünfeinhalbfache gestiegen. Der Export Italiens erreichte in demselben Jahr das Achtfache Niveau.[67] Die ökonomischen Erfolge der EWG leisteten einen wesentlichen Beitrag dafür, dass Großbritannien, Irland und Dänemark in den 1960er Jahren einen Beitritt anvisierten.[68] Am 01.01.1973 wurden die drei Staaten schließlich in die EWG aufgenommen.[69]

Trotz aller Erfolge war der Gemeinsame Markt noch lange nicht am Ziel angekommen. Indirekte Handelshemmnisse, wirtschaftliche Auflagen für die Freizügigkeit und fehlende Verpflichtungen für den freien Kapitalverkehr veranlassten den damaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors ein richtungsweisendes Reformkonzept zu initiieren. Dieses Konzept sollte die EWG zur nächsten wirtschaftlichen Integrationsstufe führen. Es sollte der Aufstieg von einer Zollunion zu einem Gemeinsamen Markt gelingen.[70]

[65] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 63 sowie vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 108.
[66] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.
[67] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 43.
[68] Vgl. *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge, 63.
[69] Vgl. *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge, 43.
[70] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 48.

Bevor es zu einer Beleuchtung des Konzeptes kommt, müssen zunächst die damals bestehenden Probleme thematisiert werden.

Die Problematik der indirekten Handelsschranken ging mit dem Artikel 36 des EWG-Vertrages einher. In diesem Artikel wird verkündet, dass Einfuhrbeschränkungen zulässig sind, *„[...] die aus Gründen der öffentlichen Sittlichkeit, Ordnung und Sicherheit, zum Schutze der Gesundheit und des Lebens von Menschen, Tieren oder Pflanzen [...]“* bestehen. Mit dieser Ausnahmeregelung haben die Mitgliedsstaaten gezielt Vorschriften eingeführt, um inländische Waren zu begünstigen beziehungsweise zu schützen. Zwei Beispiele dafür sind das deutsche Biersteuergesetz und die in Belgien vorherrschende Verpflichtung nach einer Margarine in Würfelform.[71] In Deutschland war es wegen des Biersteuergesetzes nur erlaubt, Getränke namentlich als „Bier“ zu verkaufen, *„[...] die ausschließlich aus Malz, Hopfen, Wasser und Hefe hergestellt waren“*[72]. Zurückzuführen ist das deutsche Biersteuergesetz auf das über 500 Jahre alte Reinheitsgebot. Der Herzog von Bayern, Wilhelm IV. verabschiedete im Jahr 1516 die Verordnung im Landtag von Ingolstadt. Damals wurde schon exakt vorgegeben, wie ein Bier herzustellen ist.[73] So heiß es im Reinheitsgebot:

> *„Ganz besonders wollen wir, dass forthin allenthalben in unseren Städten, Märkten und auf dem Lande zu keinem Bier mehr Stücke als allein Gersten, Hopfen und Wasser verwendet und gebraucht werden sollen. Wer diese unsere Anordnung wissentlich übertritt und nicht einhält, dem soll von seiner Gerichtsobrigkeit zur Strafe dieses Fass Bier, so oft es vorkommt, unnachsichtig weggenommen werden.“*[74]

Das Reinheitsgebot *„[...] wurde im Laufe der Zeit von den anderen deutschen Ländern übernommen und ab 1906 für das ganze Deutsche Reich verbindlich.“*[75] Heute noch stellt das Reinheitsgebot die Grundlage für in Deutschland hergestellte Biere da.[76] Einzig *„Die Hefe bleibt im Reinheitsgebot [...] unerwähnt, weil vom Wesen der Gärung so gut wie nichts bekannt war.“*[77] Die deutsche Bundesregierung verteidigte die einschränkenden Marktbedingungen gegenüber den anderen Mitgliedsstaaten des Gemeinsamen Marktes mit dem Gesundheits- und Verbraucher*innenschutz. Die deutsche Bevölkerung dürfe aufgrund von Gesundheitsaspekten bei dem Kauf von Getränken mit der Bezeichnung „Bier“ nur ein reines Bier trinken.[78] Diese

[71] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 182f.
[72] *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.
[73] Vgl. Christian *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt‘s. Bier, Biermarkt und Brauereien. In: GW-Unterricht 89 (2003) 49-56, hier: 50.
[74] Das Reinheitsgebot, gegeben von Wilhelm IV. Herzog in Bayern, online unter <https://private-brauereien.de/de/reinheitsgebot/der-originaltext/index.php>.
[75] *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt’s, 50.
[76] Vgl. *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt’s, 50f.
[77] *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt’s, 51.
[78] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.

Argumentation konnte vor dem EuGH jedoch nicht standhalten. Der EuGH stufte das Reinheitsgebot als wettbewerbsbehindernd ein. Seit diesem EuGH-Urteil können Unternehmer*innen aus anderen Mitgliedsstaaten Getränke auf dem deutschen Markt mit der Bezeichnung „Bier“ verkaufen, auch wenn sie nicht nach den Kriterien des Reinheitsgebotes hergestellt wurden. Bei der Produktion von Bier in Deutschland gilt allerdings nach wie vor das Reinheitsgebot.[79]

Im zweiten Sachverhalt führte Belgien eine Regelung ein, durch die der Verkauf von Margarine nur noch in Würfelform erlaubt war. Damit sollte die belgische Margarine vor der deutschen Konkurrenz geschützt werden. Die deutschen Hersteller verpackten ihre Margarine nämlich in Schalenbechern. Durch die zusätzlichen Kosten für das Umpacken war die deutsche Margarine in Belgien nicht konkurrenzfähig. Der EuGH stufte genauso wie das deutsche Biersteuergesetz auch die belgische Margarinevorschrift als unverhältnismäßige Restriktion gegenüber dem freien Warenverkehr ein.[80] Auch der Verkauf von Pasteten in Deutschland unterlag Einschränkungen, die einem freien Warenverkehr im Wege standen.

Neben den indirekten Handelsschranken sorgten die im EWG-Vertrag verankerten Freiheiten des Personen- und Kapitalverkehrs für Gesprächsstoff. Das Recht der Freizügigkeit erhielten bedingt durch den EWG-Vertrag nur Bürger*innen der Gemeinschaft, die dieses mit einer wirtschaftlichen Tätigkeit begründen konnten.[81] Der freie Kapitalverkehr war im EWG-Vertrag nicht auf derselben Stufe, wie die anderen Grundfreiheiten. So hatte einzig die Liberalisierung des Kapitalverkehrs im Primärrecht keinerlei Verpflichtungen aufzuweisen.[82] Die Aussage *„Soweit es für das Funktionieren des Gemeinsamen Marktes notwendig ist, beseitigen die Mitgliedsstaaten untereinander [...] alle Beschränkungen des Kapitalverkehrs [...]“* in Artikel 67 des EWG-Vertrages ließ viel Interpretationsspielraum. Dementsprechend schwierig stellte sich die Realisierung des freien Kapitalverkehrs da.

Jacques Delors reagierte auf die ungelösten Probleme mit einem detaillierten Binnenmarktprogramm.[83] Die europäische Kommission brachte dafür am 14.06.1985 das Weißbuch zur Vollendung des Binnenmarktes heraus. In diesem Weißbuch wurden zahlreiche Maßnahmen inklusive eines genauen Zeitplanes veröffentlicht, die in ihrer Gesamtheit die

[79] Vgl. *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt’s, 51.
[80] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.
[81] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 184.
[82] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 185.
[83] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.

Vollendung des Binnenmarktes herbei führen sollten.[84] Die Maßnahmen waren insbesondere gegen die oben vorgestellten indirekten Handelsschranken ausgerichtet.[85] Ein Beleg dafür ist ein Auszug aus dem ersten Absatz des Weißbuches: *„Die Vollendung dieses großen einheitlichen Marktes [...] setzt voraus, daß die Mitgliedstaaten der Gemeinschaft alle Arten von Schranken abschaffen, ihre Regeln harmonisieren, ihre Rechtsvorschriften und ihre Steuerstrukturen angleichen [...]"*[86].

Neben den indirekten Handelshemmnissen setzt sich das gesamte fünfte Kapitel des Weißbuches mit dem freien Kapitalverkehr auseinander. Dieses Kapitel beinhaltet einen Katalog an Maßnahmen, um die Liberalisierung des Kapitalverkehrs voranzutreiben.[87] Gemäß Absatz eins des Weißbuches soll der Binnenmarkt spätestens im Jahr 1992 vollständig verwirklicht sein.[88]

Anfang des Jahres 1986 begann die tatsächliche Umsetzung des Binnenmarktprogrammes. Die Mitgliedsstaaten verpflichteten sich nämlich mit der Unterzeichnung der Einheitliche Europäische Akte (EEA) bis zum 31.12.1992 den Binnenmarkt zu vollenden.[89] Die EEA, die zentrale Forderungen des Weißbuches zur Vollendung des Binnenmarktes aufnahm, wurde am Luxemburger Gipfel am 02./03.12.1985 verabschiedet.[90] Unterschrieben wurde die EEA am 28.02.1986 von den nunmehr zwölf Mitgliedsstaaten. Am 01.07.1987 ist die EEA schließlich in Kraft getreten.[91] Die EEA ist die erste bedeutende Revision der Römischen Verträge.[92] Wie bereits im Kapitel „Begriffsbestimmung" geklärt, fand mit der EEA der Terminus „Binnenmarkt" Einzug in das Primärrecht. Diesbezüglich wurde der EWG-Vertrag um den Artikel 8a erweitert. In diesem Artikel wird die Vollendungsfrist und eine genaue Definition für den Binnenmarkt angeführt.[93] Die EEA hat außerdem dem EWG-Vertrag den Artikel 100a hinzugefügt. Dieser besagt, dass der Europäische Rat mit qualifizierter Mehrheit Maßnahmen setzen kann, um die Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten anzugleichen. Diese Angleichung sollte das Funktionieren des Binnenmarktes gewährleisten.[94]

---

[84] Vgl. Vollendung des Binnenmarktes.
[85] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.
[86] Vollendung des Binnenmarktes, 4.
[87] Vgl. Vollendung des Binnenmarktes, 31-33.
[88] Vollendung des Binnenmarktes, 4.
[89] Vgl. Einheitliche Europäische Akte, 7.
[90] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 86.
[91] Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Einheitliche Europäische Akte (EEA), online unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176813/einheitliche-europaeische-akte-eea> (07.05.2021).
[92] Vgl. *Schmidt*, Die Integrationskraft des Europäischen Binnenmarktes, 25.
[93] Vgl. Einheitliche Europäische Akte, 7.
[94] Vgl. Einheitliche Europäische Akte, 8.

Das zentrale Ziel der EEA, die Vollendung des Binnenmarktes bis zum 31.12.1992, konnte weitgehend verwirklicht werden. Bis zum Jahresende von 1992 sind die Handelshemmnisse größtenteils beseitigt worden.[95] Die weitgehende Vollendung des Binnenmarktes beziehungsweise Gemeinsamen Marktes kann als Meilenstein in der Entwicklungsgeschichte angesehen werden. Durch diesen Meilenstein war das europäische Projekt an der wirtschaftliche Integrationsstufe des Gemeinsamen Marktes angekommen.[96]

Die EEA hatte auch eine große Bedeutung für den freien Kapitalverkehr. Mit der Forderung nach der Binnenmarktvollendung wurden die Mitgliedsstaaten auch in Bezug auf die Liberalisierung des Kapitalverkehrs unter Druck gesetzt. Eine Vollendung war nur mit der Realisierung aller Freiheiten möglich. Die EEA stellte damit den freien Kapitalverkehr, anders als in den Römischen Verträgen, auf eine Stufe mit den freien Waren-, Personen- und Dienstleistungsverkehr.[97] In diesem Zusammenhang wurde der EWG-Vertrag um das Kapitel „Die Zusammenarbeit in der Wirtschafts- und Währungspolitik“ und dem dazugehörenden Artikel 102a erweitert.[98] Wenige Jahre nach Verabschiedung der EEA folgten weitere essentielle politische Bemühungen für die Liberalisierung des Kapitalverkehrs. Im Jahr 1989 einigten sich die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer auf einen dreistufigen Übergangsplan für die Einführung einer einheitlichen Währung. Die erste Stufe, die bis zum 31.12.1993 reichen sollte, verlangte ausdrücklich die Schaffung eines freien Kapitalverkehrs zwischen den Mitgliedsländern.[99] Das Jahr 1994 sollte der Startschuss für die zweite Stufe sein. Diese Stufe sollte die institutionellen Voraussetzungen für eine gemeinsame Währung schaffen. Dafür wurde die Gründung des Europäischen Währungsinstituts, das die Vorläuferinstitution der Europäischen Zentralbank (EZB) sein sollte, anvisiert.[100] Außerdem sollte in der zweiten Stufe die Zusammenarbeit der nationalen Zentralbanken intensiviert werden. Der Beginn der dritten Stufe war auf den 1.1.1999 festgelegt. Ab diesem Zeitpunkt sollte der Euro als gemeinsame Währung schrittweise eingeführt werden. Die EZB sollte mit der Währungseinführung beauftragt werden.[101] Der dreistufige Übergangsprozess wurde mit dem Vertrag über die Europäische Union (EU-Vertrag) primärrechtlich verankert. Elf der 15 EU-Mitgliedsstaaten führten die gemeinsame Währung zu Beginn der dritten Stufe ein. Der Euro

[95] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183.
[96] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.
[97] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 185-187.
[98] Vgl. Einheitliche Europäische Akte, 8f.
[99] Vgl. Europäische Zentralbank (Hg.), Fünf Dinge, die Sie über den Vertrag von Maastricht wissen sollten, online unter <https://www.ecb.europa.eu/explainers/tell-me-more/html/25_years_maastricht.de.html> (07.05.2021).
[100] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 188.
[101] Vgl. Europäische Zentralbank, Fünf Dinge, die Sie über den Vertrag von Maastricht wissen sollten.

konnte zunächst für das bargeldlose Zahlen und für Börsengeschäfte verwendet werden.[102] Am 01.01.2002 wurde schließlich auch das Euro-Bargeld eingeführt. Heute ist der Euro in 19 von 27 Mitgliedsstaaten das gesetzliche Zahlungsmittel.[103] Mit der Einführung des Euros hat die EU die ökonomische Integrationsstufe der Wirtschafts- und Währungsunion erreicht.[104]

Für eine zweite Grundfreiheit hat der EU-Vertrag eine ebenfalls fundamentale Bedeutung. Die Rede ist vom freien Personenverkehr. Bekannt ist der Gründungsvertrag der EU auch unter der Namen „Vertrag von Maastricht". Im niederländischen Maastricht wurde der EU-Vertrag am 07.02.1992 unterzeichnet. In Kraft getreten ist der Vertrag von Maastricht am 01.11.1993.[105] Keine Übereinkunft stellte eine solche umfassende Reform der Römische Verträge dar, wie der Vertrag von Maastricht.[106] Seit den Römischen Verträgen erfordert der freie Personenverkehr eine wirtschaftliche Tätigkeit. Damit wurden die EWG-Bürger*innen bei der Verrichtung von Arbeitsleistungen innerhalb der Gemeinschaft gleichberechtigt. Der EU-Vertrag beseitigte nun allerdings jegliche auf wirtschaftliche Tätigkeiten bezogene Beschränkungen und gewährt seither den EU-Bürger*innen die allgemeine Freizügigkeit.[107] In Artikel 8 (1) des EU-Vertrages wird verkündet, dass eine Unionsbürgerschaft eingeführt wird. Die Unionsbürgerschaft erhält jede Person, welche über die Staatsbürgerschaft eines Mitgliedslandes verfügt. Alle Menschen mit der Unionsbürgerschaft erhalten gemäß Artikel 8 a (1) *„[...] das Recht, sich im Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten [...] frei zu bewegen und aufzuhalten."*[108]

Die allgemeine Freizügigkeit der EU-Bürger*innen wird somit durch den Vertrag von Maastricht gesichert. Häufig wird auch das Schengener Abkommen mit der Personenfreizügigkeit in Verbindung gebracht. Dies ist jedoch falsch. Das Schengener Abkommen bedient die Freizügigkeit nicht. Das Abkommen macht den freien Personenverkehr

[102] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 188f.
[103] Vgl. Europäische Zentralbank (Hg.), Unser Geld, online unter <https://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/index.de.html> (07.05.2021).
[104] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 46 und 48.
[105] Vgl. Europäisches Parlament (Hg.), Vertrag über die Europäische Union (VEU) / Vertrag von Maastricht, online unter <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty> (07.05.2021).
[106] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 90.
[107] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 184.
[108] Vertrag über die Europäische Union, online unter EUR-Lex 11992M/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=DE>.

nur leichter, da es im Schengen-Raum keine Passkontrollen gibt. Mit dem Vertag von Amsterdam[109] wurde das Abkommen in das EU-Recht übertragen.[110]

Die vierte und in diesem Abschnitt noch nicht thematisierte Grundfreiheit ist der freie Dienstleistungsverkehr. Ähnlich wie der freie Warenverkehr hatte auch der freie Dienstleistungsverkehr immer wieder mit Wettbewerbshürden zu kämpfen. So war es beispielsweise einem deutschen Malermeister erlaubt in Belgien gegen Bezahlung seine Dienstleistung zu erbringen. Die Farben durfte der deutsche Malermeister allerdings nicht mit seinem in Deutschland zugelassen Wagen, sondern ausschließlich *„[...] in einem vom belgischen ‚TÜV' abgenommen Fahrzeug transportieren."*[111] Handelshemmnisse wie dieses veranlassten die EU am 12.12.2006 die Dienstleistungsrichtlinie zu beschließen.[112] Die Mitgliedsstaaten hatten gemäß Artikel 44 (1) bis zum 28.12.2009 die Dienstleistungsrichtlinie umzusetzen. Diese Umsetzung sollte einen essentiellen Beitrag leisten, um die lang geforderte Vollendung des Binnenmarktes tatsächlich zu erreichen.[113] Neben dem freien Dienstleistungsverkehr setzt sich die Dienstleistungsrichtlinie etwa in Artikel 1 (1) auch für die Niederlassungsfreiheit von DienstleistungserbringerInnen ein.

Ein Jahr nach dem Beschluss der Dienstleistungsrichtlinie, exakt am 17.12.2007, ist der Vertrag von Lissabon zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft unterzeichnet worden. Wie im Kapitel „Begriffsbestimmung" erläutert, wurde mit dem Vertrag von Lissabon der Begriff „Gemeinsamer Markt" aus dem Primärrecht entfernt. Jede einzelne Nennung wurde im Vertrag durch den Terminus „Binnenmarkt" ersetzt.[114] Dieser terminologische Bruch hatte jedoch keine Einfluss auf die große integrationspolitische Bedeutung des Gemeinsamen Marktes

[109] Der Vertrag von Amsterdam ist am 02.10.1997 unterschrieben worden und am 01.05.1999 in Kraft getreten (vgl. Europäisches Parlament (Hg.), Vertrag von Amsterdam, online unter <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam> (07.05.2021)).
[110] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 184.
[111] *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 185.
[112] Vgl. Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt, online unter EUR-Lex 32006L0123 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006L0123&from=DE>.
[113] Vgl. Amy *McGourty*, Mariusz *Maciejewski* und Christina *Ratcliff*, Niederlassungsfreiheit und freier Dienstleistungsverkehr, 12.2020, online unter <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/40/niederlassungsfreiheit-und-freier-dienstleistungsverkehr> (08.05.2021).
[114] Vgl. Vertrag von Lissabon, 42.

beziehungsweise Binnenmarktes. Die hohe integrationspolitische Bedeutung für das europäische Gemeinschaftsprojekt war sowohl vor als auch nach Lissabon vorhanden.[115]

Die Vollendung des Gemeinsamen Marktes erfordert die vollständige Verwirklichung aller Grundfreiheiten. Zwischen der vollständigen Umsetzung und dem Ist-Zustand hat die EU allerdings noch vielfältige Herausforderungen zu bewältigen. Um welche Herausforderungen es sich dabei handelt, wird im Folgenden Abschnitt geklärt.

3.5. Gegenwärtige Herausforderungen

Der Gemeinsame Markt der EU ist auch im Jahr 2021 noch nicht vollendet. Auch wenn in den vergangen Jahrzehnten entscheidende Erfolge gefeiert und die Handelshemmnisse überwiegend beseitigt werden konnten, bestehen bis heute beispielsweise im Warenverkehr Probleme. So gibt es etwa in der EU keinen einheitlichen Mehrwertsteuersatz. Gegenwärtig ist nur ein 15-prozentiger Mindeststeuersatz vorhanden.[116] Der Höchststeuersatz liegt aktuell bei 27 Prozent.[117] Aber nicht nur der Mehrwertsteuer fehlt ein einheitlicher Steuersatz. Alle Steuern weichen zwischen den Mitgliedsstaaten erheblich voneinander ab.[118] Problematisch dabei ist, dass sich die unterschiedlichen Steuersätze auf die Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedsstaaten auswirken. Für die tatsächliche Vollendung des Gemeinsamen Marktes wäre eine Angleichung der Mehrwertsteuersätze in der EU von großer Bedeutung.[119]

Neue Herausforderungen gehen mit der Digitalisierung einher. Die EU arbeitet daran einen vollständigen digitalen Binnenmarkt zu schaffen. Dieses Unterfangen wird allerdings durch Geoblocking erschwert. Laut Duden wird von Geoblocking gesprochen, wenn ein Internetangebot für ein spezifisches geographische Gebiet gesperrt wird.[120] Konkret bedeutet dies, dass EU-Bürger*innen wegen ihrer Staatsangehörigkeit beziehungsweise ihres Aufenthaltsortes der Zugriff zu Onlineshops von Unternehmen eines EU-Mitgliedslandes nicht ermöglicht oder nur begrenzt ermöglicht wird. Ein begrenzter Zugriff kann bedeuten, dass

[115] Vgl. *Volkmann*, Patenterwerb und Marktmachtmissbrauch, 54.
[116] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183f.
[117] Vgl. Your Europe (Hg.), Mehrwertsteuersätze in den EU-Ländern, 01.01.2021, online unter <https://europa.eu/youreurope/business/taxation/vat/vat-rules-rates/index_de.htm#shortcut-8> (21.10.2021).
[118] Vgl. Wirtschaftskammer Österreich (Hg.), Steuersätze in den EU-Ländern, 01.04.2021, online unter <https://www.wko.at/service/steuern/Steuersaetze_in_den_EU-Laendern.html> (21.10.2021).
[119] Vgl. *Weidenfeld*, Die Europäische Union, 183f.
[120] Vgl. Duden (Hg.), Geoblocking, das, online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Geoblocking> (28.05.2021).

Waren aus dem Onlineshop nur an ausgewählte Staaten geliefert werden. Genauso können durch Geoblocking die Vertragsbedingungen oder die Zahlungsmöglichkeiten je nach Aufenthaltsort voneinander abweichen.[121] Sowohl die Sperre von Internetinhalten als auch jegliche Beschränkungen im elektronischen Handel stehen dem freien Waren- und Dienstleistungsverkehr diametral entgegen. Der digitale Binnenmarkt ist durch diese Umstände in weite Ferne gerückt. Die Reaktion der EU ist die Geoblocking-Verordnung aus dem Jahr 2018.[122] Die Verordnung zielt gemäß Artikel 1 darauf ab, *„ungerechtfertigtes Geoblocking und andere Formen der Diskriminierung, die direkt oder indirekt auf der Staatsangehörigkeit, dem Wohnsitz oder dem Ort der Niederlassung der Kunden beruhen“* zu beseitigen. Im elften Artikel ist vermerkt, dass die Verordnung ab dem 03.12.2018 gültig ist. Dennoch sind bis heute Missachtungen der Geoblocking-Verordnung beobachtbar. Im Sinne eines freien digitalen Waren- und Dienstleistungsverkehrs sollte die Verordnung ehest möglich zur Gänze verwirklicht werden.

In Bezug auf die digitale Dienstleistungsfreiheit sind auch audiovisuelle Inhalte, wie Musik, Filme und Sportberichte anzuführen. Diese Inhalte können häufig durch kostenpflichtige Abonnements genutzt werden. Bekannte Unternehmen die digitale audiovisuelle Dienste kostenpflichtig anbieten sind unter anderem Netflix, Amazon Prime Video, Spotify und DAZN. Geoblocking schränkte auch die Nutzung dieser Dienste ein. Die Geoblocking-Verordnung konnte hier keine Verbesserungen herbeiführen, da audiovisuelle Inhalte nicht in den Anwendungsbereich der Verordnung fallen.[123] Um den freien Dienstleistungsverkehr und die Freizügigkeit der Unionsbürger*innen zu sichern, wurde eigens die Portabilitätsverordnung von Online-Inhaltediensten im Binnenmarkt geschaffen.[124] Diese Verordnung soll sicherstellen, *„dass die Verbraucher portable Online-Inhaltedienste, die Zugriff auf Inhalte wie Musik, Spiele, Filme, Unterhaltungsprogramme oder Sportberichte bieten, nicht nur in ihrem Wohnsitzmitgliedstaat nutzen können, sondern auch, wenn sie sich vorübergehend beispielsweise zu Urlaubs- , Reise- oder Geschäftsreisezwecken oder solchen der Lernmobilität in einem anderen Mitgliedstaat aufhalten.“*[125] Die Portabilitätsverordnung, die seit dem

[121] Vgl. Wirtschaftskammer Österreich (Hg.), Geoblocking-Verbot, 28.01.2019, online unter <https://www.wko.at/service/wirtschaftsrecht-gewerberecht/geoblocking-verbot.html#:~:text=Die%20sogenannte%20Geoblocking%2DVerordnung%20%5BVO,Wohnsitz%20oder%20Niederlassung%20%E2%80%93%20ausgenommen%20Steuerrecht.> (28.05.2021).
[122] Vgl. Geoblocking-Verordnung vom 28.02.2018, online unter EUR-Lex 32018R0302 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0302&from=HU>.
[123] Vgl. Geoblocking-Verordnung vom 28.02.2018, 3.
[124] Vgl. Portabilitätsverordnung vom 14.06.2017, online unter EUR-Lex 32017R1128 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017R1128&from=EL>.
[125] Portabilitätsverordnung vom 14.06.2017, 1.

20.03.2018 gilt[126], kann als Erfolg für den digitalen Binnenmarkt angesehen werden. Heute können Abonnentinnen von Unternehmen wie Netflix oder Spotify bei einem vorübergehenden Aufenthalt in einem anderen EU-Mitgliedsstaat die inkludierten audiovisuellen Inhalte ohne Einschränkungen nutzen. Insbesondere für Jugendliche, die Zielgruppe des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes, dürften digitale audiovisuelle Inhalte und folglich auch der Erfolg der Portabilitätsverordnung von Relevanz sein.

Ebenfalls stark profitieren dürfte die Zielgruppe des fachdidaktischen Vermittlungskonzept von der Roaming-Verordnung. Diese ist mit Sicherheit ein Meilenstein für die Vollendung des Gemeinsamen Marktes. Durch die Roaming-Verordnung haben die EU-Bürger*innen seit dem 15.06.2017 bei einem temporären Aufenthalt in einem anderen Mitgliedsstaat für Anrufe, SMS und Datendienste keine Roaming-Gebühren mehr zu bezahlen.[127] Österreicher*innen können somit seit dem Stichtag im EU-Ausland zu denselben Konditionen telefonieren oder im Internet surfen wie zu Hause. Diese Errungenschaft liefert einen immensen *„[...] Beitrag zur grenzüberschreitenden Nutzung von Dienstleistungen [...]"*[128]. Die Initiative für die Roaming-Verordnung kam vom ehemaligen EU-Abgeordneten Paul Rübig. Der Österreicher Paul Rübig, Politiker der ÖVP, setzte sich erfolgreich für die Abschaffung der Roaming-Gebühren ein. Den SchülerInnen kann durch diesen Erfolg gezeigt werden, dass EU-Abgeordnete, in diesem Fall sogar ein österreichischer Abgeordneter, etwas bewegen können.[129] Nicht in die Roaming-Verordnung fallen allerdings Anrufe und SMS aus der Heimat in ein anderes EU-Mitgliedsland. Einer in Österreich lebenden Person werden folglich für einen Anruf nach Deutschland Zusatzkosten verrechnet. Seit dem 15.05.2019 gibt es eine Kosten-Obergrenze für Anrufe beziehungsweise SMS aus der Heimat in andere EU-Länder. Für einen Anruf dürfen pro Minute maximal 19 Cent und für eine SMS maximal sechs Cent zusätzlich verrechnet werden.[130] Die Kosten-Obergrenze ist sicherlich ein Fortschritt für die Endverbraucher*innen. Dieser Fortschritt kann jedoch nicht verdecken, dass die EU-Bürger*innen weiterhin zusätzliche Zahlungen für Anrufe und SMS aus der Heimat in das EU-Ausland zu leisten haben.

---

[126] Vgl. Portabilitätsverordnung vom 14.06.2017, 11.
[127] Vgl. Roaming-Verordnung vom 25.11.2015, online unter EUR-Lex 32015R2120 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015R2120&from=ES>, hier: Artikel 6a.
[128] Florian *Baumann*, Sebastian *Schäffer*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2017 (Baden-Baden 2017) 243-246, hier: 244.
[129] Vgl. EVP-Fraktion (Hg.), Karas: "Danke Mr. Roaming, Paul Rübig", 16.01.2019, online unter <https://www.eppgroup.eu/de/wie-wir-es-umsetzen/mit-eu-laendern/osterreich/nachrichten/karas-danke-mr-roaming-paul-rubig> (24.10.2021).
[130] Vgl. Europäische Kommission (Hg.), Roaming: Questions & Answers, online unter <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/137/printable/pdf> (30.05.21), hier: 3.

Die Aufnahme dieser Leistungen in die Roaming-Verordnung wäre für die Vollendung des Gemeinsamen Marktes essentiell.

Der Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU (Brexit) am 31.01.2020 war für die Vollendungsbestrebungen des Gemeinsamen Marktes ein herber Rückschlag. Erstmals in der Geschichte schrumpft die EU. Die langwierigen Austrittsverhandlungen haben erneut klargemacht, dass der Gemeinsame Markt das Herz der EU ist. Beide Parteien wollten trotz Scheidung die Vorzüge einer fest vereinbarten ökonomischen Kooperation nicht verlieren. Aus diesem Grund einigten sich die EU und das Vereinigte Königreich auf ein Austrittsabkommen.[131] Durch dieses Austrittsabkommen wurde eine Freihandelszone zwischen der EU und dem Vereinigten Königreich vereinbart. Die Freihandelszone ist zwei Integrationsstufen unter dem Gemeinsamen Markt und eine Integrationsstufe unter der Zollunion. Die wirtschaftliche Integration ist folglich stark geschwächt worden.[132]

. Mit dem Brexit Eine in Österreich direkt spürbare Folge des Austritts ist das EU-Roaming. A1 hat das Vereinigte Königreich aus den Roaming-Staaten entfernt. Für A1-KundinInnen ist das Telefonieren aus dem Vereinigte Königreich somit deutlich teurer als zuvor. Zudem wurden die Kosten für Anrufe und SMS aus Österreich nach Großbritannien angehoben.[133] Zusammenfassend ist festzuhalten, dass seit den Römischen Verträgen das Territorium des Gemeinsamen Marktes kontinuierlich durch neu beigetretene Staaten angewachsen ist. Das Vereinigte Königreich hat sich mit dem Brexit hingegen von der EU abgewandt und das Territorium des Gemeinsamen Marktes verringert. Der Brexit verletzt damit die Römischen Verträge und folglich den Gemeinsamen Markt. Mögliche Nachahmungen gilt es für die Zukunft der EU zu verhindern.

Abschließend muss die gegenwärtig wohl größte Herausforderungen für den Gemeinsamen Markt angeführt werden. Die Rede ist von der Covid-19-Pandemie. Um die Infektionszahlen einzudämmen, hatten im März des Jahres 2020 alle EU-Mitgliedsstaaten Grenzkontrollen und Grenzschließungen eingeführt. Die Grenzkontrollen und Grenzschließungen wurden von jedem Mitgliedsland individuell organisiert. Eine gemeinsame europäische Koordination war nicht gegeben. Die plötzlichen und unkoordinierten Grenzschließungen erschütterten den

[131] Vgl. Bundeskanzleramt (Hg.), Brexit, online unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/brexit.html> (31.05.21).
[132] Vgl. *Burkard*, Europäische Integration, 48.
[133] Vgl. ORF.at (Hg.), A1 vollzieht Brexit: Seit heute Roaminggebühren, 01.06.2021 online unter <https://orf.at/stories/3215514/> (05.06.2021).

Gemeinsamen Markt.[134] *„Das Recht auf Freizügigkeit der ArbeitnehmerInnen beziehungsweise die Dienstleistungsfreiheit wurde zum Schutz der öffentlichen Gesundheit verletzt.“*[135] Lange Grenzwartezeiten wirkten sich spürbar auf den freien Personenverkehr aus. In der EU leben 1,3 Millionen Menschen nicht in dem Land, in dem sie berufstätig sind. Diese Personengruppe litt besonders unter den Einschränkungen des freien Personenverkehrs. Das Ausfallen von Arbeitskräften hat die Bedeutung des freien Personenverkehrs, eines der zentralen Elementen des Gemeinsamen Marktes, hervorgehoben. Sichtbar wurden die tiefgehenden Auswirkungen vor allem in den Grenzregionen der EU. Für den vor Covid-19 als selbstverständlich erachteten freien Personenverkehr wurden nun stundenlange Grenzwartezeiten in Kauf genommen. Die Pandemie hat aufgezeigt, inwiefern die Ausübung von systemrelevanten Arbeitstätigkeiten in der EU vom Gemeinsamen Markt abhängig sind. Durch die Covid-19-Schutzimpfungen kann der freie Personenverkehr allmählich wieder ohne Einschränkungen in Anspruch genommen werden.

Was nach all den Restriktionen bleibt, ist einerseits die Wertschätzung und andererseits die Verletzlichkeit des Gemeinsamen Marktes.[136] Die Herausforderung für die EU wird es sein, sich von der Pandemie zu erholen und insbesondere den freien Personenverkehr gänzlich wiederaufzubauen. Bei etwaigen Corona-Mutationen sollte die EU zukünftig aufeinander abgestimmt agieren. Andernfalls würde die Freizügigkeit und damit partiell auch der Gemeinsame Markt erneut exzessiv in Mitleidenschaft gezogen werden.

Die Ausführungen in diesem Kapitel machen deutlich, dass der Gemeinsame Markt auch im Jahr 2021 noch nicht vollendet ist. Die gegenwärtigen Herausforderungen gilt es zu bewältigen. Darüber hinaus wird der Gemeinsame Markt in den kommenden Jahrzehnten mit Sicherheit aufgrund von technologischen, politischen, ökologischen und sozialen Veränderungen neue Herausforderungen zu bewerkstelligen haben. Nur durch eine stetige Weiterentwicklung werden die EU-Bürger*innen die Vorzüge des Gemeinsamen Marktes vollständig in Anspruch nehmen können.

---

[134] Vgl. Manuel *Müller*, Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2020 (Baden-Baden 2020) 59-68, hier: 61, sowie vgl. Sebastian *Schäffer*, Iris *Rehklau*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2020 (Baden-Baden 2020) 229-232, hier: 231f.

[135] *Schäffer*, *Rehklau*, Binnenmarkt, 231f.

[136] Vgl. *Schäffer*, *Rehklau*, Binnenmarkt, 231f.

4. Eurobarometer – Motivation der Arbeit

In diesem Kapitel werden Eurobarometer-Ergebnisse vorgestellt, welche die öffentliche Meinung zur EU-Mitgliedschaft thematisieren. Im Eurobarometer werden regelmäßig öffentliche Meinungsumfragen aus allen EU-Mitgliedsstaaten herausgegeben. Diese öffentlichen Meinungsumfragen werden seit dem Jahr 1973 im Auftrag der Europäischen Kommission und seit dem Jahr 2007 zusätzlich im Auftrag des Europäischen Parlaments durchgeführt.[137] Bei der Analyse der Eurobarometer-Ergebnisse wird ein besonderes Augenmerk auf das Stimmungsbild der in Österreich lebenden Menschen gelegt. Diesbezüglich wird herausgearbeitet, wie positiv beziehungsweise negativ die Meinung und Haltung der österreichischen Bevölkerung zur EU-Mitgliedschaft im EU-Vergleich sind. Vorwegzunehmen ist, dass die österreichischen Eurobarometer-Werte der ausschlaggebende Grund für die thematische Ausrichtung dieser Masterarbeit sind.

4.1. Bild von der EU

Welches Bild die EU-Bürger*innen von der EU haben, wurde in den vergangenen Monaten in zwei Eurobarometer-Studien untersucht. Bei den Studien handelt es sich um das Eurobarometer 94.1 „Future of Europe“[138] und das Eurobarometer 94.2 „A glimpse of certainty in uncertain times”[139]. Die Umfrage „Future of Europe” wurde zwischen dem 22. Oktober und 20. November 2020[140] und die Umfrage „A glimpse of certainty in uncertain times” zwischen dem 20. November und 21. Dezember 2020[141] durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 27.034[142] (Future of Europe) beziehungsweise 27.213[143] (A glimpse of certainty in uncertain times) zufällig ausgewählte Menschen aus allen 27 EU-Mitgliedsstaaten. Das Mindestalter für die Befragten lag bei 15 Jahren.[144] Aus Österreich wurden 1.010[145] (Future of Europe)

[137] Vgl. Europäisches Parlament (Hg.), Eurobarometer, 2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/de/be-heard/eurobarometer> (07.04.2021).
[138] Kantar, Eurobarometer Survey 94.1. Special Eurobarometer 500 - First Results. Future of Europe, 2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/future-of-europe-2021/en-report.pdf> (08.04.2021).
[139] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2.
[140] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 42.
[141] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 97.
[142] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 43.
[143] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 98.
[144] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 42 sowie vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 97.
[145] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 43.

beziehungsweise 1.024[146] (A glimpse of certainty in uncertain times) Menschen befragt. Die für dieses Kapitel relevante Fragestellung ist bei beiden Eurobarometer-Umfragen gleich formuliert worden. Die Frage lautet: „Ruft die EU bei Ihnen im Allgemeinen ein sehr positives, ziemlich positives, neutrales, ziemlich negatives oder sehr negatives Bild hervor?“[147]. Da die Fragestellung in den beiden Eurobaromter-Umfragen ident ist, die Befragten und der Zeitraum jedoch voneinander abweichen, können präzise Vergleiche durchgeführt werden. Es werden nun die Ergebnisse des Eurobarometers 94.1 analysiert. Darauffolgend wird das Eurobarometer 94.2 untersucht. Abschließend werden Kontinuitäten beziehungsweise Brüche zwischen den beiden Studien ausfindig gemacht.

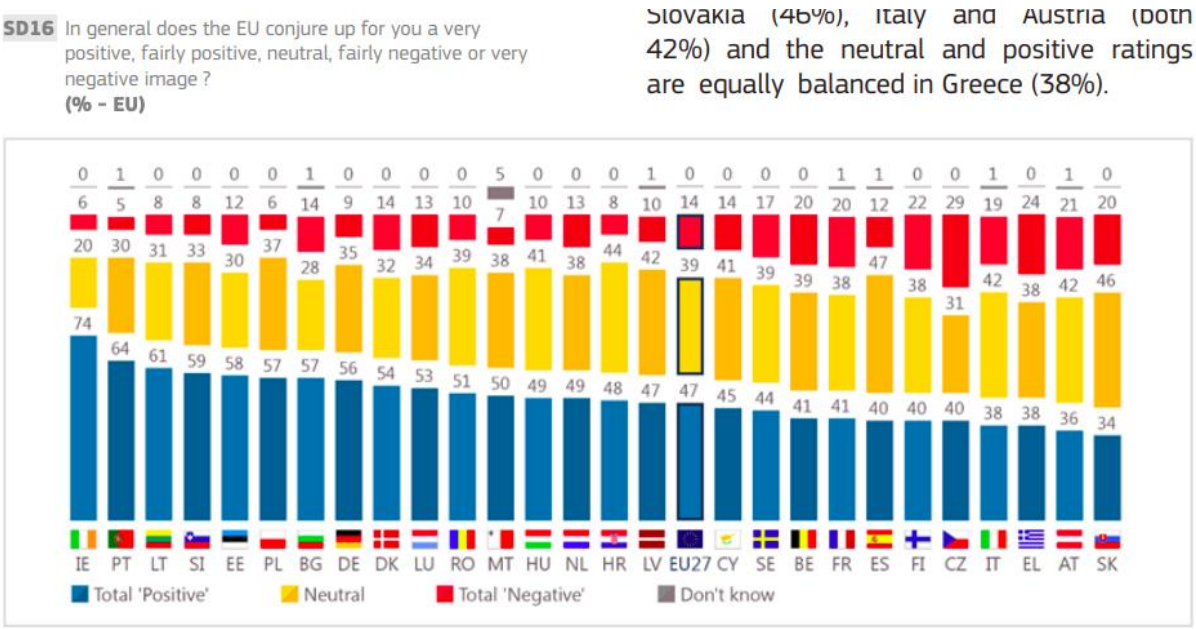


Abbildung 1: Bild von der EU – Eurobarometer 94.1[148]

Abbildung 1 veranschaulicht die prozentuell abgegebenen Antworten auf die Frage „Ruft die EU bei Ihnen im Allgemeinen ein sehr positives, ziemlich positives, neutrales, ziemlich negatives oder sehr negatives Bild hervor?“. Als Antwortmöglichkeiten stehen „positiv“ (blau), „neutral“ (gelb), „negativ“ (rot) und „weiß nicht“ (grau) zur Verfügung. Auf der x-Achse sind die 27 EU-Mitgliedsstaaten sowie die EU27 aufgelistet. Die y-Achse gibt die prozentuelle Auswahl der einzelnen Antwortmöglichkeiten an. Dadurch kann abgelesen werden, wie viel Prozent aller Befragten eines EU-Mitgliedsstaates sich beispielsweise für „neutral“ entschieden haben. Mit der EU27 werden die staatenübergreifenden Durchschnittswerte dargestellt.

[146] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 98.
[147] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 10 sowie vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 65.
[148] Kantar, Eurobarometer Survey 94.1, 10

Im Durchschnitt gaben 47 Prozent der 27.034 befragten EU-Bürger*innen an, dass die EU bei ihnen ein insgesamt positives Bild hervorruft. Auf der anderen Seite löst die EU bei 14 Prozent aller Befragten ein negatives Bild aus. 39 Prozent der befragten EU-Bürger*innen meinten, ein neutrales Bild von der Union zu haben.

Der positive EU27-Durchschnittswert (47 Prozent) konnte von den Befragten aus 15 Mitgliedsstaaten überboten werden. Am höchsten ist die blaue Säule in Irland. Somit haben die Befragten aus Irland laut Umfrage das positivste Bild von der EU. Die Antwortmöglichkeit „positiv" wurde hier von 74 Prozent ausgewählt. An den Stellen zwei und drei liegen die Befragten aus Portugal (mit 64 Prozent) und Litauen (mit 61 Prozent). Die Befragten aus Lettland verfügen mit 47 Prozent über den genau gleich hohen positiven Wert wie die Befragten der EU27. Die Befragten aus elf Mitgliedsstaaten liegen hingegen unter der 47 Prozent Marke. Die niedrigste blaue Säule und somit das geringste positive Bild von der EU haben die Befragten der Slowakei. 34 Prozent der befragten slowakischen Bevölkerung wählten die Antwort „positiv" aus. Ebenfalls sehr niedrige positive Werte haben die befragten Personen aus Österreich (36 Prozent), Griechenland (38 Prozent) und Italien (38 Prozent). Gemäß dieser Eurobarometer-Umfrage haben die befragten Menschen in Österreich nach der Slowakei am seltensten ein positives Bild von der EU. Österreich liegt elf Prozentpunkte unter dem EU27-Durchschnittswert.

Durch die Analyse der roten Säulen kann die prozentuelle Häufigkeit der negativen Bilder in den Mitgliedsstaaten ausfindig gemacht werden. Die EU löst im Durchschnitt (EU27) bei 14 Prozent der Befragten ein negatives Bild aus. In 15 Mitgliedsstaaten liegt der Anteil an Befragten, die ein negatives Bild ausgewählt haben, bei unter 14 Prozent. In Portugal (fünf Prozent), Irland (sechs Prozent) und Polen (sechs Prozent) ist der negative Wert am geringsten. Die Befragten aus drei Mitgliedsstaaten haben wie die Befragten der EU27 zu 14 Prozent ein negatives Bild von der EU. Neun Mitgliedsstaaten verfügen allerdings über einen höheren Anteil an Befragten mit einem negativen Bild von der EU. Darunter fallen unter anderem die Befragten aus Österreich, Finnland, Griechenland und der Tschechische Republik. Das negativste Bild von der EU haben die befragten Personen aus der Tschechischen Republik. Hier wählten 29 Prozent der Befragten aus, dass die EU bei ihnen ein negatives Bild hervorruft. Danach folgen die Befragten aus Griechenland mit 24 Prozent, Finnland mit 22 Prozent und Österreich mit 21 Prozent. Die befragten Menschen aus Österreich positionieren sich damit im EU-Ranking „negatives Bild von der EU" an der vierten Stelle. Die befragten

Österreicher*innen gaben zu sieben Prozent häufiger an, ein negatives Bild von der EU zu haben, als die Befragten der EU27.

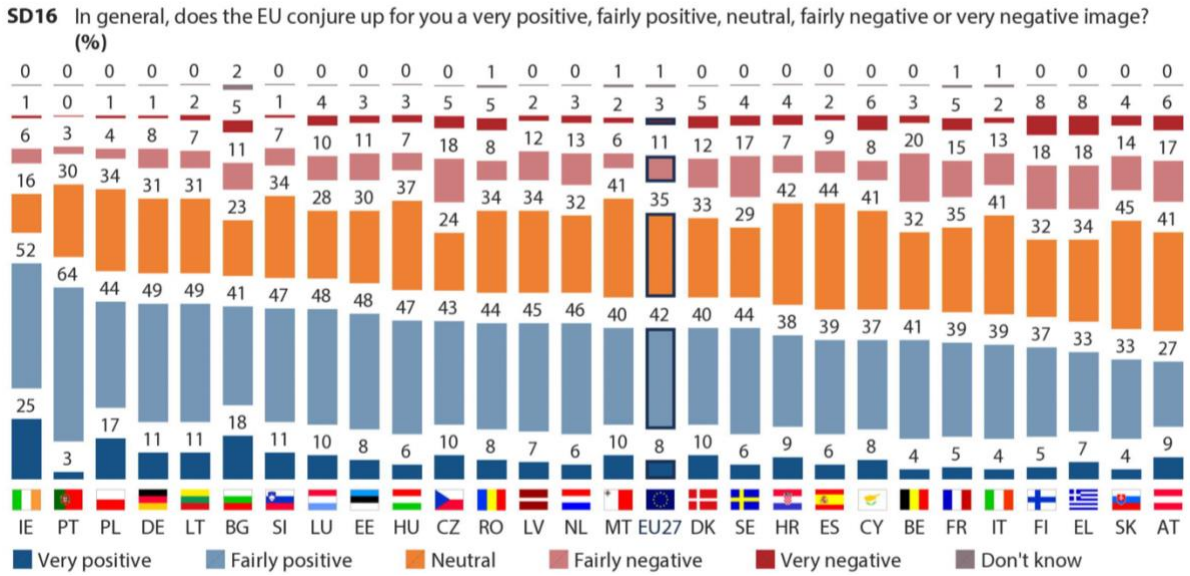


Abbildung 2: Bild von der EU – Eurobarometer 94.2[149]

In Abbildung 2 werden erneut die Ergebnisse der Frage „Ruft die EU bei Ihnen im Allgemeinen ein sehr positives, ziemlich positives, neutrales, ziemlich negatives oder sehr negatives Bild hervor?“ dargestellt. Auf der x-Achse befinden die 27 Mitgliedsstaaten und der EU27-Durchschnittswert. Die y-Achse veranschaulicht die prozentuellen Anteile der ausgewählten Antworten. Die Antwortmöglichkeiten lauten „sehr positiv“ (dunkelblau), „ziemlich positiv“ (hellblau), „neutral“ (orange), „ziemlich negativ“ (hellrot), „sehr negativ“ (dunkelrot) und „weiß nicht“ (grau). Für eine aussagekräftigere Analyse und einen besseren Vergleich mit Abbildung 1 werden die Antworten „sehr positiv“ und „ziemlich positiv“ als „positiv“ (blau) zusammengefasst und die Antworten „ziemlich negativ“ und „sehr negativ“ als „negativ“ (rot) zusammengefasst.

Exakt 50 Prozent der befragten Menschen der EU27 gaben bei der Eurobarometer-Umfrage 94.2 an, dass die EU bei ihnen im Allgemeinen ein positives Bild hervorruft. Von der anderen Hälfte der insgesamt 27.213 befragten EU-Bürger*innen entschieden sich 35 Prozent für ein neutrales Bild und 14 Prozent für ein negatives Bild.

Die Befragten aus 14 Mitgliedsstaaten gaben prozentuell häufiger an, dass die EU bei ihnen ein positives Bild auslöst, als der EU27-Durchschnittswert. Die höchsten Werte besitzen die Befragten aus Irland mit 77 Prozent, Portugal mit 67 Prozent, Polen mit 61 Prozent und

[149] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 65.

Deutschland sowie Litauen mit 60 Prozent. Bei den Befragten von drei Mitgliedsstaaten liegen die Prozentpunkte wie bei den Befragten der EU27 bei exakt 50 Prozent. In zehn Mitgliedsstaaten meinten weniger als die Hälfte der Befragten, das die EU ein positives Bild bei ihnen hervorruft. Das Schlusslicht im Ranking sind die Befragten aus Österreich. In keinem anderen Mitgliedsstaat haben prozentuell betrachtet weniger befragte Menschen ein positives Bild von der EU. Die befragten Österreicher*innen sprachen sich zu 36 Prozent und damit zu 14 Prozent weniger als die Befragten der EU27 für ein positives Bild aus. Die weiteren hinteren Plätze nehmen die Befragten aus Slowakei mit 37 Prozent, Griechenland mit 40 Prozent und Finnland mit 42 Prozent ein.

Bei 14 Prozent der Befragten aus der EU27 erweckt die EU ein negatives Bild. Dieser Durchschnittswert wird von den Befragten aus elf Mitgliedsstaaten unterboten. In Portugal (drei Prozent), Polen (fünf Prozent) und Irland (sieben Prozent) ist der negative Anteil am kleinsten. Die Befragten aus vier Mitgliedsstaaten befinden sich bei dem negativen Bild von der EU auf dem identen Niveau wie die Befragten der EU27. In 12 Mitgliedsstaaten verfügen die Befragten hingegen über eine höhere rote Säule als die Befragten der EU27. Bei den befragten Menschen aus Griechenland und Finnland ruft die EU prozentuell am häufigsten ein negatives Bild hervor. Der Anteil liegt hier bei 26 Prozent. Den Befragten aus Griechenland und Finnland folgen mit jeweils 23 Prozent die Befragten aus Österreich, Belgien und der Tschechischen Republik.

Bei einer Gegenüberstellung von Abbildung 1 und Abbildung 2 können keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden. Viel mehr ragen die Gemeinsamkeiten der beiden Eurobarometer-Studien hervor. Trotz anderer Umfrageteilnehmer*innen und unterschiedlicher Befragungszeiträume weichen die Ergebnisse nicht wesentlich voneinander ab. Die Eurobarometer-Studien bestätigen sich somit gegenseitig. Ein positives Bild von der EU haben im EU27-Durchschnitt laut der Eurobarometer-Umfrage 94.1 (Abbildung 1) 47 Prozent der Befragten und laut der Eurobarometer-Umfrage 94.2 (Abbildung 2) 50 Prozent der Befragten. In beiden Studien erweckt die EU prozentuell in Irland und Portugal bei den meisten Befragten ein positives Bild. Prozentuell betrachtet haben in beiden Studien die wenigsten Befragten in Österreich, Slowakei und Griechenland ein positives Bild von der EU. Der EU27-Durchschnittswert eines negativen Bildes von der EU liegt in beiden Umfragen bei exakt 14 Prozent der Befragten. Auch zu den identen Ergebnissen kommen die Studien bei jenen befragten Staatsbürger*innen, die am wenigsten angaben, dass die EU ein negatives Bild bei ihnen auslöst. Diese Befragten kommen aus Portugal, Irland und Polen. Außerdem sind Österreich, Griechenland, Finnland und die Tschechische Republik in beiden Studien jene

Mitgliedsstaaten, bei denen prozentuell die meisten befragten Menschen ein negatives Bild von der EU haben. Einzig Belgien gehört nicht in beiden Studien, sondern nur in der Eurobarometer-Umfrage 94.2 den Befragten mit den höchsten Negativwerten an.

Die überwiegende Deckungsgleichheit der Studien umfasst auch die österreichischen Werte. Die Befragten aus Österreich verfügen über ein konstant negatives Niveau. In beiden Studien gaben nur 36 Prozent der befragten Österreicher*innen an, dass die EU ein positives Bild bei ihnen hervorruft. Damit nehmen die Befragten aus Österreich den vorletzten beziehungsweise letzten Platz im EU-Ranking ein. Umgekehrt sieht die Situation bei der Angabe eines negativen Bildes von der EU aus. Mit 21 beziehungsweise 23 Prozent haben nur die Befragten aus drei beziehungsweise zwei Mitgliedsstaaten ein negativeres Bild von der EU als die Befragten aus Österreich.

4.2. Bewertung der EU-Mitgliedschaft

In diesem Abschnitt wird analysiert, wie die Menschen zur EU-Mitgliedschaft von ihrem Heimatland stehen. Dafür wird die bereits bekannte Eurobarometer-Umfrage 94.2 „A glimpse of certainty in uncertain times"[150] herangezogen. Die Rahmenbedingungen der Studie können Kapitel 3.1. entnommen werden. Für die Analyse wird konkret folgende Fragestellung unter die Lupe genommen: „Denken Sie im Allgemeinen, dass die Mitgliedschaft von Ihrem Land in der EU eine gute Sache, eine schlechte Sache oder eine weder gute noch eine schlechte Sache ist?"[151]. Die Unionsbürger*innen bewerten mit dieser Frage die EU-Mitgliedschaft von ihrem Heimatland. Durch die abgegebenen Antworten können Vergleiche zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten gezogen werden. Darüber hinaus kommt es im Anschluss zu einem Vergleich der österreichischen Werte zwischen den Jahren 2007 und 2020. Dadurch wird untersucht, wie sich die Bewertung der EU-Mitgliedschaft von Österreich in über einem Jahrzehnt gewandelt hat. Außerdem werden die österreichischen Werte mit den EU-Durchschnittswerten im Zeitverlauf verglichen. Die dafür relevanten Daten sind in der Studie „Austria. Socio-demographic trendlines - EP Eurobarometer (2007-2020). Edition 7."[152] enthalten. In dieser

[150] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2.
[151] Vgl. Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 74.
[152] Public Opinion Monitoring Unit, Austria. Socio-demographic trendlines - EP Eurobarometer (2007-2020). Edition 7, 02.2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/de/be-heard/eurobarometer/socio-demographic-trends-edition-7> (13.04.2021).

Studie werden die österreichischen Ergebnisse der Eurobarometer-Umfragen zwischen den Jahren 2007 und 2020 zusammengefasst.

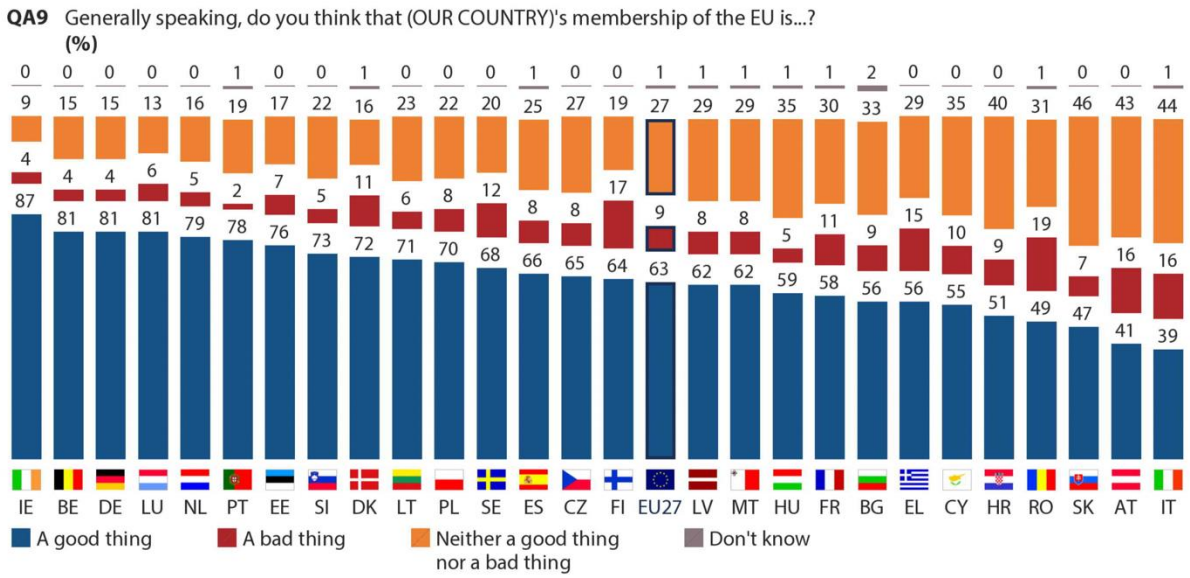


Abbildung 3: Bewertung der EU-Mitgliedschaft[153]

In Abbildung 3 werden die Ergebnisse der Frage „Denken Sie im Allgemeinen, dass die Mitgliedschaft von Ihrem Land in der EU eine gute Sache, eine schlechte Sache oder eine weder gute noch eine schlechte Sache ist?“ mithilfe von Säulen dargestellt. Die Säulen geben die prozentuelle Häufigkeit der einzelnen Antwortmöglichkeiten an. Die auswählbaren Antworten lauten „eine gute Sache“ (blau), „eine schlechte Sache“ (rot), „weder eine gute noch eine schlechte Sache“ (orange) und „weiß nicht“ (grau). Zu wie viel Prozent eine Antwort ausgewählt wurde, ist auf der y-Achse einsehbar. Auf der x-Achse befinden sich die 27 EU-Mitgliedsstaaten und der EU27-Durchschnittswert. Durch die Kombination von x-Achse und y-Achse können somit von jedem Mitgliedsstaat die prozentuellen Ergebnisse abgelesen werden.

Staatenübergreifend gaben 63 Prozent aller Befragten an, dass die EU-Mitgliedschaft von ihrem Land eine gute Sache ist. Dies besagt der EU27-Wert. Neun Prozent der Befragten der EU27 meinten hingegen, dass die Mitgliedschaft von ihrem Land in der EU eine schlechte Sache ist. 27 Prozent der Befragten der EU27 wählten die Antwort „weder eine gute noch eine schlechte Sache“ und ein Prozent wählte die Antwort „weiß nicht“ aus.

Mit 63 Prozentpunkten sprach sich deutlich mehr als die Hälfte der Befragten der EU27 für „eine gute Sache“ aus. Die Befragten aus 15 Mitgliedsstaaten verfügen über eine höhere blaue

[153] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 74.

Säule als die Befragten der EU27. In diesen Staaten haben somit jeweils mehr als 63 Prozent der Befragten geantwortet, dass die EU-Mitgliedschaft von ihrem Land eine gute Sache ist. Mit 87 Prozentpunkten haben sich die Befragten aus Irland am häufigsten für „eine gute Sache“ entschieden. An der zweiten Stelle rangieren mit 81 Prozent ex aequo die Befragten aus Belgien, Deutschland und Luxemburg. Anders sieht die Situation bei den Befragten aus jenen 12 Mitgliedsstaaten aus, die unter dem EU27-Wert von 63 Prozent liegen. Bei den Befragten dieser Staaten fällt die Bewertung über die EU-Mitgliedschaft seltener positiv aus. Die blaue Säule, die für die Antwort „eine gute Sache“ steht, ist bei den Befragten von vier Ländern sogar kleiner als 50 Prozent. Prozentuell die wenigsten Befragten haben in Italien die Antwort „eine gute Sache“ ausgewählt. Nur 39 Prozent der Befragten meinten, dass die Mitgliedschaft von Italien in der EU eine gute Sache ist. Knapp vor den befragten Italiener*innen reihen sich die befragten Österreicher*innen mit 41 Prozentpunkten an der vorletzten Stelle im EU-Ranking ein. Die zwei weiteren Staaten, in denen weniger als die Hälfte der Befragten „eine gute Sache“ ausgewählt haben sind Slowakei mit 47 Prozent und Rumänien mit 49 Prozent.

Neun Prozent der Befragten der EU27 meinten, dass die Mitgliedschaft von ihrem Land in der EU eine schlechte Sache ist. Für diese negative Antwort („eine schlechte Sache“) haben sich in 16 Mitgliedsstaaten weniger als neun Prozent der Befragten entschieden. Am niedrigsten ist die rote Säule in Portugal. Hier wählten nur zwei Prozent der Befragten „eine schlechte Sache“ aus. Den Befragten aus Portugal folgen mit jeweils vier Prozent die Befragten aus Irland, Belgien und Deutschland. Die befragten Personen aus zwei Mitgliedsstaaten verfügen bei der Antwort „eine schlechte Sache“ über denselben Prozentwert wie die befragten Personen der EU27. In neun Mitgliedsstaaten fällt die Bewertung der Befragten über die EU-Mitgliedschaft allerdings negativer aus. Hier haben sich mehr als neun Prozent der Befragten dafür ausgesprochen, dass die Mitgliedschaft von ihrem Land in der EU eine schlechte Sache ist. Mit 19 Prozent wählten die Befragten aus Rumänien am öftesten die Antwort „eine schlechte Sache“ aus. Prozentuell am zweit- beziehungsweise dritthäufigsten entschieden sich die befragten Menschen aus Finnland (17 Prozent) beziehungsweise Österreich und Italien (jeweils 16 Prozent) für diese negative Bewertung.

Abbildung 3 zeigt auf, dass die österreichischen Befragten die Mitgliedschaft von Österreich in der EU äußerst unterdurchschnittlich mit „eine gute Sache“ und äußerst überdurchschnittlich mit „eine schlechte Sache“ bewerten. In der folgenden Abbildung wird analysiert, ob die auffallend negative Bewertung der befragten Österreicher*innen bereits über mehrere Jahre hinweg besteht oder erst kürzlich erstmals aufgetreten ist.

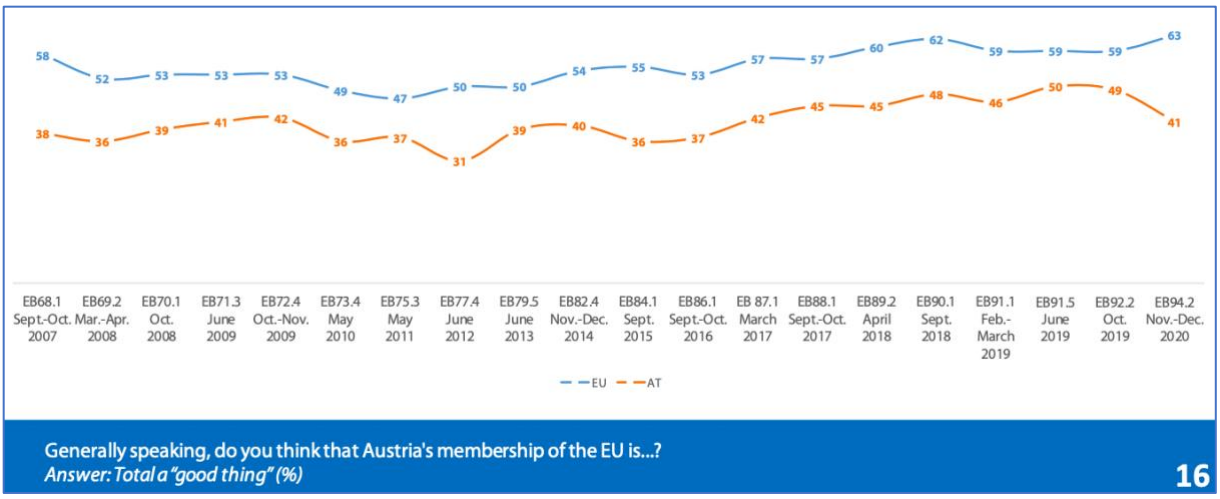


Abbildung 4: Bewertung der EU-Mitgliedschaft Österreichs[154]

Abbildung 4 stellt dar, wie viel Prozent der befragten Österreicher*innen zwischen den Jahren 2007 und 2020 angaben, dass die Mitgliedschaft von Österreich in der EU im Allgemeinen eine gute Sache ist. Außerdem visualisiert Abbildung 4, wie viel Prozent der befragten EU-Bürger*innen zwischen den Jahren 2007 und 2020 meinten, dass die Mitgliedschaft von ihrem Land in der EU im Allgemeinen eine gute Sache ist. Die prozentuellen Veränderungen im Laufe der Jahre werden durch zwei Liniendiagramme dargestellt. Während das orangene Liniendiagramm die österreichischen Werte abbildet, veranschaulicht das blaue Liniendiagramm die durchschnittlichen Werte aller befragten EU-Bürger*innen beziehungsweise aller EU-Mitgliedsstaaten. Die y-Achse gibt die Prozentpunkte der ausgewählten Antwort „eine gute Sache“ an. Auf der x-Achse befinden sich die einzelnen Befragungszeiträume mit ihren dazugehörigen Eurobarometer-Umfragen. Die Befragungszeiträume reichen vom September-Oktober 2007 mit der Eurobarometer-Umfrage 68.1 bis zum November-Dezember 2020 mit der Eurobarometer-Umfrage 94.2. Für jedes Jahr zwischen 2007 und 2020 sind in der Abbildung zumindest die Daten von einer Eurobarometer-Umfrage enthalten.

Zwischen den Jahren 2007 und 2020 haben niemals weniger als 31 Prozent und niemals mehr als 50 Prozent der Befragten behauptet, dass die Mitgliedschaft von Österreich im Allgemeinen eine gute Sache ist. Der niedrigste Wert wurde im Juni 2012 (31 Prozent) und der höchste Wert im Juni 2019 (50 Prozent) erreicht. Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes, im September-Oktober 2007, meinten 38 Prozent der befragten Österreicher*innen, dass die Mitgliedschaft von Österreich in der EU eine gute Sache ist. Zu Ende des Untersuchungszeitraumes, im

[154] Public Opinion Monitoring Unit, Austria, 16.

November-Dezember 2020, sprachen sich 41 Prozent der Befragten für „eine gute Sache“ aus. Zwischen den Jahren 2007 und 2020 ist somit der prozentuelle Anteil der Antwort „eine gute Sache“ in Österreich um drei Prozentpunkte angestiegen.

Über alle EU-Mitgliedsstaaten hinweg meinten zwischen den Jahren 2007 und 2020 zumindest 47 Prozent und maximal 63 Prozent der Befragten, dass die Mitgliedschaft von ihrem Land in der EU eine gute Sache ist. Der Miniwalwert von 47 Prozent wurde im Mai 2011 und der Maximalwert von 63 Prozent im November-Dezember 2020 erzielt. Bei der ersten Befragung im September-Oktober 2007 wählten 58 Prozent der befragten EU-Bürger*innen die Antwort „eine gute Sache“ aus. Die letzte Befragung fand im November-Dezember 2020 statt. Hier entschieden sich 63 Prozent (höchster Wert) der Befragten für „eine gute Sache“. Zwischen den Jahren 2007 und 2020 ist die positive Bewertung der EU-Mitgliedschaft im EU-Durchschnitt somit um fünf Prozentpunkte angestiegen.

Durch den Vergleich der österreichischen Werte mit den EU-Durchschnittswerten, können folgende Erkenntnisse gewonnen werden. Während die positive Bewertung der EU-Mitgliedschaft zwischen den Jahren 2007 und 2020 in Österreich um drei Prozentpunkte angestiegen ist, ist sie im EU-Durchschnitt um fünf Prozentpunkte gewachsen. Die Bewertung der befragten Österreicher*innen hat sich folglich zwischen den Jahren 2007 und 2020 weniger positiv weiterentwickelt, als die Bewertung der befragten EU-Bürger*innen über alle Mitgliedsstaaten hinweg. Im gesamten Untersuchungszeitraum liegen die Bewertungen mit „eine gute Sache“ von den Befragten aus Österreich deutlich unter dem EU-Durchschnitt. Es besteht stets eine prozentuelle Spanne von zumindest neun Prozent. Die größte Spanne ergab sich im letzten Untersuchungszeitraum (November-Dezember 2020). Hier war der Anteil der österreichischen Antworten mit „eine gute Sache“ um 22 Prozent kleiner als der EU-Durchschnittsanteil. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die äußerst unterdurchschnittliche Bewertung über die EU-Mitgliedschaft von den Befragten aus Österreich in der Eurobarometer-Umfrage 94.2 keine Ausnahme darstellt. Durch Abbildung 4 wird klar, dass sich die österreichische Bewertung über die Mitgliedschaft in der EU kontinuierlich weit unter dem EU-Durchschnitt bewegt. Die stark unterdurchschnittliche Bewertung der EU-Mitgliedschaft der befragten Österreicher*innen ist zwischen den Jahren 2007 und 2020 in allen Eurobarometer-Umfragen vorhanden. Der Höhepunkt in der Abweichung zwischen österreichischer Bewertung und durchschnittlicher EU-Bewertung wurde in der jüngsten Eurobarometer-Umfrage des Untersuchungszeitraumes erreicht.

4.3. Profit durch die EU-Mitgliedschaft

Ähnlich wie in Abschnitt 3.2. wird nun die Meinung der EU-Bürger*innen über die EU-Mitgliedschaft untersucht. In diesem Kapitel wird allerdings keine allgemeine Bewertung, sondern eine konkrete Bewertung über die Auswirkung der EU-Mitgliedschaft unter die Lupe genommen. Es wird eruiert, ob das jeweilige Land der Befragten ihrer Meinung nach von der Mitgliedschaft in der EU profitiert oder nicht profitiert hat. Dafür kommt erneut die Eurobarmeter-Umfrage 94.2[155] zum Einsatz. Wie bereits in den vorherigen Abschnitten werden auch hier die Ergebnisse der einzelnen EU-Mitgliedsstaaten miteinander verglichen. Damit kann ausfindig gemacht werden, für welche Länder die EU-Mitgliedschaft besonders gewinnbringend beziehungsweise wenig gewinnbringend ist. Diese Einschätzung spiegelt die Meinung und Sichtweise der Befragten wieder. Anschließend werden zudem die österreichischen Werte und die EU-Durchschnittswerte der vergangen 14 Jahre beleuchtet. Dies wird durch die Studie „Austria. Socio-demographic trendlines - EP Eurobarometer (2007-2020). Edition 7.“[156] ermöglicht.

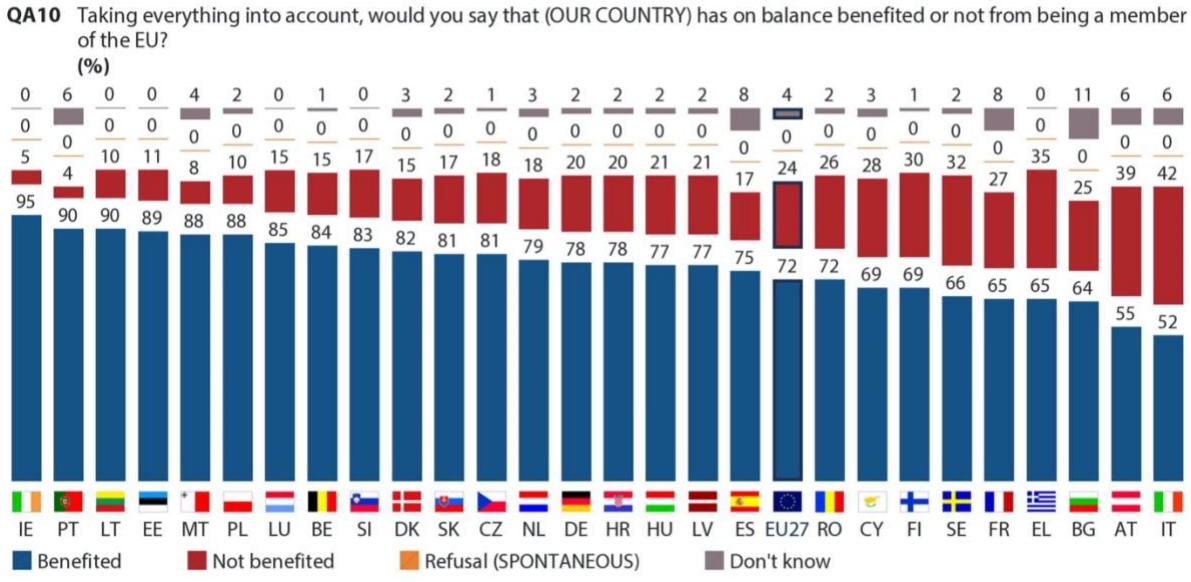


Abbildung 5: Profit der EU-Mitgliedschaft[157]

Abbildung 5 veranschaulicht die Ergebnisse von folgender Fragestellung: „Würden Sie unter Berücksichtigung aller Aspekte sagen, dass Ihr Land insgesamt davon profitiert oder nicht

[155] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2.
[156] Public Opinion Monitoring Unit.
[157] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2, 77.

profitiert hat, ein Mitglied der EU zu sein? Geantwortet wurde auf diese Frage mit „profitiert“ (blau), „nicht profitiert“ (rot) oder „weiß nicht“ (grau). Zu wie viel Prozent sich die Befragten aus einem Land für eine der drei Antworten entschieden haben, ist auf der y-Achse ersichtlich. Je höher eine Säule, desto höher ist der prozentuelle Anteil der jeweiligen Antwort. Auf der x-Achse sind die 27 EU-Mitgliedstaaten und der EU27-Mittelwert vorzufinden. Durch Abbildung 5 kann somit abgelesen werden, wie viel Prozent eines jeden Mitgliedstaates die Mitgliedschaft in der EU gewinnbringend beziehungsweise nicht gewinnbringend einstufen.

Im EU27-Durchschnitt empfanden 72 Prozent der Befragten die EU-Mitgliedschaft als profitabel. 24 Prozent aller Befragten meinten hingegen, dass ihr Land von der Mitgliedschaft in der EU nicht profitiert. Die Antwort „weiß nicht“ wählten vier Prozent der Befragten aus.

Die Befragten aus 18 Mitgliedsstaaten entschieden sich prozentuell noch häufiger für die Antwort „profitiert“ als die Befragten der EU27 im Durchschnitt. Spitzenreiter dabei sind die befragten Personen aus Irland. 95 Prozent der befragten Iren und Irinnen gaben an, dass Irland von der Mitgliedschaft in der EU profitiert. Über die zweithöchsten blauen Säulen verfügen die Befragten aus Portugal und Litauen. In beiden Ländern stuften 90 Prozent der Befragten die EU-Mitgliedschaft als profitabel ein. Bei den Befragten aus einem Mitgliedsland liegt der Anteil von „profitiert“ Antworten wie bei den Befragten der EU27 bei 72 Prozent. Unter dieser Schwelle liegen die Befragten von acht Nationen. Hier fiel die Einschätzung der EU-Mitgliedschaft unterdurchschnittlich aus. In Italien und Österreich empfanden prozentuell die wenigsten befragten Menschen, dass die Mitgliedschaft in der EU für ihr Land profitabel ist. Mit 52 Prozent nehmen die befragten Italiener*innen den letzten und mit 55 Prozent die befragten Österreicher*innen den vorletzten Platz ein. Die drittniedrigste blaue Säule besitzen die befragten Personen aus Bulgarien mit 64 Prozentpunkten.

Ein kleinerer Anteil meinte aber auch, dass ihr Land von der Mitgliedschaft in der EU nicht profitiert. Im EU27-Durchschnitt sind das mit 24 Prozent knapp ein Viertel aller Befragten. In 18 Mitgliedsstaaten haben die Befragten die Antwort „nicht profitiert“ seltener als die Befragten der EU27 ausgewählt. Die wenigsten Befragten entschieden sich in Portugal für diese Antwort (vier Prozent). Den Befragten aus Portugal folgen die Befragten aus Irland mit fünf Prozent und Malta mit acht Prozent. Skeptischer als im EU-Durchschnitt wurde die Mitgliedschaft in der EU von den Befragten aus neun Mitgliedsstaaten bewertet. Die größte rote Säule haben die Befragten aus Italien. 42 Prozent der befragten Italiener*innen gaben an, dass die Mitgliedschaft von Italien in der EU nicht profitabel ist. Die zweitgrößten Skeptiker*innen sind im EU-Vergleich in Österreich beheimatet. 39 Prozent aller befragten Österreicher*innen

sprachen sich für die Antwort „nicht profitabel“ aus. Über den drittgrößten Wert verfügen die Befragten aus Griechenland mit 35 Prozentpunkten.

Die Meinung der befragten Österreicher*innen über die Mitgliedschaft in der EU fällt außerordentlich negativ aus. Der Nutzen der EU-Mitgliedschaft für Österreich soll laut der Befragten unterdurchschnittlich niedrig sein. Von 27 Mitgliedsstaaten ist der prozentuelle Anteil an „profitabel“ Antworten in 25 Staaten höher als in Österreich. Genau umgekehrt ist die Situation bei den „nicht profitabel“ Antworten ausgestaltet. Nur die Befragten aus Italien wählten prozentuell noch häufiger als die Befragten aus Österreich die Antwort „nicht profitabel“ aus. Inwiefern sich die skeptischen Werte der befragten Österreicher*innen seit dem Jahr 2007 entwickelt beziehungsweise verändert haben, wird in der folgenden Abbildung geklärt.

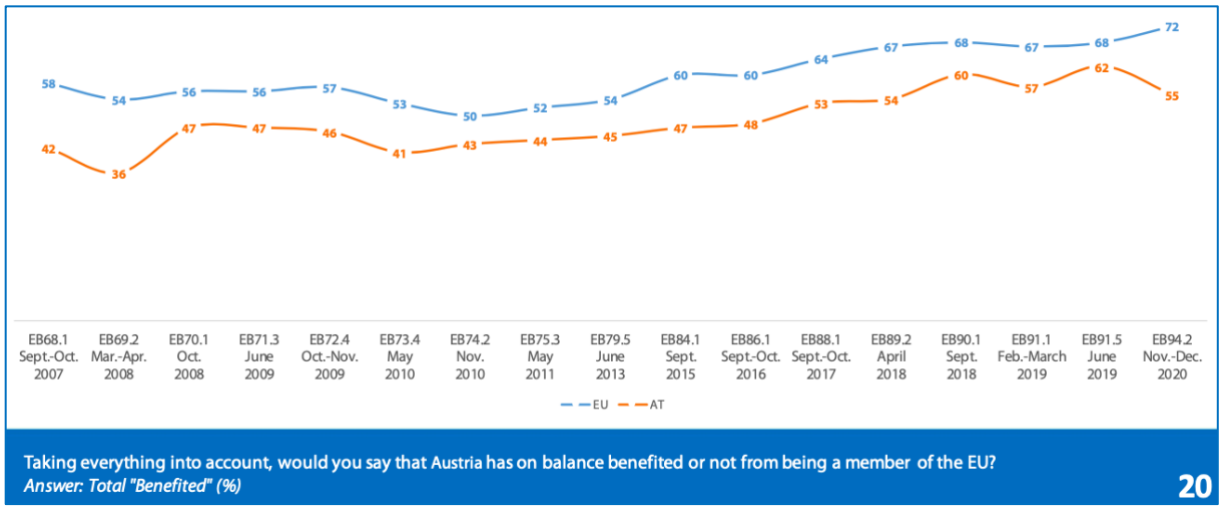


Abbildung 6: Profit der EU-Mitgliedschaft Österreichs[158]

In Abbildung 6 wird dargestellt zu wie viel Prozent sich zwischen den Jahren 2007 und 2020 die befragten Menschen aus Österreich für die Antwort „profitiert“ entschieden haben. Die diesbezügliche Frage lautet: „Würden Sie unter Berücksichtigung aller Aspekte sagen, dass Österreich insgesamt davon profitiert oder nicht profitiert hat, ein Mitglied der EU zu sein?“. Für jedes Jahr zwischen 2007 und 2020 ist in der Abbildung zumindest ein prozentueller Wert vorhanden. Wie sich die Meinung, dass Österreich von der Mitgliedschaft in der EU profitiert, in diesem Zeitraum entwickelt hat, wird durch das orangene Liniendiagramm veranschaulicht. Zudem enthält die Abbildung ein blaues Liniendiagramm. Hier werden die mitgliedsländerübergreifenden Durchschnittswerte zwischen den Jahren 2007 und 2020

[158] Public Opinion Monitoring Unit, Austria, 20.

dargestellt. Auf der x-Achse kann der jeweilige Befragungszeitraum und die jeweilige Eurobarometer-Umfrage zwischen den Jahren 2007 und 2020 abgelesen werden. Die y-Achse gibt die prozentuelle Höhe an „profitiert“ Antworten an.

Die Meinung über den Nutzen der EU-Mitgliedschaft für Österreich hat sich vom Jahr 2007 bis zum Jahr 2020 positiv entwickelt. Während im September-Oktober 2007 nur 42 Prozent der befragten Österreicher*innen die Antwort „profitiert“ auswählten, entschieden sich im November-Dezember 2020 55 Prozent für „profitiert“. Der Anteil an „profitiert“ Antworten ist somit um 13 Prozent angestiegen. Die österreichische Entwicklung ist aber keine kontinuierlich positive. Immer wieder kam es zwischen den Jahren 2007 und 2020 zu Rücklagen. So ist in Österreich der Anteil an „profitiert“ Stimmen im März-April 2008 von zuvor 42 Prozent aller Befragten auf 36 Prozent aller Befragten gefallen. Der größte prozentuelle Rückgang an „profitiert“ Stimmen erfolgte erst kürzlich. Im Juni 2019 meinten noch 62 Prozent der Befragten, dass Österreich davon profitiert, ein Mitglied der EU zu sein. Im November-Dezember 2020 unterstützen diese Meinung in Österreich nur noch 55 Prozent der Befragten. Dies entspricht einem Rückgang von sieben Prozentpunkten.

Im EU-Durchschnitt sprach sich zwischen den Jahren 2007 und 2020 stets mindestens die Hälfte aller Befragten dafür aus, dass die EU-Mitgliedschaft für ihr Land gewinnbringend ist. Bei der ersten Umfrage des Untersuchungszeitraumes (September-Oktober 2007) wählten mitgliedsstaatenübergreifend 58 Prozent der Befragten die Antwort „profitiert“ aus. Im November-Dezember 2020 entschieden sich 72 Prozent der Befragten für dieselbe Antwort. Damit ist der Anteil an „profitiert“ Antworten zwischen den Jahren 2007 und 2020 um 14 Prozent gewachsen.

In Abbildung 6 ist eindeutig ersichtlich, dass sich die Werte österreichischen Befragten immer unter den Durchschnittswerten der mitgliedsstaatenübergreifenden Befragten bewegen. In allen Jahren zwischen 2007 und 2020 meinten in Österreich weniger befragte Menschen, als durchschnittlich in den anderen EU-Mitgliedsstaaten, dass Österreich von der EU-Mitgliedschaft profitiert. Der Anteil an „profitiert“ Antworten in Österreich war in diesem Zeitraum zumindest um sechs Prozent und maximal um 18 Prozent kleiner als im EU-Durchschnitt. Die Lücke ist zwischen dem Ausgangsjahr (2007) und dem letzten untersuchen Jahr (2020) nicht kleiner geworden. Im Gegenteil, die Lücke ist um ein Prozent angestiegen. Während im Jahr 2007 Österreichs Anteil an „profitiert“ Stimmen um 16 Prozent kleiner war als im EU-Durchschnitt, war der Abstand im Jahr 2020 17 Prozent groß. Es ist festzuhalten, dass Österreich im Jahr 2007 mit einem deutlich niedrigeren Niveau gestartet und der Anteil an

„profitiert“ Antworten bis zum Jahr 2020 etwas weniger stark angewachsen ist. Die Ergebnisse der befragten Österreicher*innen in der Eurobarometer-Umfrage 94.2, die zwischen November und Dezember 2020 durchgeführt wurde, stellen folglich keine Ausnahme dar. Die österreichischen Befragten geben seit dem Jahr 2007 stets unterdurchschnittlich häufig an, dass Österreich von der Mitgliedschaft in der EU profitiert.

4.4. Resümee

Die in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Eurobarometer-Ergebnisse zeigen auf, dass die österreichische Bevölkerung eine äußerst kritische Meinung über die EU an sich und über die Mitgliedschaft Österreichs in der EU hat. Im EU-Vergleich ist Österreich jener Mitgliedsstaat, in dem die EU bei den Einwohner*innen am prozentuell seltensten beziehungsweise zweitseltensten ein positives Bild hervorruft. Außerdem haben von allen EU-Mitgliedsstaaten prozentuell die befragten Menschen aus Österreich nach jenen aus Italien am seltensten angegeben, dass die EU-Mitgliedschaft ihres Landes eine gute Sache ist und dass ihr Land von der Mitgliedschaft profitiert. Die Befragten aus Österreich nehmen bei allen Antworten, die von einer positiven Haltung gegenüber der EU ausgehen einen der letzten Ränge ein. Spitzenpositionen erreichen die befragten Österreicher*innen hingegen bei jenen Antworten, die eine skeptischen Einstellung gegenüber der EU implizieren. Die auffallend negativen Daten Österreichs sind nicht nur eine Momentaufnahme. Die Analyse der österreichischen Eurobarometer-Werte zwischen den Jahren 2007 und 2020 macht unverkennbar, dass Österreich seit dem Jahr 2007 beständig deutlich unter dem Durchschnitt der EU-Mitgliedstaaten liegt. Aufgrund dessen kann die Aussage getroffen werden, dass in Österreich eine überdurchschnittlich hohe Skepsis gegenüber dem Sinn und Nutzen der EU-Mitgliedschaft vorherrschend ist. Über ähnlich kritische Werte bei den in Kapitel 3.2. und 3.3. thematisierten Fragen verfügte das Vereinigte Königreich im Juni 2019.[159] Mittlerweile ist das Vereinigte Königreich bekanntlich kein Mitglied der EU mehr.

Die kritische Haltung Österreichs gegenüber der EU stützt sich nicht nur auf die hier vorgestellten Eurobarometer-Studien. Andere Untersuchungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. So sind etwa *Wagner* und *Glavanovits* 2019 davon überzeugt, dass Österreich ein

[159] Siehe dazu: Kantar, Eurobarometer Survey 91.5. The 2019 Post-Electoral Survey. Have European Elections Entered A New Dimension? 09.2019, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2019/post-election-survey-2019-complete-results/report/en-post-election-survey-2019-report.pdf> (16.04.2021).

EU-skeptischerer Mitgliedsstaat ist.[160] *„In Österreich ist die Einstellung zur EU seit dem Beitritt [im Jahr] 1995 konstant geblieben. Die Zustimmung zur Mitgliedschaft schwanke immer zwischen 30 und 50 Prozent.“*[161] Im Vergleich dazu stimmten deutlich mehr als 50 Prozent aller Befragten aus Deutschland und Schweden der Mitgliedschaft in der EU zu. Stabil unter der 50 Prozentmarke fand sich neben Österreich das Vereinigte Königreich ein.[162] Eine aktuelle Umfrage des European Council on Foreign Relation deckt ebenfalls die skeptische Einstellung der österreichischen Bevölkerung gegenüber der EU auf. Befragt wurden im April 2021 insgesamt 17.231 Menschen aus zwölf EU-Mitgliedsstaaten. Österreich ist einer der zwölf befragten Staaten.[163] In der Umfrage wurde unter anderem folgende Frage gestellt: Glauben Sie, dass das politische System der EU funktioniert oder gescheitert ist? Von den Befragten aus sieben Mitgliedsstaaten meinten weniger als 50 Prozent, dass das politische System der EU gescheitert ist. In fünf Mitgliedsstaaten gab jedoch die Mehrheit der Befragten an, dass sie das politische System der EU als gescheitert ansehen. Einer dieser fünf Mitgliedsstaaten ist Österreich. 51 Prozent der befragten Personen aus Österreich haben die Antwort „gescheitert“ ausgewählt.[164]

Die in diesem Kapitel ausführlich behandelte Haltung der befragten Österreicher*innen gegenüber der EU und der EU-Mitgliedschaft war richtungsweisend für diese Masterarbeit. So ist das Ziel der Arbeit, den unterdurchschnittlichen Werten Österreichs entgegenzuwirken. Die Inhalte der Masterarbeit sollen dazu beitragen, dass die österreichische Bevölkerung langfristig die Bedeutung und den Nutzen der EU-Mitgliedschaft stärker wahrnimmt. Erreicht werden soll dies durch eine adäquate Schulbildung. Dafür wiederum verantwortlich ist gemäß der Arbeit der GSPB-Unterricht in der vierten Klasse der Sekundarstufe I. Die Schüler*innen sollen sich hier sowohl mit den Wurzeln als auch mit den gegenwärtigen Vorzügen der EU auseinandersetzen. Aktuell bestehende Probleme und Schwächen der EU dürfen jedoch nicht unberücksichtigt bleiben. In diesen Zusammenhang ist mit den Lernenden über mögliche Lösungsansätze und Veränderungen zu debattieren. Die Schüler*innen sollen sich in der Schule und wünschenswert auch zukünftig im Alltag durch kreative Lösungsansätze aktiv in die EU einbringen. Thematisch sollen die Schüler*innen mit dem Gemeinsamen Markt der EU in

[160] Vgl. Markus *Wagner*, Josef *Glavanovits*, Die öffentliche Meinung zur EU in Österreich. In: Annegret *Eppler*, Andreas *Maurer* (Hg.), Europapolitische Koordination in Österreich. Inter- und intrainstitutionelle Regelwerke, Funktionen und Dynamiken (Europawissenschaftliche Reihe Bd. 5, Innsbruck 2019) 371-388, hier: 371.
[161] *Wagner*, *Glavanovits*, Die öffentliche Meinung zur EU in Österreich, 373.
[162] Vgl. *Wagner*, *Glavanovits*, Die öffentliche Meinung zur EU in Österreich, 372f.
[163] Vgl. European Council on Foreign Relations (Hg.), How to prevent Germany from becoming eurosceptic. ECFR/397, 06.2021, online unter <https://ecfr.eu/wp-content/uploads/How-to-prevent-Germany-from-becoming-Eurosceptic.pdf> (23.10.2021), 30.
[164] Vgl. European Council on Foreign Relations, How to prevent Germany from becoming eurosceptic, 4.

Kontakt kommen. Dieser erscheint als besonders vielversprechend, um die Wurzeln, Vorzüge und Probleme der EU anschaulich zu vermitteln. *Schmidt* 2009 spricht über den Zusammenhang von europäischer Integration und Gemeinsamen Markt wie folgt:

> *„Es besteht kein Zweifel, wer den europäischen Integrationsprozess als Erfolgsgeschichte begreift, meint damit vor allem die Verwirklichung des Europäischen Binnenmarktes.“*[165]
> Derselben Meinung sind *Baumann* und *Schäffer* 2019. Laut ihnen ist *„Der Binnenmarkt [...] das Herz der europäischen Integration. Nirgends sind die Vorzüge eines zusammenwachsenden Europas für die Menschen direkter spürbar – oft so unmittelbar und so internalisiert, dass die Europäer dies gar nicht mehr als Resultat der gemeinsamen EU-Politik wahrnehmen.“*[166]

Durch das fachdidaktische Vermittlungskonzept sollen diese internalisierten Vorzüge aufgedeckt werden.

Die dargestellte Zielsetzung und die thematische Ausrichtung der Arbeit waren ausschlaggebend für die exakte Formulierung des letzten Teiles der Forschungsfrage. Der letzte Teil der Forschungsfrage wird nun in fett hervorgehoben: „Wie ist der Gemeinsame Markt der Europäischen Union entstanden, wie wurde er vollendet und **wie kann dieser Schüler*innen gemäß der verbindlichen fachdidaktischen Kriterien im GSPB-Unterricht (Sekundarstufe I – 4. Klasse) nähergebracht werden?**“.

[165] *Schmidt*, Die Integrationskraft des Europäischen Binnenmarktes, 23.
[166] *Baumann*, *Schäffer*, Binnenmarkt, 224.

5. Fachdidaktische Analyse

Während die fachwissenschaftliche Analyse im vorangegangenen Kapitel das Fundament für die Inhalte des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes bildet, wird durch die fachdidaktische Analyse eruiert, wie diese Inhalte gemäß der für GSPB-Lehrer*innen verbindlichen fachdidaktischen Kriterien zu vermitteln sind. Sämtliche Inhalte dieses Kapitels werden die verbindlichen fachdidaktischen Kriterien aufdecken. Dafür wird eine didaktische Analyse durchgeführt. Das Vermittlungskonzept wird im Sinne dieser Analyse konzipiert.

Laut *Adamski* 2017 ist *„Die didaktische Analyse [...] ein Kernstück der Professionalisierung von Lehrkräften."*[167] Untersucht wird bei der fachdidaktischen Analyse unter anderem, welche Kompetenzen durch den Unterricht erreicht beziehungsweise ausgebaut werden sollen. Anhand welcher konkreten Inhalte diese Kompetenzen zu entwickeln sind, ist ebenfalls Gegenstand der fachdidaktischen Analyse. Auch unter welchen Bedingungen (z.B. Lerngruppe, Zeit) der Unterricht abgehalten wird, ist zu analysieren.[168] Die fachdidaktische Analyse hat außerdem unbedingt abzuklären, auf welche didaktischen Prinzipien sich die Unterrichtseinheiten stützen und welche Lernziele die Schüler*innen schlussendlich zu erreichen haben. Eine zentrale Rolle in der fachdidaktischen Analyse ist auch die Methodenauswahl. Jede Methode hat nämlich Einfluss auf Unterrichtsablauf, Lernziele und didaktische Prinzipien.[169]

Die angeführten Bereiche der fachdidaktischen Analyse werden nun abschnittsweise bearbeitet. Von essentieller Bedeutung für den Erfolg der fachdidaktischen Analyse sind die Werke von *Gautschi* 2015[170], *Hellmuth* und *Kühberger* 2016[171], *Sauer* 2018[172] und *Schnakenberg* 2012[173] sowie der GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I[174]. Im ersten Abschnitt der fachdidaktischen Analyse wird die Themenwahl und die Themeneingrenzung des Vermittlungskonzeptes begründet. Dann werden die Bedingungen des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes

[167] Peter *Adamski*, Die didaktische Analyse. In: Michelle Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2 (Schwalbach/Ts. [2]2017) 224-237, hier: 224.
[168] Vgl. *Adamski*, Die didaktische Analyse, 224.
[169] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 40.
[170] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren.
[171] Vgl. Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016) (Wien 2016).
[172] Vgl. Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze [13]2018).
[173] Vgl. Ulrich *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2012).
[174] Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I. In: BGBl. II 113/2016, 18.05.2016, online unter <https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113__Verordnung_18_Mai_2016_pdf> (09.09.2021).

skizziert. Anschließend folgen mit den „Didaktischen Prinzipien“ und der „Fachspezifischen Kompetenzorientierung“ zwei große Felder der fachdidaktischen Analyse. Im nächsten Abschnitt werden die drei Lernzielbereiche und die konkreten Lernziele des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes aufgelistet. Weitergeführt wird die fachdidaktische Analyse mit einem Kapitel über die Funktionen von Unterrichtseinstiegen und jener Methode, die im Vermittlungskonzept als Unterrichtseinstieg agieren wird. Im Anschluss folgt ein Abschnitt, der die Methode „Quellenarbeit“ und den diesbezüglichen Mehrwert bei einem Einsatz im Unterricht hervorhebt. Der nächste Abschnitt sammelt fachdidaktische Erkenntnisse, die den Erfolg einer handlungsorientierten Gruppenarbeit sicherstellen sollen. Dann folgt der Abschnitt „Karikaturanalyse“. Die Inhalte dieses Abschnittes sind entscheidend für die Arbeit mit der Karikatur „60 Jahre Gemeinsamer Markt und Brexit“. Das letzte Kapitel der fachdidaktischen Analyse ist der Unterrichtsabschluss. Hier wird die Bedeutung von Abschlusssequenzen hervorgehoben und die Abschlussmethode des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes vorgestellt.

5.1. Begründung von Themenwahl und Themeneingrenzung

Für die Themenwahl waren die signifikant negativen Eurobarometer-Ergebnisse der österreichischen Bevölkerung ausschlaggebend.[175] Ein adäquates Unterrichtskonzept, um EU-Skepsis, Nationalismus und EU-Austrittsbestreben entgegenzuwirken, erscheint unter den vorliegenden Eurobarometer-Daten als gesellschaftspolitisch hoch relevant. Als konkretes Thema für das Unterrichtskonzept wurde der Gemeinsamen Markt der EU ausgewählt. Wie bereits in Kapitel 4.4. angeführt, erscheint der Gemeinsame Markt als besonders vielversprechend, um die Wurzeln, Vorzüge und Probleme der EU anschaulich zu vermitteln. Mit dieser thematischen Eingrenzung weicht das fachdidaktische Vermittlungskonzept entscheiden von einer oberflächlichen Gesamtdarstellung der EU ab. Anstelle einer Fokussierung auf den Gemeinsamen Markt, könnte im Unterricht genauso eine Vielzahl an Themenbereichen der EU angesprochen werden. Denkbar wäre hier die überblicksartige Behandlung von der Geschichte der EU, den Erweiterungen der EU, den vier Grundfreiheiten der EU, dem Euro als einheitliche Währung und den Institutionen der EU. Das fachdidaktische Vermittlungskonzept entscheidet sich jedoch bewusst für eine vertiefende Auseinandersetzung eines einzigen thematischen Bereiches. Damit folgt das Vermittlungskonzept den Argumenten

[175] Siehe Kapitel 3 „Eurobarometer – Motivation der Arbeit“.

der Schwerpunktbildung von *Sauer* 2018. Die Schwerpunktbildung ermöglicht nämlich die vertiefende Arbeit mit ausgewählten Themenbereichen. In einem tiefgründigen Unterrichtssetting können Methoden und Arbeitstechniken sowie fachspezifische Denkweisen und Erkenntnisprinzipien erprobt werden.[176] *Sauer* 2018 meint, dass sich *„Die heutigen Forderungen nach Kompetenz- und Methodenlernen [...] teilweise nur auf diesem Wege umsetzen*“[177] lassen. Die Schwerpunktbildung ist insbesondere auch für die Rollen von Quellen im Fach GSPB unentbehrlich.[178] Neben der unverkennbaren Bedeutung für Kompetenzerwerb, Methodenlernen und Quellen darf außerdem nicht unerwähnt bleiben, *„[...] dass die gezielte und gründliche Beschäftigung mit einem Thema Schülerinnen und Schüler oft besser motivieren kann als eine flüchtige. Sie haben die Chance, selber zu ‘forschen‘, [und] zu ‘Experten‘ zu werden [...]“*[179].

5.2. Bedingungen

„Wer Geschichtsunterricht plant, muss [...] [sämtliche] Bedingungen berücksichtigen, um angemessenes Geschichtslernen anbahnen zu können.“[180] Die Bedingungen von Unterricht setzen sich aus den Feldern „Lerngruppe“, „Zeitfaktor“ und „Situative Rahmenbedingungen“ zusammen.[181] Da das fachdidaktische Vermittlungskonzept GSPB-Lehrer*innen als Unterrichtsvorlage dienen soll, kann eine Analyse der Bedingungen an dieser Stelle nur bedingt erfolgen. Es ist die Aufgabe der jeweiligen Lehrperson, das fachdidaktische Vermittlungskonzept dieser Arbeit vor dem Einsatz im Unterricht auf die individuellen Bedingungen anzupassen. Eine übertragbare Untersuchung der Bedingungen ist unmöglich, da jede Lerngruppe einzigartig ist und die situativen Rahmenbedingungen von Schulstandort zu Schulstandort abweichend sind.

Lerngruppe: Das fachdidaktische Vermittlungskonzept kann unabhängig von der Größe der Lerngruppe durchgeführt werden. Bei einer Erarbeitungsphase im Vermittlungskonzept haben die Schüler*innen in Gruppen zu arbeiten. Insgesamt wird es fünf Gruppen geben. Je nach Schüler*innenanzahl bestehen die einzelnen Gruppen aus drei bis sechs Personen. Die Lehrkraft hat darauf zu achten, dass die Gruppengrößen gleichmäßig ausfallen. So sollten etwa

[176] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 61.
[177] *Sauer*, Geschichte unterrichten, 61.
[178] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 62.
[179] *Sauer*, Geschichte unterrichten, 62.
[180] *Gautschi*, Geschichte lehren, 34.
[181] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 34.

anstelle von fünf Schüler*innen in der Gruppe A und drei Schüler*innen in der Gruppe B, sich in beiden Gruppen jeweils vier Schüler*innen zusammenfinden. In Bezug auf die Lerngruppe wird jeder Lehrkraft nahegelegt, vor der Durchführung des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes die anthropologisch-psychologische Faktoren der eigenen Schüler*innen zu berücksichtigen. Unter diese Faktoren fallen unter anderem der Lern- und Reifestand, die Sprachfähigkeit und physische Verfassung. Genauso sind soziokulturelle Faktoren und insbesondere die Interessen die Schüler*innen zu beachten.[182]

Zeitfaktor: Die Durchführung des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes wird fünf Unterrichtseinheiten in Anspruch nehmen. Da Unterrichtszeit eine kostbare Ressource ist, werden Lehrer*innen nicht leichtfertig fünf Unterrichtseinheiten verplanen. Bei der Betrachtung der Kapitel 5.4. „Fachspezifische Kompetenzorientierung“ und 5.5. „Lernziele“ offenbart sich jedoch das Potential des Vermittlungskonzeptes. Schüler*innen würden bei einer tatsächlichen Entwicklung der Kompetenzen (siehe 5.4.) und einer tatsächlichen Erreichung der Lernziele (siehe 5.5.) ungemein vom fachdidaktischen Vermittlungskonzept profitieren. Das Vermittlungskonzept kann sowohl in fünf Einzeleinheiten als auch in zwei Doppeleinheiten und einer Einzeleinheit abgehalten werden. Von einer Reduktion der Unterrichtseinheiten ist abzuraten. Die Erarbeitungs- und Sicherungsphasen des Vermittlungskonzeptes sind auf exakt fünf Einheiten à 50 Minuten ausgerichtet.

Situative Rahmenbedingungen: Da die situativen Rahmenbedingungen in Schulen höchst different sind, schreibt das fachdidaktische Vermittlungskonzept nur zwei zwingend erforderliche Ausstattungen vor. Erforderlich ist erstens ein Drucker im Schulgebäude, um den Schüler*innen in Papierform Arbeitsmaterialien aushändigen zu können. Diese Arbeitsmaterialien reichen von einer schriftlichen Quelle und einer Karikatur bis hin zu den Aufgabenstellungen der Gruppenarbeit. Die zweite unbedingt benötige Ausstattung ist ein WLAN für die Schüler*innen. Im Zuge der Gruppenarbeit haben die Schüler*innen nämlich Recherche- und Forschungsaufgaben zu erledigen. Diese Aufgaben können durch ein Schüler*innen-WLAN am eigenen Smartphone durchgeführt werden. Eine Alternative zum WLAN-Zugang wäre selbstverständlich der Besuch eines EDV-Raumes. Alle weiteren situativen Rahmenbedingungen hat die jeweilige Lehrperson zu beurteilen und falls erforderlich zu adaptieren. Denkbare wäre etwa eine Umstellung der Tische bei den Gruppenarbeiten.

[182] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 34f.

5.3. Didaktische Prinzipien

Durch die Auswahl von didaktischen Prinzipien wird bestimmt, welche Lerngegenstände behandelt und welche Methoden und Arbeitstechniken im GSPB-Unterricht zum Einsatz kommen sollen. Dementsprechend agieren die didaktischen Prinzipien als Kriterien für die Planung und Durchführung des GSPB-Unterrichts. Neben der Filterung von historischen und politischen Lerninhalten, sowie der Auswahl von Methoden und Arbeitstechniken bieten die didaktischen Prinzipien einen weiteren Mehrwert. Werden im GSPB-Unterricht didaktische Prinzipen angewandt, ist die fachspezifische Kompetenzorientierung zumindest partiell gewährleistet.[183] Gemäß des GSPB-Lehrplans der Sekundarstufe I sollen im GSPB-Unterricht folgende didaktische Prinzipien berücksichtigt werden: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Wissenschaftsorientierung.[184] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept werden fünf der acht didaktischen Prinzipien zum Einsatz kommen. Wofür diese fünf Prinzipien einstehen und welchen Mehrwert sie für den GSPB-Unterricht haben, wird nun erläutert.

Gegenwarts- und Zukunftsbezug: Das erste Prinzip des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes ist der Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Den Schüler*innen soll dadurch bewusst gemacht werden, dass die Geschichte bedeutend für Gegenwart und Zukunft ist. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stehen in einem engen Zusammenhang. Diese Erkenntnis ist vor allem auch für die Politische Bildung essentiell. Individuelle und kollektive Handlungen haben in der Vergangenheit Veränderungen herbeigeführt. Veränderungen, Reformen und Brüche sind folglich auch auf die Gegenwart und Zukunft übertragbar.[185] Das fachdidaktische Vermittlungskonzept orientiert sich stark am Gegenwarts- und Zukunftsbezug. So wird die fundamentale Bedeutung der Römischen Verträge für den heutigen Gemeinsamen Markt hervorgehoben. Die Vorzüge des Gemeinsamen Marktes haben die EU-Bürger*innen den lange zurückliegenden Römischen Verträgen zu verdanken. Hier wird der Zusammenhang der historischen Römischen Verträge und der gegenwärtigen EU deutlich. Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird außerdem in den Gruppenarbeiten und bei der Karikaturanalyse präsent sein. In den Gruppenarbeiten haben sich die Schüler*innen mit gegenwärtigen Erfolgen und Herausforderungen der vier Grundfreiheiten auseinanderzusetzen. Die Karikaturanalyse

[183] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 5.
[184] Vgl. GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 4 sowie 15.
[185] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 6.

wird den im Jahr 2020 erfolgten Brexit thematisieren. Im Vermittlungskonzept werden die Schüler*innen zudem herausarbeiten, dass kollektive Handlungen den Gemeinsamen Markt geschaffen und kontinuierlich weiterentwickelt haben. Genauso können gegenwärtige Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes durch kollektives Handeln bewältigt werden.

Lebensweltbezug und Subjektorientierung: Das fachdidaktische Vermittlungskonzept stützt sich intensiv auf den Lebensweltbezug und die Subjektorientierung. Dieses didaktische Prinzip schafft die Möglichkeit, historische und politische Themen als bedeutsam für Schüler*innen darzustellen. Den Schüler*innen soll bewusst gemacht werden, dass das Unterrichtsthema ihre eigene Lebenswelt[186] betrifft. Die Lehrperson trägt diesbezüglich die Verantwortung, gezielt Interessen der Schüler*innen, das heißt Aspekte aus ihrer Lebenswelt, in die Unterrichtsthematik zu integrieren. Für einen erfolgreichen Lebensweltbezug und eine erfolgreiche Subjektorientierung ist der Einsatz von „Sinnprovinzen" erforderlich. „Sinnprovinzen" sind spezifische Kenntnisse, Normen, Werte und Symbole, über die Schüler*innen verfügen. All diese „Sinnprovinzen" haben für die Schüler*innen einen identitätsstiftenden Charakter. Der Lehrperson sollten die „Sinnprovinzen" der Lernenden und deren soziale Wichtigkeit zumindest teilweise bekannt sein. Ist dies der Fall, kann die Lehrperson passende „Sinnprovinzen" in den Unterricht miteinbeziehen.[187] Der Lebensweltbezug und die Subjektorientierung sind elementare Bestandteile des fachdidaktischen Vermittlungskonzept. Über die gesamten Unterrichtseinheiten hinweg wird der Gemeinsame Markt an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Gemeinsame Markt einen positiven Einfluss auf das Leben der Schüler*innen hat. Das Vermittlungskonzept beinhaltet außerdem eine Gruppenarbeit, bei der sich die Schüler*innen mit einer Herausforderung des Gemeinsamen Marktes auseinander zu setzen haben, die explizit auf ihre Lebenswelt zugeschnitten ist. In den geplanten Unterrichtseinheiten werden die Sinnprovinzen „Online-Shopping", „Smartphone Nutzung", „Streaming" und „Pflege der eigenen Großeltern" aufgegriffen.

Exemplarisches Lernen: Ein weiteres essentielles didaktisches Prinzip für das fachdidaktische Vermittlungskonzept ist das exemplarische Lernen. Beim exemplarischen Lernen haben sich die Schüler*innen mit konkreten historischen beziehungsweise politischen Fällen auseinanderzusetzen. Anstelle einer überblicksartigen Beleuchtung eines großen Themengebietes, rücken kleinere und konkrete thematische Aspekte in den Vordergrund.

[186] Die Lebenswelt schreibt dem Menschen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten vor. Durch die Kommunikation mit anderen Menschen kann sich die persönliche Lebenswelt jedoch auch verändern.
[187] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 6.

Dadurch wird ein vertiefendes Lernen ermöglicht. Im Zuge des vertiefenden Lernens werden Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten aufgedeckt. Daraus können implizit allgemeine Erkenntnisse gewonnen werden. Hier ist stets eine Überleitung vom Konkreten zum Allgemeinen beziehungsweise Abstrakten erforderlich.[188] Der Einsatz des exemplarischen Lernens im fachdidaktischen Vermittlungskonzept ist für den Erfolg der Gruppenarbeiten entscheidend. Die einzelnen Gruppen haben ein konkretes Problem beziehungsweise einen konkreten Erfolg des Gemeinsamen Marktes zu bearbeiten. Durch die vertiefende Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten des Gemeinsamen Marktes können im Anschluss die Vorzüge und Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes im Allgemeinen bewertet werden. Anzuführen ist noch, dass die konkreten Probleme beziehungsweise Herausforderungen jeweils einen Lebensweltbezug beinhalten und eine der vier Grundfreiheiten thematisieren.

Problemorientierung: Das didaktische Prinzip der Problemorientierung knüpft nahtlos an den gerade eben thematisierten exemplarischen Lernen an. Bei der Problemorientierung ist nämlich entscheidend, dass das Lernen anhand von konkreten Fällen erfolgt. Die Problemstellungen können von gesellschaftlichen Konflikten und gegenwärtigen Herausforderungen bis hin zu Problemen reichen, welche die Lebenswelt der Schüler*innen betreffen. Selbstverständlich können gegenwärtige Herausforderungen auch mit subjektiven Problemen der Schüler*innen in Verbindung stehen.[189] Die Problemorientierung wird wie das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens in den Gruppenarbeiten des Vermittlungskonzeptes angewandt. Die Schüler*innen haben in Gruppen konkrete Problemstellungen zu bearbeiten, bei denen es sich um gegenwärtige Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes beziehungsweise der vier Grundfreiheiten handelt. Darüber hinaus verfügen sämtliche Problemstellungen über einen Lebensweltbezug. Die Schüler*innen werden demnach mit einer Problemstellung konfrontiert, die einerseits tagesaktuell und andererseits für ihre eigene Lebenswelt relevant ist.

Handlungsorientierung: Das letzte Prinzip des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes ist die Handlungsorientierung. Die Schüler*innen werden bei diesem didaktischen Prinzip aufgefordert, sich selbstständig mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen. Für ein selbstständiges Lernen hat die Lehrperson angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Handlungsorientierung möchte anstelle der Fremdsteuerung, bei der die Lehrperson die Schüler*innen steuert, die Selbststeuerung der Schüler*innen erreichen. Bedeutend für eine

[188] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 7.
[189] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 6f.

erfolgreiche Handlungsorientierung ist, dass die Erlebnisse des selbstständigen Lernens im Anschluss zu historischen beziehungsweise politischen Erkenntnissen transferiert werden.[190] Das fachdidaktische Vermittlungskonzept dieser Arbeit setzt in fast allen Unterrichtsphasen auf eine Selbststeuerung der Schüler*innen. Nur bei kurzen Inputphasen kommt die Fremdsteuerung zum Einsatz. Gleich zu Beginn des Vermittlungskonzept haben die Schüler*innen selbstständig einen Auszug des EWG-Vertrages zu bearbeiten. Durch klare Aufgabenstellungen sind geeignete Rahmenbedingungen für ein selbständiges Lernen gegeben. Auch in den Gruppenarbeiten werden die Schüler*innen eigenständig an einer konkreten Herausforderung des Gemeinsamen Marktes arbeiten. Die Schüler*innen sind zudem verantwortlich, die Ergebnisse der Gruppenarbeit ansprechend zu präsentieren. Selbstverständlich werden auch bei den Gruppenarbeiten eindeutige Arbeitsaufträge die Selbststeuerung ermöglichen. Die abschließende Karikaturanalyse[191] haben die Schüler*innen ebenfalls in Eigenverantwortung durchzuführen. Bei der Karikaturanalyse sollen die Schüler*innen unbedingt auch die Reflexionsebene erreichen. Für alle Sequenzen der Handlungsorientierung gilt, dass nach der selbstständigen Arbeit stets eine gemeinsame Transferphase stattzufinden hat.

5.4. Fachspezifische Kompetenzorientierung

Im Unterrichtsfach GSPB haben die Schüler*innen fachspezifische Kompetenzen zu erwerben. Diese fachspezifischen Kompetenzen sollen die Schüler*innen dazu befähigen, ihr rationales und fachliches Denken sowie ihre soziale Intelligenz weiterzuentwickeln, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren, an der Politik teilzuhaben und die eigene Lebenswelt erfolgreich zu bewältigen.[192] Erreichen die Lernenden die Anforderungen der GSPB-Kompetenzen, so können sie Probleme in noch nicht voraussehbaren und variablen Situationen meistern.[193] Damit das angestrebte Erwerben der fachspezifischen Kompetenzen tatsächlich realisiert wird, ist jede GSPB-Unterrichtseinheit kompetenzorientiert zu gestalten. Welche fachspezifischen Kompetenzen im fachdidaktischen Vermittlungskonzept erworben beziehungsweise gefördert werden können, wird im nächsten Schritt erörtert. Zuvor ist noch festzuhalten, dass die

[190] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 7.
[191] Jürgen *Janson* (Hg.), 60 Jahre Römische Verträge, 26.03.2017, online unter <https://janson-karikatur.de/60-jahre-roemische-vertraege/> (22.09.2021).
[192] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 4.
[193] Vgl. Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. In: Barbara *Dmytrasz*,, Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl* (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien ^{2}2012) 8-18.

fachspezifischen Kompetenzen des Unterrichtsgegenstandes GSPB einerseits auf das historische und andererseits auf das politische Lernen abzielen. Im GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I sind vier historische und vier politische Kompetenzen verankert. Insgesamt verfügt der Gegenstand GSPB somit über acht fachspezifische Kompetenzen. Die historischen Kompetenzen lauten: „Historische Methodenkompetenz", „Historische Fragekompetenz", „Historische Orientierungskompetenz" und „Historische Sachkompetenz". Die politischen Kompetenzen sind: „Politische Urteilskompetenz", „Politische Handlungskompetenz", „Politikbezogene Methodenkompetenz" und „Politische Sachkompetenz".[194] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept sind historische Inhalte eng mit politischen Aspekten verbunden. Dementsprechend vereint und voneinander abhängig sind auch die historischen und politischen Kompetenzen im Vermittlungskonzept. Es werden nun die fachspezifischen Kompetenzen, inklusive ihrer Ziele und ihrer Bedeutung, des Vermittlungskonzeptes angeführt. Darüber hinaus wird dargestellt, wie und wann die einzelnen Kompetenzen im fachdidaktischen Vermittlungskonzept erworben beziehungsweise gefördert werden.

Historische Sachkompetenz: Die historische Sachkompetenz zielt darauf ab, dass die Lernenden fachspezifische Begriffe und Konzepte anwenden, reflektieren und weiterentwickeln können. Gelingt dies, können fachspezifische Begriffe und Konzepte als Verständnishintergrund für die verschiedensten historischen Fallbeispiele genutzt werden. Für die historische Sachkompetenz sind im GSPB-Unterricht Lebensweltbezüge, altersgemäße Erläuterungen und das Lernen mit Konzepten erforderlich.[195] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept nimmt die historische Sachkompetenz eine bedeutende Rolle ein. Dem Unterrichtsgeschehen kann nämlich nur gefolgt werden, wenn den Schüler*innen die Begriffe „Gemeinsamer Markt", „Binnenmarkt", „Vier Grundfreiheiten" „Freier Personenverkehr", „Freier Warenverkehr", „Freier Dienstleistungsverkehr", „Freier Kapitalverkehr", „Römische Verträge", „Europäische Wirtschaftsgemeinschaft", „Europäische Union", „Mitgliedsland" und „Brexit" bekannt sind. Das bloße Kennen dieser Begriffe ist im Vermittlungskonzept allerdings nicht ausreichend. Die Schüler*innen haben die fachspezifischen Begriffe in einer historischen Quelle, einem Fallbeispiel mit Lebensweltbezug und einer Karikatur anzuwenden und zu bewerten. Neben den Erarbeitungsphasen ist die historische Sachkompetenz auch in der kurzen Inputphase des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes vertreten. In der Inputphase wird auf den EWG-Vertrag und dem damit verbunden Gemeinsamen Markt, die kontinuierliche

[194] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 8f.
[195] Vgl. GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 4 sowie 16 sowie vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 9.

Erweiterung der EU, die Einführung des Euros und den zuletzt erfolgten Brexit eingegangen. Ebenfalls entscheidend für die historische Sachkompetenz ist wie oben angeführt das Arbeiten mit Konzepten. Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept wird das Basiskonzept *„Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens"*[196] angewandt. Explizit wird dabei der Fokus auf die Struktur des menschlichen Zusammenlebens gerichtet. Die Schüler*innen sollen durch dieses Basiskonzept die Einsicht erlangen, dass die EU-Bürger*innen die vier Grundfreiheiten nur aufgrund von staatenübergreifenden politischen, wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Strukturen in Anspruch nehmen können. Für den zumeist als selbstverständlich erachteten Gemeinsamen Markt sind vertraglich fixierte Strukturen unerlässlich.

Historische Orientierungskompetenz: Ein zentrales Ziel des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes ist die Förderung der historischen Orientierungskompetenz. Schüler*innen die über eine historische Orientierungskompetenz verfügen, können historische Erkenntnisse für das Verständnis von Gegenwartsphänomenen und zukünftigen Herausforderungen nutzen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden hier in Verbindung gebracht. Die Inhalte des Faches GSPB gewinnen für die Lernenden dadurch immens an Bedeutung. Das didaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges ist für die Verfolgung der historischen Orientierungskompetenz obligatorisch.[197] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept werden sämtliche historischen Inhalte mit Gegenwart und Zukunft in Verbindung gebracht. Die Schüler*innen sollen sich durch die Informationen aus der Vergangenheit in ihrer eigenen Lebenswelt orientieren und künftige Probleme kompetent bewältigen können. Konkret handelt es sich dabei um die Vorzüge und Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes. Die vier Grundfreiheiten des Gemeinsamen Marktes sind in der Lebenswelt der Schüler*innen sehr präsent. Ermöglicht wurden die Vorzüge des Gemeinsamen Marktes durch die Unterzeichnung der Römischen Verträge im Jahr 1957. Diesbezüglich haben sich die Schüler*innen mit einem Auszug des EWG-Vertrages auseinanderzusetzen. Den Schüler*innen soll klar werden, dass eine über 60 Jahre alte Quelle einen erheblichen Einfluss auf ihr heutiges Leben hat. In Gruppen beschäftigen sich die Schüler*innen anschließend mit einer der vier Grundfreiheiten genauer. Dabei wird einerseits ersichtlich, dass die lange zurückliegenden Römischen Verträge das Fundament für die gegenwärtigen Vorzüge bilden und andererseits deutlich, dass die aktuellen Vorzüge auch mit Herausforderungen verbunden

[196] GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 4 sowie 15.
[197] Vgl. GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 4 sowie 16 sowie vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 9.

sind. Diese Herausforderungen gilt es in Zukunft zu bewältigen, um einen vollständigen Gemeinsamen Markt zu verwirklichen. Die historischen Römischen Verträge stehen zudem in enger Verbindung mit dem gegenwärtigen Brexit. Diesen Zusammenhang haben die Schüler*innen in einer abschließenden Karikaturanalyse[198] herauszuarbeiten. Ganz im Sinne der Orientierungskompetenz werden außerdem mögliche Folgen beziehungsweise Herausforderungen des Brexit thematisiert. Die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist somit auch hier gewährleistet. Die Schüler*innen werden nach dem fachdidaktischen Vermittlungskonzept die Vorzüge und Herausforderungen des Gemeinsamen Marktes kompetent bewerten können. Angestrebt wird darüber hinaus, dass die Schüler*innen durch das fachdidaktische Vermittlungskonzept bei entscheidenden EU-Fragen beziehungsweise EU-Wahlen partizipieren werden.

Historische Methodenkompetenz: Einen hohen Stellenwert im fachdidaktischen Vermittlungskonzept nimmt die historische Methodenkompetenz ein. Diese Kompetenz zielt auf einen eigenständigen und kritischen Umgang mit historischen Quellen und historischen Darstellungen ab. Die historische Methodenkompetenz ist mit der Re-Konstruktion und der De-Konstruktion in zwei Bereiche geteilt. Bei der Re-Konstruktion haben sich die Schüler*innen mit historischen Quellen auseinanderzusetzen, um eine Vorstellung von der Vergangenheit aufzubauen. Keine Quellen, sondern historische Darstellungen wie etwa Spielfilme über historische Themen, Schulbücher oder Computerspiele werden bei der De-Konstruktion bearbeitet. Die Schüler*innen haben bei der De-Konstruktion historische Darstellungen kritisch zu analysieren.[199] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept werden beide Bereiche der historischen Methodenkompetenz geschult. Gleich zu Beginn des Vermittlungskonzeptes werden die Schüler*innen selbstständig eine historische Quelle, es handelt sich um einen Auszug des EWG-Vertrages, bearbeiten. Die Schüler*innen sollen durch den Auszug des EWG-Vertrages eine Vorstellung von der Gründung des Gemeinsamen Marktes aufbauen. Das Ziel der Re-Konstruktion wird damit verwirklicht. Die De-Konstruktion erfolgt in einer späteren Unterrichtsphase durch eine historisch-politische Darstellung. Diese Darstellung ist eine Karikatur über den 60. Geburtstag der Römischen Verträge und dem Brexit. Die Schüler*innen werden hier eigenständig analysieren, welche Inhalte beziehungsweise Botschaften die Karikatur darstellen möchte.

[198] *Janson*, 60 Jahre Römische Verträge.
[199] Vgl. GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 5 sowie 16 sowie vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 8.

Politikbezogene Methodenkompetenz: Mit der politikbezogenen Methodenkompetenz sollen Schüler*innen in der Lage sein, politische Informationen zu reflektieren und politische Erscheinungsformen wie zum Beispiel in TV-Sendungen, in Zeitungen und in Blogs aufzudecken. Um dies zu ermöglichen, werden den Schüler*innen Methoden vermittelt, durch die Daten, Bilder und Texte kompetent zu analysieren sind. Neben der Reflexion und Analyse von politischen Botschaften sollen die Lernenden auch selbst Kommunikationswege nutzen, um sich politisch auszudrücken. Mögliche Kommunikationswege wären beispielsweise Protestmails, Flugzettel, Diskussionen und Schüler*innenvertreterInnenwahlen.[200] Im Fachdidaktischen Vermittlungskonzept wird die politikbezogene Methodenkompetenz durch die Karikatur über den 60. Geburtstag der Römischen Vertrage und dem Brexit gefördert. Wie bereits bei der historischen Methodenkompetenz angeführt, ist die Karikatur eine historische und zugleich politische Darstellung. Die Schüler*innen lernen im Vermittlungskonzept, wie eine politische Karikatur zu analysieren ist. Durch die Analyse können die Schüler*innen Informationen über die Politik gewinnen und über diese reflektieren.

Politische Urteilskompetenz: Die politische Urteilskompetenz geht davon aus, dass das Handeln und Denken in der Politik vorrangig durch politische Urteile geformt wird. Aus diesem Grund haben Schüler*innen sowohl ihre eigenen als auch fremde politische Urteile kritisch zu reflektieren. Bei politischen Urteilen ist eine Interessens- und Standortgebundenheit zu identifizieren. Die Schüler*innen sollen außerdem die Fähigkeit erlangen, eigene politische Urteile zu treffen und auszudrücken.[201] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept kommt die politische Urteilskompetenz erst in der letzten Unterrichtsphase zum Zug. Die Inhalte der zuvorkommenden Unterrichtsphasen sollen die Schüler*innen abschließend dazu befähigen, das ablehnende politische Urteil der britischen Bevölkerung gegen die EU kritisch zu beurteilen. Zugleich sollen die Schüler*innen ein eigenes politisches Urteil über die Bedeutung der EU und somit auch des Gemeinsamen Marktes fällen. In der letzten Unterrichtsphase wird neben der politischen Urteilskompetenz auch die politische Handlungskompetenz gefördert. Die beiden Kompetenzen bauen im Vermittlungskonzept aufeinander auf.

Politische Handlungskompetenz: Durch die politische Handlungskompetenz erlangen Schüler*innen die Bereitschaft und Fähigkeit sich politisch zu engagieren. Für die politische Handlungskompetenz ist es erforderlich, dass Schüler*innen ihre politischen Interessen äußern, vertreten und durchsetzen können. Politische Entscheidungen der Schüler*innen sollen nicht

[200] Vgl. GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 4 sowie 16 sowie vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 9.
[201] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 9.

willkürlich, sondern bewusst und reflektiert erfolgen.[202] Die Gesamtheit des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes soll die Schüler*innen zu fundierten politischen Meinungen über den Gemeinsamen Markt und die EU bewegen. Diese Meinungen gilt es zu vertreten und durchzusetzen. Wie dies möglich ist, wird in der letzten Unterrichtseinheit thematisiert. Die Lehrperson führt diesbezüglich politische Teilhabemöglichkeiten wie die Europawahlen, Volksabstimmungen (Brexit, Öxit), Demonstrationen und Volksbegehren an. Diese politischen Teilhabemöglichkeiten können die Kompetenzen der EU und somit des Gemeinsamen Marktes stärken beziehungsweise schwächen.

5.5. Lernziele

Nach den didaktischen Prinzipien und der fachspezifische Kompetenzorientierung folgt mit den Lernzielen nun ein weiteres zentrales Feld der fachdidaktischen Analyse. *Gautschi* 2015 begründet mit vier Punkten die außerordentliche Wichtigkeit von Lernzielen für den GSPB-Unterricht. Durch die Festlegung der Lernziele wird erstens klar, wie der Unterrichtsverlauf aussehen könnte. Zweitens decken die fixierten Lernziele auf, welche Sequenzen beziehungsweise Inhalte gestrichen werden können. Lernziele sind drittens eine Verständigungsplattform zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Diese Verständigungsplattform kann darüber hinaus von Eltern und Schulaufsichtspersonen genutzt werden. Der vierte und letzte Punkt bezieht sich auf die Erfolgskontrolle. Durch Lernziele kann überprüft werden, ob Schüler*innen die angestrebten Lernziele tatsächlich erreicht haben.[203]

Die Geschichtsdidaktik unterscheidet drei Lernzielbereiche. Einer von ihnen ist der kognitive Bereich. Kognitive Lernziele sind Wissensziele. So sollen Schüler*innen über ein historisches Basiswissen verfügen, Kenntnisse über die globalen Schlüsselprobleme haben und über bedeutende historische Zusammenhänge Bescheid wissen. Der zweite Lernzielbereich ist der psychomotorische. Der psychomotorische Bereich stellt das Können in den Vordergrund. Die Lernenden sollen hier fähig sein, eigenständig Geschichte wahrzunehmen und zu interpretieren. Psychomotorische Lernziele sind daher, die selbständige Entschlüsselung einer historischen Quelle, der kritische Umgang im Internet oder der Gebrauch eines Geschichtsatlas. Der dritte Lernzielbereich ist der affektive. Bei affektiven Lernzielen geht es um das Wollen.[204]

[202] Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 9.
[203] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 38.
[204] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 38.

Schüler*innen sollen beispielsweise *„[...] unterscheiden wollen zwischen Fakten und Fiktion, sie sollen mündig und aufgeklärt Entscheidungen darüber treffen, wo sie sich für Kontinuität einsetzen und wo sie Veränderungen anstreben wollen.“*[205] Kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele haben fließende Übergange. Im Idealfall können sich Lernende beispielsweise bei einer Quelleninterpretation historisches oder politisches Wissen aneignen, den Umgang mit einer Quelle schulen und ihre persönliche Haltung stärken. Trotz dieser engen Verknüpfung ist eine klare Trennung der Lernzielbereiche im Zuge der Unterrichtsplanung zu empfehlen. Eine mögliche Unausgewogenheit der Lernzielbereiche kann dadurch aufgedeckt und in weiterer Folge behoben werden.[206]

Es werden nun die Lernziele des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes angeführt. Die Anordnung der Lernziele erfolgt gemäß den drei Kompetenzstufen des Unterrichtsfaches GSPB. Die erste Kompetenzstufe zielt auf die Reproduktion, die zweite Kompetenzstufe auf den Transfer und die dritte Kompetenzstufe auf die Reflexion und Problemlösung ab.[207]

Kompetenzstufe I:

- Die Schüler*innen können die Merkmale der vier Grundfreiheiten der EU nennen (kognitiver Bereich; historische Sachkompetenz).
- Die Schüler*innen können die wichtigsten Meilensteine des EU-Binnenmarktes und der EU-Erweiterung nennen (kognitiver Bereich; historische Sachkompetenz).
- Die Schüler*innen können den Gemeinsamen Markt durch die Kenntnisse über die vier Grundfreiheiten beschreiben (kognitiver Bereich; historische Sachkompetenz).
- Die Schüler*innen können Informationen aus einer schriftlichen Quelle gewinnen und dadurch eine Vorstellung über die Vergangenheit aufbauen (psychomotorischer Bereich; historische Methodenkompetenz – Re-Konstruktion).
- Die Schüler*innen können durch Internetrecherchen relevante Informationen gewinnen (psychomotorischer Bereich; politikbezogene Methodenkompetenz).
- Die Schüler*innen können einen Zeitungsartikel sinnerfassend lesen und die wichtigsten Informationen herausfiltern (psychomotorischer Bereich; politikbezogene Methodenkompetenz).

[205] *Gautschi*, Geschichte lehren, 39.
[206] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 39.
[207] Vgl. Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11, hier: 8.

Kompetenzstufe II:

- Die Schüler*innen können Erarbeitetes übersichtlich auf einem Plakat festhalten (psychomotorischer Bereich).
- Die Schüler*innen können Erarbeitetes verständlich präsentieren (psychomotorischer Bereich).
- Die Schüler*innen können systematisch eine historisch-politische Karikatur analysieren (psychomotorischer Bereich; historische Methodenkompetenz – De-Konstruktion + politikbezogene Methodenkompetenz).
- Die Schüler*innen können die über 60 Jahre zurückliegenden Römischen Verträgen mit den Vorzügen der EU im Jahr 2021 in Verbindung setzen (psychomotorischer Bereich; historische Orientierungskompetenz).
- Die Schüler*innen können ein Diagramm analysieren (psychomotorischer Bereich; politikbezogene Methodenkompetenz).
- Die Schüler*innen können sich bei zentralen Fragen der EU eigenständig politisch engagieren (affektiver Bereich; politische Handlungskompetenz).

Kompetenzstufe III:

- Die Schüler*innen können den Einfluss der vier Grundfreiheiten für das Leben der EU-Bürger*innen bewerten (psychomotorischer Bereich; historische Orientierungskompetenz).
- Die Schüler*innen können die Bedeutung der Römischen Verträge für die vier Grundfreiheiten der EU bewerten (affektiver Bereich; historische Orientierungskompetenz).
- Die Schüler*innen können den Einfluss des erfolgten Brexit für die Realisierung der Römischen Verträge bewerten (psychomotorischer Bereich; historische Orientierungskompetenz).
- Die Schüler*innen können die ablehnende Entscheidung der britischen Bevölkerung gegen die EU kritisch beurteilen (affektiver Bereich; politische Urteilskompetenz).
- Die Schüler*innen können Eurobarometer-Ergebnisse kritisch bewerten (affektiver Bereich; politische Urteilskompetenz).
- Die Schüler*innen können ein fundiertes Urteil über die Bedeutung der EU und insbesondere des Gemeinsamen Marktes für ihr eigenes Leben treffen (affektiver Bereich; politische Urteilskompetenz).

5.6. Unterrichtseinstieg

„Die Stellung der Lehrerin, des Lehrers gegenüber den Lernenden [ist in keiner Unterrichtsphase] *so dominant"*[208] wie im Unterrichtseinstieg. Kaum eine Unterrichtssequenz ist so gut plan- und gestaltbar wie der Einstieg.[209] Lehrpersonen haben diese förderlichen Voraussetzungen für ihre Unterrichtseinstiege zu nutzen. Gelungene Einstiege erfüllen nämlich pädagogische oder sach- und themenbezogene Funktionen. Bei der sach- und themenbezogenen Funktion ist nochmals zwischen rückwärts- und vorwärtsgewandeten Einstiegen zu unterscheiden. Die Lehrperson hat bei der Planung zu definieren, welche Funktion der Unterrichtseinstieg erfüllen soll. Die pädagogische Funktion schafft Bedingungen, die ein förderliches Unterrichten möglich machen. Hier kann es sich etwa um die Disziplinierung, Motivation und Konzentration der Klasse handeln. Die rückwärtsgerichtete sach- und themenbezogene Funktion wiederholt und festigt das Gelernte der vorangegangenen Stunden. Auch das Reflektieren über vergangene Unterrichtseinheiten ist in diesen Einstigen möglich. Das Wiederholgen, Festigen und Reflektieren erfolgt meist durch mündliche Fragestellungen oder durch die Kontrolle von Hausübungen. Gerade Unterrichtsfächer wie Geschichte, die über eine geringe Anzahl an Wochenstunden verfügen, sind auf rückwärtsgewandte Einstiege angewiesen. Die vorwärtsgewandte sach- und themenbezogene Funktion kann Schüler*innen auf ein neues Thema einstimmen. Vorwärtsgewandte Unterrichtseinstiege zielen außerdem auf die Motivation der Schüler*innen sowie auf die Information und Problematisierung des Unterrichtsthemas ab. Auch können Schüler*innen in vorwärtsgewandten Einstiegen ihr Vorwissen artikulieren. Ermöglicht werden Unterrichtseinstiege mit einer Vorschau unter anderem durch informierende Lehrer*innenvorträge, Geschichten, Musik, provokative Fragen und Problemstellungen.[210]

Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept ist für vier der fünf Unterrichtseinheiten ein Einstieg vorgesehen. Wie *Sauer* 2018 hervorhebt, ist *„[...] zwischen dem Einstieg in eine ganze Themeneinheit und dem in eine einzelne Unterrichtsstunde"*[211] zu unterscheiden. Diese Trennung hebt den Einstieg der ersten Unterrichtseinheit von den folgenden drei ab. Der Einstieg in die erste Unterrichtseinheit des Vermittlungskonzeptes führt die Schüler*innen nämlich in eine Themeneinheit ein. Die Einstiege der Einheiten zwei, vier und fünf leiten

[208] *Gautschi*, Geschichte lehren, 114.
[209] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 114.
[210] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 105f.
[211] *Sauer*, Geschichte unterrichten, 104.

hingegen jeweils eine einzelne Unterrichtseinheit ein. Die Funktionen der Einstige im fachdidaktischen Vermittlungskonzept fallen ebenfalls zwischen erster Einheit und den drei weiteren unterschiedlich aus.

Der Unterrichtseinstieg in der ersten Einheit erfüllt eine vorwärtsgewandte sach- und themenbezogene Funktion. Verwirklicht wird diese Funktion durch die Vier-Ecken-Methode. Bei der Vier-Ecken-Methode steht jede Ecke für eine Aussage oder Fragestellung ein. Die Schüler*innen haben sich in jene Ecke zu begeben, die ihre Ansicht am ehesten widerspiegelt. Mit anderen Worten, welcher Aussage / Frage stimme ich am ehesten zu. Anschließend kann diskutiert werden, wieso eine Ecke ausgewählt beziehungsweise nicht ausgewählt wurde.[212] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept haben die Schüler*innen zu entscheiden, inwiefern die EU-Mitgliedschaft Österreichs ihr Leben beeinflusst. Die Ecke A wird für einen positiven, die Ecke B für einen nicht vorhandenen, die Ecke C für einen widersprüchlichen und die Ecke D für einen negativen Einfluss einstehen. Nachdem sich die Schüler*innen für eine Ecke entschieden haben, erhalten sie die Möglichkeit ihre Auswahl zu begründen. Die Funktionen des vorwärtsgewandten Einstieges werden damit vollständig erfüllt. Der Unterrichtseinstieg stimmt auf die neue Themeneinheit ein und kurbelt die Motivation der Schüler*innen erheblich an. Die unterschiedlichen Eckenaussagen führen auch eine erste Problematisierung herbei. Bei der Begründung der Eckenauswahl wird zudem das individuelle Vorwissen der Schüler*innen aktiviert.

Die Einstiege der Unterrichtseinheiten zwei, vier und fünf streben die rückwärtsgerichtete Funktion an. Die Inhalte und Methoden der jeweils vorangegangenen Unterrichtseinheit sollen in den Einstiegssequenzen wiederholt, gefestigt oder reflektiert werden. Die Lehrperson wird den Schüler*innen dafür immer zu Beginn Fragen stellen beziehungsweise kurze Arbeitsaufträge geben. Die rückwärtsgerichteten Einstiege sollen bei den Schüler*innen keinen Druck auslösen. Ganz im Gegenteil, die regelmäßige Wiederholung wird sich im weiteren Unterrichtsverlauf als Hilfestellung für die Schüler*innen herauskristallisieren.

[212] Vgl. Lothar *Scholz*, Methoden-Kiste. Thema im Unterricht/Extra – Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn [9]2020), 8.

5.7. Quellenarbeit

Da jede Gegenwart neue Fragen an die Vergangenheit stellt, wird Geschichte stets neu geschrieben und interpretiert. Dementsprechend ist historisches Wissen alles, aber sicherlich nicht statisch.[213] *„Die Schule kann Schülerinnen und Schüler* [folglich] *nicht mit einem fertigen Bestand von Wissen ausstatten, das für die (durchschnittlichen) weiteren 60 Jahre ihres Lebens reicht.“*[214] Wie sollen GSPB-Lehrer*innen mit dieser Problematik umgehen? *Pandel* 2012 ist davon überzeugt, dass die Arbeit mit Quellen im GSPB-Unterricht hierfür die Lösung ist. Quellenarbeit ist substanziell für historisches Denken. [215] Von der konstitutiven Bedeutung der Quellenarbeit für das Fach GSPB sind neben *Pandel* 2012 auch *Gautschi* 2015 und *Sauer* 2018 überzeugt. Quellen regen Schüler*innen zum eigenen Denken und zur Selbsttätigkeit an. Statt der Konfrontation mit fertigen Darstellungen ermuntert die Quellenarbeit Schüler*innen zur persönlichen Urteilsbildung. Die Vergangenheit wird durch Quellen aus erster Hand authentisch erlebt.[216] Die Arbeit mit Quellen macht außerdem das entdeckende und vertiefende Lernen möglich. Im Zuge der Unterrichtsmethode können Schüler*innen auch die Einsicht erlangen, dass Wissen nur verlässlich und verbindlich ist, wenn es in Quellen nachgewiesen werden kann. Darüber hinaus entwickeln Schüler*innen bei der Quellenarbeit methodische Kompetenzen.[217] Wie im Abschnitt „Fachspezifische Kompetenzorientierung“ bereits angeführt, handelt sich dabei um die historische und die politikbezogene Methodenkompetenz. Die Lernenden rekonstruieren bei der Arbeit mit Quellen die Vergangenheit.

Nach dieser Auflistung ist es nur folgerichtig, dass das fachdidaktische Vermittlungskonzept eine Quellenarbeit beinhaltet. Die am häufigsten eingesetzte Quelle im GSPB-Unterricht ist die schriftliche Quelle.[218] Mit einem Auszug des EWG-Vertrages werden sich die Schüler*innen auch im fachdidaktischen Vermittlungskonzept mit einer schriftlichen Quelle auseinanderzusetzen haben. Die Länge von einer Seite und die Sprachgestalt des Textes erscheinen für die vierte Klasse der Sekundarstufe I als angemessen. Im Vordergrund des Interesses steht bei der Quellenarbeit im Vermittlungskonzept das Textverständnis. Die Schüler*innen haben den Vertragstext zu erschließen und dadurch vier Aufgaben zu lösen. Anzunehmen ist, dass die Motivation der Schüler*innen aufgrund des direkten Kontaktes mit

[213] Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. [4]2012), 8.
[214] *Pandel*, Quelleninterpretation, 8.
[215] Vgl. *Pandel*, Quelleninterpretation, 8.
[216] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 107.
[217] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 118f.
[218] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 108.

dem EWG-Vertrag in den folgenden Unterrichtseinheiten hoch sein wird. Die Lehrperson wird im Vermittlungskonzept immer wieder auf den Bezug zum EWG-Vertrag beziehungsweise zu den Römischen Verträgen hinweisen.

5.8. Gruppenarbeit

Im weiteren Verlauf des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes wird die Sozialform der Gruppenarbeit angewandt. Jede Gruppe wird eine spezifische Problematik bearbeiten. Ganz im Sinne des exemplarischen Lernens können sich die Lernenden mit einem einzelnen Themenbereich vertiefend auseinandersetzen. Konkret wird jede Gruppe eine der vier Grundfreiheiten des Gemeinsamen Marktes genauer untersuchen. Neben dem Mehrwert des exemplarischen Lernens verspricht die Gruppenarbeit viele weitere positive Effekte. Gelungene Gruppenarbeiten fördern nach *Meyer* 2019 die Handlungskompetenz der Lernenden, die Fähigkeit der Schüler*innen Lernen selbst zu organisieren, das Selbstwertgefühl der Lernenden und das solidarische Handeln der Lernenden.[219] In Bezug auf das solidarische Handeln meint auch *Gautschi* 2015, dass Gruppenarbeiten die Solidarität und Sensibilität für andere Personen schulen. Außerdem lernen Schüler*innen von dieser Sozialform in einem Team zu arbeiten und Arbeitsprozesse selbst zu regulieren.[220] Genau diese Qualifikation bereiten laut *Klippert* 2010 die Lernenden auf die Arbeitswelt vor.[221] *„Die Fähigkeit und Bereitschaft, im Team zu arbeiten und die immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben kooperativ zu bewältigen, gehören [...] zu den bedeutsamsten ‚Schlüsselqualifikationen' der Gegenwart und der Zukunft"*[222]. Darüber hinaus ist essentiell, dass die Schüler*innen bei erfolgreichen Gruppenarbeiten mündig und demokratiefähig werden.[223] Schüler*innen lernen in Gruppenarbeiten nämlich, sich in sozialen Gruppen zu engagieren und konstruktiv tätig zu werden. Sie erlenen zudem Verantwortung zu übernehmen, problemorientiert zu handeln, Debatten zu führen, Standpunkte von anderen Menschen zu respektieren, Kritik auszusprechen und Kritik anzunehmen.[224] All diese Fähigkeiten sind für die Teilhabe an demokratischen Prozessen und Entscheidungen unverzichtbar.

[219] Vgl. Hilbert *Meyer*, Was ist guter Unterricht? (Berlin [14]2019), 79.
[220] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 84.
[221] Vgl. Heinz *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht (Weinheim und Basel [9]2010), 42f.
[222] *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 42.
[223] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 84.
[224] Vgl. *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 45.

Das Potential von einer gelungenen Gruppenarbeit ist damit aufgedeckt. Auf was geachtet werden muss, damit eine Gruppenarbeit allerdings tatsächlich funktioniert, ist noch ausständig. *„Das wichtigste Elemente zum Gelingen einer Gruppenarbeit ist* [gemäß *Gautschi* 2015] *[...] zweifellos eine vollständige schriftliche Arbeitsanleitung [...]"*[225]. Die Lernenden haben durch diese schriftliche Arbeitsanleitung zu erfahren, was die Ziele der Arbeit sind, wie die genauen Aufgaben lauten, wie diese Aufgaben zu erledigen sind und wie viel Zeit für die Bearbeitung zur Verfügung steht.[226] Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept wird den Gruppen eine entsprechende schriftliche Arbeitsanleitung ausgehändigt. Laut *Meyer* 2019 weisen vor allem kooperative Lernformen eine hohe Effektivität auf. Kooperative Lernformen haben vier Kriterien zu erfüllen. Erstens sollen die Gruppen aus jeweils maximal fünf Lernenden bestehen. Zweitens sollen die Gruppenmitglieder als gleichberechtigte Interaktionspartner*innen agieren. Drittens soll keine direkte Beaufsichtig von der Lehrperson erfolgen. Viertens sollen den Gruppen vorbereitete Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Diese haben die Lernenden nach klar vereinbarten Regeln selbstständig zu bearbeiten.[227] Alle vier von *Meyer* angeführten Kriterien werden in der Gruppenarbeit des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes berücksichtigt.

Ein weitere entscheidende Komponente für den Erfolg einer Gruppenarbeit ist die Gruppeneinteilung. Häufig bleibt diese Komponente bei der Planung von der Lehrperson unberücksichtigt. Die Lehrkraft teilt die Schüler*innen dann zumeist spontan aufgrund ihrer Sitzplätze ein. Diese Vorgangsweise ist im Regelfall nicht zu empfehlen, da die Sortierung nach Sitzplätzen mehrheitlich Freundesgruppen und keine Lerngruppen bildet. Gute Lerngruppen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Heterogenität aus. Insbesondere das Leistungsniveau und das Geschlecht der Lernenden sollte gemischt sein. Sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Gruppenmitglieder können sich durch die kollegiale Unterstützung und Interaktion auf fachlicher, methodischer und sozialer Ebene weiterentwickeln.[228] Heterogene Gruppen können durch eine von der Lehrperson angeordnete Einteilung sichergestellt werden. Problematisch sind hierbei jedoch die transparenten Kriterien der Einteilung und die Ablehnung von Seiten der Lernenden.[229] Neben der von der Lehrperson angeordneten Einteilung können Gruppeneinteilungen auch durch die freie Wahl der Schüler*innen oder durch das

[225] *Gautschi*, Geschichte lehren, 87.
[226] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 87.
[227] Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 82f.
[228] Vgl. Kersten *Reich*, Gruppenarbeit. In: Kersten *Reich* (Hg.), Methodenpool, 2010, online unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppenarbeit.pdf> (08.09.2021), 10.
[229] Vgl. *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 50 sowie vgl. *Reich*, Gruppenarbeit, 10.

Zufallsprinzip erfolgen. *Klippert* 2010 lehnt die freie Wahl der Schüler*innen genauso wie die angeordnete Einteilung ab. Bei der freien Wahl bestehe die Gefahr, dass sich befreundete Schüler*innen von anderen Gruppenmitgliedern beziehungsweise von anderen Gruppen abkapseln. Diese Abgrenzung kann einerseits Konflikte verursachen und andererseits die Leistungsfähigkeit der Gruppen lähmen. *Klippert* 2010 spricht sich bei der Gruppeneinteilung klar für das Zufallsprinzip aus. Die Gruppenstruktur ist hier verhältnismäßig heterogen. Außerdem wird diese Einteilungsform von den Lernenden ohne nennenswerte Einwände angenommen.[230] Die Gruppeneinteilung erfolgt beim Zufallsprinzip etwa durch Abzählen oder durch das Ziehen von Karten.[231] Trotz der Befürwortung für das Zufallsprinzip ist sich *Klippert* 2010 im Klaren, dass die Einteilungsform keine heterogenen Leistungsgruppen gewährleisten kann.[232] Aus diesem Grund *„kann unter Umständen [...] nachgeholfen werden"*[233]. Damit sich in jeder Gruppe zumindest ein besonders leistungsstarker Lernender befindet, der ein gewisses Maß an Expertise einbringt, kann die Lehrperson beispielsweise bestimmten SchülerInnen ausgewählte Kärtchen geben. Das Ziel dieser Maßnahme ist Förderung der Heterogenität in den einzelnen Gruppen.[234] Das hier beschriebene gelenkte Zufallsprinzip wird auch im fachdidaktischen Vermittlungskonzept angewandt. Die Lernenden werden aufgrund ihres Geburtsmonates in Gruppen eingeteilt. Von einer angemessenen Akzeptanz ist auszugehen. Damit zumindest eine relative Heterogenität sichergestellt werden kann, hat die Lehrperson im Voraus die Geburtsmonate der Schüler*innen einzusehen. Durch diese Kenntnis ist es der Lehrkraft möglich, das Zufallsprinzip ein wenig zu lenken und homogene Gruppen zu umgehen.

Nach der Erarbeitungsphase werden die Schüler*innen ihre Gruppenergebnisse durch die Methode „Museumsrundgang" vorstellen. Für den Museumsrundgang hat jede Gruppe ein Plakat mit den wichtigsten Ergebnissen zu erstellen. Darüber hinaus hat sich jedes Gruppenmitglied auf eine kurze Präsentation vorzubereiten. Im Anschluss werden neue Gruppen gebildet. Die neuen Gruppen dürfen sich aus nur jeweils einem Mitglied der alten Gruppen zusammensetzen. Damit wird erreicht, dass jede Gruppe für jeden einzelnen Bereich des Museums einen Experten / eine Expertin hat. Die Gruppenplakate werden mit ausreichend Abstand im Klassenzimmer aufgehängt. Jede der neu gebildeten Gruppen startet bei einem anderen Plakat. Der Museumsrundgang beginnt mit der ersten Präsentation des jeweiligen

[230] Vgl. *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 51.
[231] Vgl. *Reich*, Gruppenarbeit, 10f.
[232] Vgl. *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 52.
[233] *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 52.
[234] Vgl. *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum, 52.

Experten / der jeweiligen Expertin. Nach einer festgelegten Zeit wandern die Gruppen zum nächsten Plakat.[235] Der große Vorteil der Methode „Museumsrundgang“ ist ähnlich wie bei der Methode „Gruppenpuzzle“, dass jedes Gruppenmitglied in die Präsentationsrolle schlüpft und *„[...] Verantwortung für den Lernprozess von anderen übernimmt [...]“*[236]. Durch diese Verantwortung werden die Lerninhalte der Gruppenarbeit von den Schüler*innen als etwas Bedeutendes und Sinnvolles angesehen.[237]

5.9. Karikaturanalyse

Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept haben die Schüler*innen in der letzten Unterrichtseinheit eine Karikatur zu analysieren. Die Methode „Karikaturanalyse“ hat einen großen Mehrwert für den GSPB-Unterricht. Es gibt zahlreiche Argumente, die den Einsatz der Methode rechtfertigen beziehungsweise als unerlässlich erscheinen lassen. Das wohl wichtigste Argument ist, dass sich Schüler*innen gerne mit Karikaturen auseinandersetzen.[238] *„Durch ihren Witz kommen Karikaturen bei Schülerinnen und Schülern wie auch in einer breiteren Öffentlichkeit meist gut an.“*[239] „*Wie kein zweites Medium lädt die Karikatur als Synthese von Bild, Text und Symbol zum Entdecken, Rätseln und Vermuten ein.“*[240] Darüber hinaus regen Karikaturen zur eigenständigen Wiederholung, vertiefenden Diskussion und weitergehenden Beschäftigung an.[241] „*Auf fast spielerische Art und Weise ‚zwingen‘ Karikaturen die Schülerinnen und Schüler dazu, erworbenes Wissen in neuen Zusammenhängen aktiv anzuwenden“*[242]. Weitere Belege für den Einsatz von Karikaturen im GSPB-Unterricht, sind die Förderung der Interpretationskompetenz und das Hervorrufen von Fragestellungen. Abschließend darf die politische Bedeutung von Karikaturen nicht unberücksichtigt bleiben. Der kompetente Umgang mit Karikaturen verhilft Schüler*innen in einer Demokratie als mündige Bürger*innen zu handeln.[243]

[235] Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Museumsgang, 14.11.2012, online unter <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148881/museumsgang> (08.09.2021).
[236] *Gautschi*, Geschichte lehren, 84.
[237] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 84.
[238] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.
[239] *Gautschi*, Geschichte lehren, 126.
[240] *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.
[241] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.
[242] *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.
[243] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 17.

Karikaturen eignen sich im Unterricht für verschiedene Sequenzen und Ziele. Sie können als Unterrichtseinstieg genutzt werden und Interesse wecken beziehungsweise eine gezielte Irritation auslösen. Genauso können sich Schüler*innen in der Erarbeitungsphase mithilfe von Karikaturen neue Lerninhalte aneignen. Auch in der Sicherungsphase können Karikaturen eingesetzt werden. Die Unterrichtsinhalte werden hier wiederholt und gefestigt.[244] Karikaturen haben das Potential, Schüler*innen zu einer abschließend Beurteilung über einen Themenbereich herauszufordern. Bewertet und interpretiert können Karikaturen jedoch nur mit einem ausreichend großen Sachwissen werden.[245] Unter diesen Parametern erscheint im Unterricht der günstigste Ort für eine Karikaturanalyse die Vertiefungs- oder Abschlussphase zu sein. Diese Ansicht spiegelt sich im fachdidaktischen Vermittlungskonzept wieder. Die Karikaturanalyse soll für die Wiederholung und insbesondere für die Vertiefung der Lerninhalte dienlich sein. Die über drei Unterrichtseinheiten gesammelten Erkenntnisse über den Gemeinsamen Markt sollen nun in der vierten Einheit zusammengeführt und angewandt werden. *Schnakenberg* 2012 meint diesbezüglich:

> „*Eine zum Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzte Karikatur spornt die Lernenden indirekt [...] dazu an, ihr vor längerer Zeit gelerntes, [...] Wissen zusammenzutragen, dieses mit den Kenntnissen der Mitschüler in Übereinstimmung zu bringen und in neuen Zusammenhängen anzuwenden. Im Zuge der Karikaturanalyse wird so deutlich, dass das bisher Gelernte eben kein ‚träges', sondern ‚anwendungsorientiertes Wissen' ist [...]*"[246].

Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept haben die Schüler*innen eine Karikatur über den 60. Geburtstag der Römischen Verträge und dem Brexit zu analysieren. Um einen erfolgreichen Arbeitsprozess zu gewährleisten, ist die historisch-politische Karikatur nach dem Interpretationsschema von *Schnakenberg*[247] zu analysieren. Die Schüler*innen können mithilfe des Interpretationsschemas strukturiert arbeiten. Zusätzlich verfügt das Interpretationsschema über Leitfragen. Je nach Leistungsniveau der Schüler*innen, können diese Leitfragen bei der Karikaturanalyse als Unterstützung genutzt werden. In den vierten Klasse der Sekundarstufe I sollten die Lernenden in Anbetracht der Methodenkompetenz bereits mit der Bild- und Karikaturanalyse vertraut sein. In der dritten Klasse könnten etwa Klassiker wie das Herrscherportrait von Ludwig XIV. und die Ankunft von Christoph Kolumbus auf Guanahani nach demselben Interpretationsschema analysiert werden. Das Interpretationsschema sollte sich

[244] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 127f.
[245] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 126.
[246] *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 86f.
[247] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.

im Geschichteheft beziehungsweise im Geschichteschnellhefter befinden und im Bedarfsfall aufgeschlagen werden.

Es wird nun das Interpretationsschema von *Schnakenberg* komprimiert vorgestellt.[248] Dieses Schema wird für die Karikaturanalyse im fachdidaktischen Vermittlungskonzept empfohlen. Selbstverständlich können Lehrpersonen jedoch auch auf ihr bewährtes Interpretationsschema zurückgreifen. Entscheidend ist nur, dass die Schüler*innen nicht willkürlich, sondern nach einer klaren und sinnvollen Struktur vorgehen.

Das Interpretationsschema von *Schnakenberg* besteht aus fünf Schritten. Der erste Schritt wird als „Erstbegegnung" bezeichnet. Hier sollen die Schüler*innen anführen, welche spontanen Eindrücke und Gefühle die Karikatur bei ihnen auslöst. Im ersten Schritt können außerdem auffällige Details angeführt, ein Gesamteindruck geäußert und Fragen an die Karikatur gestellt werden.[249]

Leitfragen der „Erstbegegnung" sind:

- Welche Gefühle löst die Karikatur bei dir aus?
- Welchen Gesamteindruck macht die Karikatur auf dich?
- Welche Details stechen dir sofort ins Auge?
- Welche Fragen ruft die Karikatur bei dir hervor?[250]

Der zweite Schritt ist die „Feststellung von formalen Merkmalen". Die Schüler*innen haben in diesem Schritt Künstler*in, Ort und Erscheinungsdatum anzugeben.[251] Leitfragen der „Feststellung von formalen Merkmalen" sind:

- Wer hat die Karikatur gezeichnet?
- Wo ist die Karikatur veröffentlicht worden?
- Wann ist die Karikatur veröffentlicht worden?[252]

Der dritte Schritt ist die „Beschreibung". Ziel dieses Schrittes ist, eine detaillierte und systematische Beschreibung über die Karikatur zu liefern. Sämtliche Einzelheiten und Gestaltungsmittel sind zu benennen. Es ist auf Personen, Gegenstände, Typen, Symbole und

[248] Durch den Austausch der Begriffe „Karikatur" und „Bild" kann das vorgestellte Interpretationsschema auch bei Bildanalysen angewandt werden. Die Folge wäre ein einheitliches Interpretationsschema für Karikaturen und Bilder. Dieses einheitliche Schema könnte jahrgangsübergreifend zum Einsatz kommen.
[249] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.
[250] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 105.
[251] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.
[252] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 105.

Perspektiven zu achten.[253] Dieser Schritt entspricht der vorikonographischen Beschreibung.[254] Leitfragen der „Beschreibung“ sind:

- Werden in der Karikatur reale Personen oder Typen dargestellt? Wenn ja, welche Personen beziehungsweise Typen werden dargestellt?
- Wie werden die Personen beziehungsweise Typen dargestellt?
- Wie ist die Mimik und Gestik der Personen beziehungsweise Typen?
- Welche Handlungen werden in der Karikatur dargestellt?
- Welche Gegenstände sind in der Karikatur dargestellt?
- Was ist im Vordergrund und was im Hintergrund dargestellt?[255]

Der vierte Schritt lautet „Historischer Kontext und Analyse“. In diesem Schritt wird aufgezeigt, welchen historischen Kontext die Karikatur thematisiert. Es wird entschlüsselt, wieso der Künstler / die Künstlerin sich gerade für die Personen, Typen und Gegenstände entschieden hat. Außerdem werden der Inhalt und die Botschaft der Karikatur erschlossen.[256] Der vierte Schritt entspricht der ikonographisch-historischen Analyse.[257]
Leitfragen des „Historischen Kontextes und der Analyse“ sind:

- Auf welches historisches Ereignis beziehungsweise auf welche historischen Zusammenhänge bezieht sich die Karikatur?
- Welche Bedeutung haben die Textelemente der Karikatur?
- Welche Bedeutung haben bestimmte Persönlichkeiten, Typen, Gesichtsausdrücke, Gegenstände und Perspektiven der Karikatur?
- Was ist die Botschaft beziehungsweise Kritik der Karikatur?[258]

Der fünfte und letzte Schritt ist die „Interpretation und Urteilsbildung“. Die Schüler*innen sollen hier erörtern, was die Intention des Künstlers / der Künstlerin für die Erstellung der Karikatur war. Bei historischen Karikaturen ist zu beurteilen, wie die Karikatur auf die zeitgenössischen Betrachter*innen gewirkt hat. Stets zu beurteilen ist, welche Wirkung die

[253] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.
[254] Vgl. Reinhard *Krammer*, Zu lernen sich ein Bild zu machen! In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 5, Innsbruck 2010) 202-2017, hier: 203.
[255] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 105.
[256] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.
[257] Vgl. *Krammer*, Zu lernen sich ein Bild zu machen! 203.
[258] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 105.

Karikatur auf die heutigen Betrachter erzielt. Abschließend ist die Botschaft der Karikatur zu bewerten.[259] Der letzte Schritt dieses Interpretationsschemas entspricht der Bewertung beziehungsweise Interpretation.[260]

Leitfragen der „Interpretation und Urteilsbildung" sind:

- Welches Ziel verfolgte der Künstler / die Künstlerin mit der Erstellung der Karikatur?
- Welche Wirkung hatte die Karikatur auf zeitgenössische Betrachter*innen?
- Welche Wirkung hat die Karikatur auf heutige Betrachter*innen?
- Entspricht die Darstellung mit den historischen Tatsachen überein?
- Wie ist die Karikatur zu bewerten?[261]

5.10. Unterrichtsabschluss

Der letzte Abschnitt dieser fachdidaktischen Analyse soll zugleich der letzte Abschnitt einer jeden Unterrichtseinheit sein. *„Ein gelungener Abschluss kann [nämlich] den Lernprozess günstig verstärken [...]"*[262]. Die Vernachlässigung von Sicherungsphasen kann hingegen den Ertrag des gesamten Unterrichts gefährden.[263] Lehrpersonen sind daher dazu eingehalten, Unterrichtsabschlüsse bewusst einzuplanen und nicht dem Zufall zu überlassen.[264] Durch Unterrichtsgespräche, Ordnungsübungen, Lückentexte und Wissensspiele können sowohl historische Fakten und inhaltliche Zusammenhänge als auch methodische Kompetenzen wiederholt und gefestigt werden. Darüber hinaus bietet der Unterrichtsabschluss den Schüler*innen die Möglichkeit, über den persönlichen Lernprozess zu reflektieren.[265]

Im fachdidaktischen Vermittlungskonzept wird vor allem der Abschluss der fünften Unterrichtseinheit von Bedeutung sein. Hier wird nicht nur die Unterrichtseinheit, sondern das ganze fachdidaktische Vermittlungskonzept beendet. Um das Vermittlungskonzept angemessen zu beenden, wird ein Bogen zwischen dem Abschluss der fünften und dem Beginn der ersten Einheit gespannt. Die Schüler*innen haben sich am Ende der fünften Einheit erneut für eine Ecke zu entscheiden. Die-Vier-Ecken-Methode wird mit den identen Aussagen durchgeführt, wie zu Beginn der ersten Einheit. Anhand der neuen Positionierung offenbaren

[259] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 103.
[260] Vgl. *Krammer*, Zu lernen sich ein Bild zu machen! 203.
[261] Vgl. *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht, 105.
[262] *Gautschi*, Geschichte lehren, 170.
[263] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 159.
[264] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 170.
[265] Vgl. *Gautschi*, Geschichte lehren, 170f. sowie vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 159f.

sich sofort Bewusstseins- und Meinungsänderungen. Diese gilt es zu reflektieren. Die Lehrperson kann auf die womöglich stark abweichenden Ergebnisse zwischen erster und fünfter Einheit hinweisen. Besonders interessant werden auch die Argumentationen der Schüler*innen in der Abschlusssequenz sein. Es ist anzunehmen, dass die Schüler*innen die Auswahl ihrer Ecke nun fundiert begründen können. Der persönliche Lernprozess wird dadurch sichtbar. Die Argumentationen der Schüler*innen sollen anstelle von Vorurteilen und Vermutungen nun konkrete Fakten und Beispiele beinhalten. Bestätigt wird die Zusammenführung von Anfang und Abschluss des fachdidaktischen Vermittlungskonzept von *Sauer* 2018. Er meint, dass Unterrichtseinstiege die stimulieren, irritieren und provozieren unbedingt eine Auflösung benötigen. Im Unterrichtsabschluss hat ein expliziter Rückbezug auf den Unterrichtseinstieg zu erfolgen.[266] Es steht außer Streit, dass der Einstieg des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes über die von Sauer 2018 angeführten Merkmale verfügt. Die logische Konsequenz ist somit die Verbindung von Anfang und Ende des Vermittlungskonzeptes.

[266] Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 106.

6. Fachdidaktisches Vermittlungskonzept

Das fachdidaktische Vermittlungskonzept über den Gemeinsamen Markt der EU ist das Endresultat dieser Masterarbeit. Dementsprechend wird durch das vorliegende Vermittlungskonzept auch partiell die Forschungsfrage der Arbeit beantwortet. Die Bedeutung und Begründung der Themenwahl „Gemeinsamer Markt der EU“ ist im Abschnitt „Eurobarometer – Motivation der Arbeit“ einzusehen. Sämtliche Erkenntnisse der Kapitel „Fachwissenschaftliche Analyse“ und „Fachdidaktische Analyse“ werden in das Vermittlungskonzept integriert. Beide Bereiche sind für das Vermittlungskonzept unentbehrlich. Die Inhalte und Quellen des Vermittlungskonzeptes stützen sich auf die fachwissenschaftliche Analyse. Wie diese Inhalte gemäß der für GSPB-Lehrer*innen verbindlichen fachdidaktischen Kriterien zu vermitteln sind, wurde in der fachdidaktischen Analyse detailliert ausgearbeitet. Nach intensiver Vorarbeit kann nun das Endergebnis präsentiert werden. Der Ablauf der einzelnen Unterrichtseinheiten wird mithilfe von Planungsrastern visuell dargestellt. In den Planungsrastern werden die Schüler*innen mit SuS und die Lehrperson mit L abgekürzt. Alle für den Unterricht erforderlichen Materialien werden der jeweiligen Einheit angefügt. Sowohl die Planungsraster als auch die Materialien können eins zu eins von Lehrpersonen übernommen und im eigenen Unterricht eingesetzt werden.

6.1. Rahmenbedingungen

Das vorliegende fachdidaktische Vermittlungskonzept ist für das Unterrichtsfach GSPB konzipiert. Das Thema des Vermittlungskonzeptes ist der Gemeinsame Markt der EU. Der Lehrplanbezug für diese Thematik ist in der vierten Klasse der Sekundarstufe I zu finden und lautet: ***Modul 4 (Historische Bildung): Europäisierung***[267].

Das fachdidaktische Vermittlungskonzept spricht insbesondere die folgenden zwei thematischen Konkretisierungen des vierten Modules an:

- *„Die Entstehung der EU und die Entwicklung des europäischen Wirtschaftsraums bearbeiten;*
- *[...] Einfluss der EU auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bewerten"*[268].

Ausgerichtet ist das Vermittlungskonzept sowohl für die vierten Jahrgänge der Mittelschulen (MS) als auch der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Je nach Leistungsstand und Voraussetzungen der eigenen Schüler*innen liegt es im Aufgabenbereich der Lehrkraft, Adaptionen am Vermittlungskonzept durchzuführen beziehungsweise ergänzende Hilfestellungen anzubieten. Insgesamt umfasst das fachdidaktische Vermittlungskonzept fünf Unterrichtseinheiten. Damit die Schüler*innen die im vorangegangenen Kapitel angeführten Kompetenzen und Lernziele erreichen können, sollte unbedingt das gesamte Vermittlungskonzept durchgeführt werden.

[267] GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 11 sowie 23.
[268] GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I., 11 sowie 23.

6.2. Planungsraster – 1. Einheit

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
10‘	Einstiegsphase	Die L. hängt vor bzw. zu Beginn der Unterrichtseinheit in jede Ecke des Klassenzimmers eine Aussage über die EU-Mitgliedschaft Österreichs auf. Konkret werden die Aussagen die EU-Mitgliedschaft Österreichs bewerten. Die erste Ecke wird mit einer positiven, die zweite Ecke mit einer gleichgültigen, die dritte Ecke mit einer widersprüchlichen und die vierte Ecke mit einer negativen Aussage ausgestattet. Die L. fordert anschließend die SuS dazu auf, sich in jene Ecke zu begeben, die ihre Ansicht am ehesten widerspiegelt. Die SuS können danach ihre Eckenauswahl begründen.	Vier-Ecken-Methode	SuS-L Gespräch	Kein Lernziel – Ziel dieser Sequenz ist es, auf die Themeneinheit einzustimmen und die Motivation der SuS anzukurbeln.	M1: Aussagen über die EU-Mitgliedschaft Österreichs
20‘	Erarbeitungsphase	In dieser Unterrichtsphase haben sich die SuS mit einem Auszug des EWG-Vertrages auseinanderzusetzen. Der Auszug ist eine Seite lang. Mithilfe der schriftlichen Quelle sollen die SuS vier Aufgaben schriftlich lösen. Die Aufgaben werden von der L. auf die Leinwand / das Smartboard projiziert. Nach der Bearbeitung werden die Ergebnisse im Plenum verglichen.	Analyse einer schriftlichen Quelle	Einzelarbeit, Plenum	Die SuS können Informationen aus einer schriftlichen Quelle gewinnen und dadurch eine Vorstellung über die Vergangenheit aufbauen (= historische Methodenkompetenz – Re-Konstruktion).	M2: Auszug – EWG-Vertrag M3: Aufgaben – EWG-Vertrag

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
15‘	Inputphase	In der Inputphase wird die L. den SuS die vier Grundfreiheiten der EU und damit zusammenhängenden den Gemeinsamen Markt bzw. Binnenmarkt näherbringen. Die L. wird auf die Bedeutung der Römischen Verträge und insbesondere des EWG-Vertrages für den heutigen EU-Binnenmarkt hinweisen. Auch die Entwicklung der EU-Mitgliedsstaaten wird im Frontalvortrag eine zentrale Rolle einnehmen. Zur Vorbereitung auf den Vortrag ist die für die L. das Studium der fachwissenschaftlichen Analyse zu empfehlen.	PowerPoint Präsentation	Frontalvortrag	Die SuS können die Merkmale der vier Grundfreiheiten der EU nennen (hist. Sachkomp.). Die SuS können die Bedeutung der Römischen Verträge für die vier Grundfreiheiten der EU bewerten (hist. Orientier.). Die SuS können die wichtigsten Meilensteine des EU-Binnenmarktes und der EU-Erweiterung nennen (historische Sachkompetenz).	M4: PP-Folien „EWG_EU“
5‘	Sicherungsphase	Die wichtigsten Erkenntnisse der Quellenarbeit und des Frontalvortrages werden nochmals kurz wiederholt. Die L. wird im Unterrichtsgespräch den SuS Fragen über die zentralen Inhalte der Einheit stellen.	Unterrichtsgespräch	Plenum	Sicherung der Lernziele von Einheit eins.	

6.3. Materialien – 1. Einheit

M1: Aussagen über die EU-Mitgliedschaft Österreichs

1. Ecke: Die Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union ist eine gute Sache. Ich persönlich profitiere von der Mitgliedschaft.

2. Ecke: Die Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union ist weder eine gute noch eine schlechte Sache. Die Mitgliedschaft hat für mein Leben keine Bedeutung.

3. Ecke: Die Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union hat keinen Einfluss auf mein Leben. Für das Land Österreich ist die Mitgliedschaft aber sehr wichtig.

4. Ecke: Die Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union ist eine schlechte Sache. Viele Dinge sind durch die Mitgliedschaft komplizierter geworden.

M2: Auszug – EWG-Vertrag

I. 1

Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft

SEINE MAJESTÄT DER KÖNIG DER BELGIER, DER PRÄSIDENT DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, DER PRÄSIDENT DER FRANZÖSISCHEN REPUBLIK, DER PRÄSIDENT DER ITALIENISCHEN REPUBLIK, IHRE KÖNIGLICHE HOHEIT DIE GROSSHERZOGIN VON LUXEMBURG, IHRE MAJESTÄT DIE KÖNIGIN DER NIEDERLANDE —

IN DEM FESTEN WILLEN, die Grundlagen für einen immer engeren Zusammenschluß der europäischen Völker zu schaffen,

ENTSCHLOSSEN, durch gemeinsames Handeln den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt ihrer Länder zu sichern, indem sie die Europa trennenden Schranken beseitigen,

IN DEM VORSATZ, die stetige Besserung der Lebens- und Beschäftigungsbedingungen ihrer Völker als wesentliches Ziel anzustreben,

IN DER ERKENNTNIS, daß zur Beseitigung der bestehenden Hindernisse ein einverständliches Vorgehen erforderlich ist, um eine beständige Wirtschaftsausweitung, einen ausgewogenen Handelsverkehr und einen redlichen Wettbewerb zu gewährleisten,

IN DEM BESTREBEN, ihre Volkswirtschaften zu einigen und deren harmonische Entwicklung zu fördern, indem sie den Abstand zwischen einzelnen Gebieten und den Rückstand weniger begünstigter Gebiete verringern,

IN DEM WUNSCH, durch eine gemeinsame Handelspolitik zur fortschreitenden Beseitigung der Beschränkungen im zwischenstaatlichen Wirtschaftsverkehr beizutragen,

IN DER ABSICHT, die Verbundenheit Europas mit den überseeischen Ländern zu bekräftigen, und in dem Wunsch, entsprechend den Grundsätzen der Satzung der Vereinten Nationen den Wohlstand der überseeischen Länder zu fördern,

ENTSCHLOSSEN, durch diesen Zusammenschluß ihrer Wirtschaftskräfte Frieden und Freiheit zu wahren und zu festigen, und mit der Aufforderung an die anderen Völker Europas, die sich zu dem gleichen hohen Ziel bekennen, sich diesen Bestrebungen anzuschließen —

HABEN BESCHLOSSEN, eine Europäische Wirtschaftsgemeinschaft zu gründen; sie haben zu diesem Zweck zu ihren Bevollmächtigten ernannt:

Seine Majestät der König der Belgier:
Herrn Paul-Henri Spaak, Minister für Auswärtige Angelegenheiten,
Baron J. Ch. Snoy et d'Oppuers, Generalsekretär des Wirtschaftsministeriums, Leiter der belgischen Delegation bei der Regierungskonferenz;

Der Präsident der Bundesrepublik Deutschland:
Herrn Dr. Konrad Adenauer, Bundeskanzler,

Quelle: Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft vom 25.03.1957, online unter EUR-Lex 11957E/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=DE>.

M3: Aufgaben – EWG-Vertrag

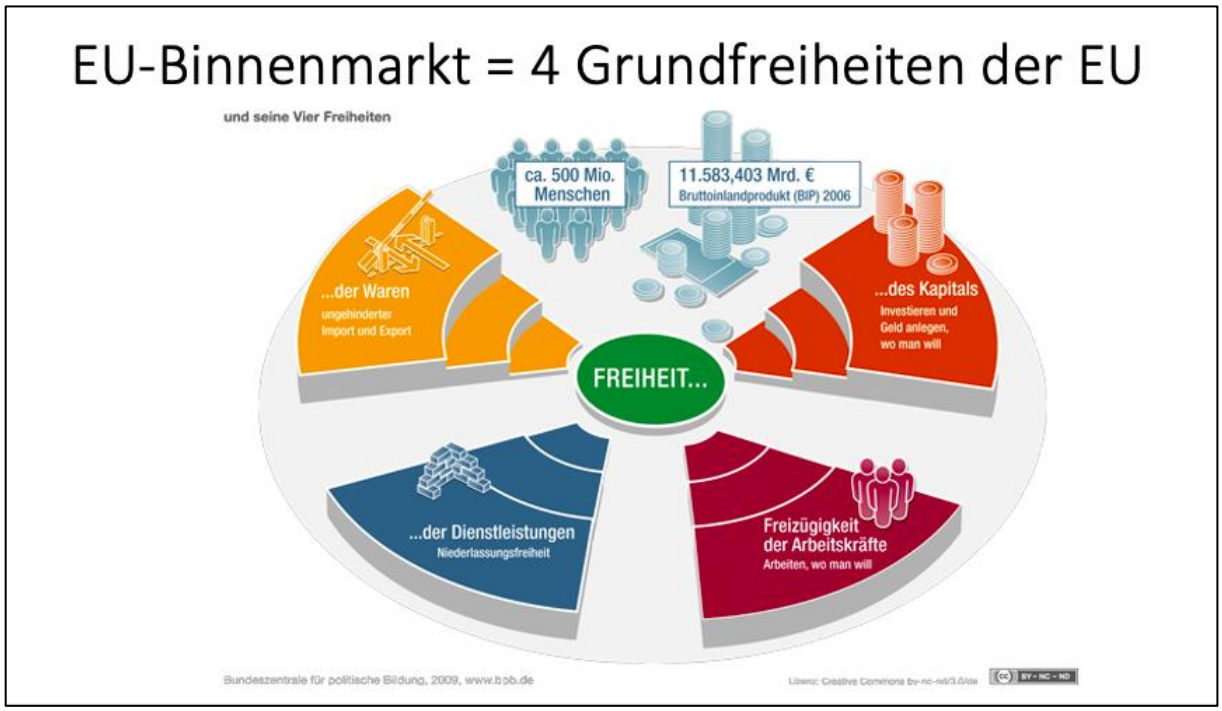
1. Nenne jene Staaten, die den EWG-Vertrag unterzeichnet haben.

2. Erkläre, was durch den EWG-Vertrag gegründet wurde.

3. Führe die wichtigsten Ziele des EWG-Vertrages an.

4. Gib an, welche Bedeutung der EWG-Vertrag für die Europäische Union haben könnte.

M4: PP-Folien „EWG_EU“



269

[269] Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Der europäische Binnenmarkt, 24.09.2009, online unter <https://www.bpb.de/internationales/europa/europaeische-union/42858/grafik-binnenmarkt> (21.09.2021).

Wurzeln des EU-Binnenmarktes bzw. des Gemeinsamen Marktes = EWG-Vertrag

- EWG-Vertrag = Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (1957)
- EWG-Vertrag = Bestandteil der Römischen Verträge
- Römische Verträge = EWG-Vertrag + EURATOM

Von den Römischen Verträgen zu der EU

- Römische Verträge (1957): 6 Mitgliedsstaaten
- Gründung der EU (1992): 12 Mitgliedsstaaten (Vertrag von Maastricht)
- EU-Beitritt Österreichs (1995): 15 Mitgliedsstaaten
- 2002: Einführung des Euros (Bargeld)
- Seit 2013: 28 Mitgliedsstaaten
- 2017: 60 Jahre Römische Verträge
- Brexit (2020): 27 Mitgliedsstaaten

6.4. Planungsraster – 2. Einheit

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
5‘	Einstiegsphase	Die Unterrichtseinheit wird mit einer mündlichen Stundenwiederholung starten. Thema der Wiederholung sind die Inhalte der ersten Einheit. Welche Fragen konkret an die SuS gestellt werden, ist in M5 einsehbar.	Mündliche Stundenwiederholung	SuS-L Gespräch	Die SuS können die Merkmale der vier Grundfreiheiten der EU nennen (hist. Sachkomp.). Die SuS können die Bedeutung der Römischen Verträge für die vier Grundfreiheiten der EU bewerten (hist. Orientier.). Die SuS können die wichtigsten Meilensteine des EU-Binnenmarktes und der EU-Erweiterung nennen (historische Sachkompetenz).	M5: Fragen – Mündliche Stundenwiederholung
5‘	Übergangsphase	Die SuS werden nun über die anstehende Gruppenarbeit informiert. Dafür werden sie in fünf gleich große Gruppen eingeteilt. Die Gruppen werden nach einem gelenkten Zufallsprinzip eingeteilt. Je nach Geburtsmonat haben sich die SuS in eine bestimmte Gruppe zu begeben. Da die L. vor der Einheit die Geburtsmonate der SuS einzusehen hat, kann die L. das Zufallsprinzip ein wenig lenken und dadurch	Vorbereitung Museumsrundgang	SuS-L Gespräch		

		homogene Gruppen umgehen. Das Überthema der Gruppenarbeit lautet: „Die vier Grundfreiheiten der EU“. Die fünf spezifischen Gruppenthemen lauten: „Freier Personenverkehr“, „Freier Dienstleistungsverkehr I“, Freier Dienstleistungsverkehr II“, „Freier Warenverkehr“ und „Freier Kapitalverkehr“.				
40‘	Erarbeitungsphase	Jede Gruppe erhält eine eigene schriftliche Arbeitsanleitung (siehe M6-M10). Die Arbeitsanleitung klärt die SuS über Aufgaben, Arbeitszeit und Ziele auf. Die Gruppen haben nun 40 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu erledigen. In der nächsten Einheit werden sie weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um das Plakat fertigzustellen und sich auf die Präsentation vorzubereiten. Das finale Ergebnis der Gruppenarbeit ist ein Plakat, dass jedes Gruppenmitglied beim Museumsrundgang anderen SuS vorzustellen hat.	Museumsrundgang - Erklärung der Methode folgt auf der nächsten Seite.	Gruppenarbeit	Die SuS können durch Internetrecherchen relevante Informationen gewinnen (politikbezogene Methodenkompetenz). Die SuS können einen Zeitungsartikel sinnerfassend lesen und die wichtigsten Informationen herausfiltern (politikbezog. Methodenkompetenz). Die SuS können den Einfluss ihrer spezifischen Grundfreiheit f. das Leben der EU-Bürger*innen bewerten (historische Orientierungskompetenz).	M6: Freier Personenv. M7: Freier Dienstleistungsv. I M8: Freier Dienstleistungsv. II M9: Freier Warenv. M10: Freier Kapitalv. M11: Fünf A-1 Plakate

Methode Museumsrundgang: Die SuS werden vor der Erarbeitungsphase in Gruppen eingeteilt. Diese Gruppen werden als Stammgruppen bezeichnet. In den Stammgruppen haben die SuS ein Thema auszuarbeiten und dieses visuell darzustellen - z.B. in Form eines Plakates. Nach der Erarbeitungsphase werden neue Gruppen gebildet. Diese neuen Gruppen dürfen sich aus nur jeweils einem Mitglied der Stammgruppen zusammensetzen. Damit wird erreicht, dass jede Gruppe für jeden einzelnen Bereich des Museums einen Experten / eine Expertin hat. Die Gruppenplakate werden mit ausreichend Abstand im Klassenzimmer aufgehängt. Jedes Plakat ist ein eigener Ausstellungsort im Museum. Jede der neu gebildeten Gruppen startet bei einem anderen Ausstellungsort. Der Museumsrundgang beginnt mit der ersten Präsentation des jeweiligen Experten / der jeweiligen Expertin. Nach einer festgelegten Zeit wandern die Gruppen zum nächsten Ausstellungsort. Der Museumsrundgang ist beendet, wenn alle Gruppen jeden Ausstellungsort im Museum besucht haben. Ein große Vorteil der Methode „Museumsrundgang“ ist ähnlich wie bei der Methode „Gruppenpuzzle“, dass jedes Gruppenmitglied einmal in die Expertenrolle / Expertinnenrolle zu schlüpfen und Verantwortung zu übernehmen hat.

6.5. Materialien – 2. Einheit

M5: Mündliche Stundenwiederholung

- Nenne die vier Grundfreiheiten der EU.
- Erkläre, was der Gemeinsame Markt der EU bzw. der EU-Binnenmarkt ist.
- Gib an, wo die Wurzeln des Gemeinsamen Marktes liegen.
- Gib an, wie viele Mitgliedsstaaten den EWG-Vertrag im Jahr 1957 unterzeichnet haben.
- Erkläre, wofür der Vertrag von Maastricht verantwortlich ist.
- Gib an, in welchem Jahr Österreich der EU beigetreten ist.
- Gib an, über wie viele Mitgliedsstaaten die EU gegenwärtig verfügt.
- Bewerte die Bedeutung der Römischen Verträge für die vier Grundfreiheiten der EU bzw. für den Gemeinsamen Markt.

M6: Freier Personenverkehr

Ihr seid die Gruppe „Freier Personenverkehr“. Bis zum Ende der heutigen Einheit sollt ihr die Aufgaben eins bis vier erledigt und mit Aufgabe fünf angefangen haben. Ihr habt dafür 40 Minuten Zeit. In der nächsten Einheit werdet ihr weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um die Aufgaben fünf und sechs abzuschließen. Ziel der Gruppenarbeit ist, dass ihr eure Mitschüler*innen über eure Grundfreiheit im „Museumsrundgang“ aufklären könnt.

1. Erklärt schriftlich, was genau der freie Personenverkehr ist. Welche Vorteile haben EU-Bürger*innen durch den freien Personenverkehr? Zuverlässige Informationen erhaltet ihr diesbezüglich auf folgenden Internetseiten: bpb.de, europarl.europa.eu, oesterreich.gv.at.

2. Wer pflegt eure Großeltern / Urgroßeltern? Berücksichtigt bei dieser Frage auch die Nationalität der Pflegekräfte. Gebt an, wie sich eure Antworten in der Gruppe unterscheiden bzw. decken.

3. Lest euch den beigelegten Zeitungsartikel der Presse durch und haltet die wichtigsten Informationen schriftlich fest.

4. Seht euch das Video „24-Stunden-Pflegerin“[270] von der Minute 3:12 bis 5:12 an. Erklärt, wie die Arbeitsbedingungen der 24-Stunden-Pflegerin sind und wieso sie sich dazu entschieden hat in Österreich als Pflegekraft zu arbeiten.

5. Gestaltet nun euer Plakat. Haltet die Erkenntnisse der Aufgaben eins bis vier auf dem Plakat fest. Zeichnet abschließend ein Logo von eurer Grundfreiheit auf das Plakat. Das Logo soll auf eine kreative Art und Weise den freien Personenverkehr darstellen.

6. Macht euch nun Gedanken über eure Präsentation. Jede / Jeder von euch hat das erstellte Plakat einer Schüler*innengruppe vorzustellen. Sprecht bei eurer Präsentation über die Erkenntnisse der Gruppenarbeit. Zusätzlich könnt ihr Fragen an eure Schüler*innengruppe stellen und erklären, wieso ihr euer Logo gerade so gestaltet habt. Die Präsentationszeit beträgt vier Minuten.

[270] Der Standard (Hg.), 24-Stunden-Pflegerin: "Ich lasse meine Zimmertür geöffnet", 29.01.2020, online unter <https://www.youtube.com/watch?v=rnjtVxG6NrI> (27.09.2021).

Aufgabe 3 – Zeitungsartikel der Presse – Freier Personenverkehr[271]

24-Stunden-Pflege: Vier Fünftel der Pflegerinnen kommen aus der Slowakei und Rumänien

Ohne Slowakinnen und Rumäninnen würde Österreichs Pflegesystem zusammenbrechen. Nur 1,79 Prozent der Betreuerinnen kommen aus Österreich.

Ohne Slowakinnen und Rumäninnen würde das österreichische Pflegesystem zusammenbrechen. Mehr als vier Fünftel der 24-Stunden-Betreuerinnen kommen aus diesen beiden Staaten. Und der Bedarf an 24-Stunden-Betreuung steigt weiterhin, zeigt eine Anfragebeantwortung des Sozialministeriums. Nachgefragt hatten die Neos, in Sorge dass die Indexierung der Familienbeihilfe Pflegerinnen vom Einsatz in Österreich abhält.

Für mehr als 45.000 Betreuungsfälle hat das Sozialministerium heuer von Jänner bis August Förderungen bezahlt. Geleistet wurde die 24-Stunden-Pflege in mehr als 22.200 Fällen durch Rumäninnen und in fast 15.000 Fällen durch Slowakinnen. Rund 2400 Pflegerinnen kamen aus Ungarn, 2800 aus Kroatien - und nur 96 waren Österreicherinnen. Dazu gibt es laut Sozialministerium keinen Vergleich mit früheren Jahren, weil erstmals so detailliert ausgewertet worden sein.

Zahl der Betreuerinnen seit 2010 verdoppelt

Aber andere Statistiken zeigen, wie stark der Bedarf an 24-Stunden-Pflege im letzten Jahrzehnt angestiegen ist - und dass er weiter wächst. So gaben Bund und Länder 2010 dafür 58,5 Millionen Euro aus, 2013 erstmals über 100 Millionen (105,4), 2016 schon 150,6 - und im Vorjahr noch einmal um fast sechs Prozent mehr, nämlich 159,18 Millionen Euro.

Die Zahl der in Österreich gewerbeangemeldeten selbstständigen Personenbetreuerinnen hat sich seit 2010 mehr als verdoppelt - von damals fast 32.000 auf mehr als 88.000 im Vorjahr. Und auch hier bestätigt sich, dass die 24-Stunden-Pflege ohne Hilfe aus den osteuropäischen Staaten zusammenbrechen würde: Mehr als 71.000 Pflegerinnen kamen aus diesen Rumänien und der Slowakei, rund 5700 aus Ungarn, 3400 aus Kroatien, 2000 aus Bulgarien - aber nur 1580, also 1,79 Prozent, aus Österreich.

[271] Die Presse (Hg.), 24-Stunden-Pflege: Vier Fünftel der Pflegerinnen kommen aus der Slowakei und Rumänien, 22.10.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5517516/24-stunden-pflege-vier-funftel-der-pflegerinnen-kommen-aus-der-slowakei-und-rumanien> (26.09.2021).

M7: Freier Dienstleistungsverkehr I

Ihr seid die Gruppe „Freier Dienstleistungsverkehr I“. Bis zum Ende der heutigen Einheit sollt ihr die Aufgaben eins bis vier erledigt und mit Aufgabe fünf angefangen haben. Ihr habt dafür 40 Minuten Zeit. In der nächsten Einheit werdet ihr weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um die Aufgaben fünf und sechs abzuschließen. Ziel der Gruppenarbeit ist, dass ihr eure Mitschüler*innen über eure Grundfreiheit im „Museumsrundgang“ aufklären könnt.

1. Erklärt genau, was das EU-Roaming ist. Die dafür erforderlichen Informationen erhaltet ihr durch das Scannen des QR-Codes.[272] Recherchiert außerdem, wer Paul Rübig ist. Deckt auf, ob zwischen Paul Rübig und dem EU-Roaming ein Zusammenhang besteht.

2. Überprüft, ob die Anbieter A1, Drei und Magenta in ihren Tarifen das EU-Roaming berücksichtigen. Wählt dafür auf den Websites der drei Anbieter jeweils einen Tarif ohne Smartphone (Sim Only Tarif) aus.

3. Lest euch den beigelegten Zeitungsartikel der Presse durch und haltet die wichtigsten Informationen schriftlich fest.

4. Im Zeitungsartikel wird von 100 KB Daten geschrieben. Recherchiert, wie viel 100 KB Daten sind. Was könnt ihr im Internet mit 100 KB Daten machen. Besprecht in der Gruppe, wie viel KB bzw. MB ihr durchschnittlich pro Tag verbraucht. Gerne könnt ihr dafür auch auf eurem Smartphone den eigenen Datenverbrauch einsehen. Berechnet anschließend, wie hoch euch eure Kosten wären, wenn ihr einen Tag in Großbritannien mit einem A1-Vertrag im Internet surf (bei eurem durchschnittlichen Datenverbrauch).

5. Gestaltet nun euer Plakat. Haltet die Erkenntnisse der Aufgaben eins bis vier auf dem Plakat fest. Zeichnet abschließend ein Logo von eurer Grundfreiheit auf das Plakat. Das Logo soll auf eine kreative Art und Weise den freien Dienstleistungsverkehr darstellen.

6. Macht euch nun Gedanken über eure Präsentation. Jede / Jeder von euch hat das erstellte Plakat einer Schüler*innengruppe vorzustellen. Sprecht bei eurer Präsentation über die Erkenntnisse der Gruppenarbeit. Zusätzlich könnt ihr Fragen an eure Schüler*innengruppe stellen und erklären, wieso ihr euer Logo gerade so gestaltet habt. Die Präsentationszeit beträgt vier Minuten.

[272] Your Europe (Hg.), Roaming: Nutzung eines Mobiltelefons in der EU, 15.04.2021, online unter <https://europa.eu/youreurope/citizens/consumers/internet-telecoms/mobile-roaming-costs/index_de.htm> (26.09.2021).

Aufgabe 3 – Zeitungsartikel der Presse – Freier Dienstleistungsverkehr I[273]

Brexit: Bei A1 fallen ab sofort Roaming-Gebühren aus Großbritannien an

Wer mit A1, Bob, Yesss oder Red Bull Mobile telefoniert, muss für Telefonate aus dem Vereinigten Königreich künftig mehr bezahlen. Andere Mobilfunk-Betreiber warten noch ab.

Die Telekom Austria reagiert nun auf den Austritt Großbritanniens aus der EU und wirft das Land aus dem günstigen EU-Paket für Roaming. Ab Dienstag fallen Großbritannien und Gibraltar in die Tarifzone zwei. Damit drohen deutlich höhere Kosten für Kunden der A1 und der Tochtermarkten wie Bob, Yesss oder Red Bull Mobile, wenn sie in Großbritannien telefonieren oder surfen, teilte A1 mit.

Künftig müssen A1-Kunden in Großbritannien für abgehende Gespräche 2,49 Euro und für ankommende Gespräche 1,49 Euro pro Minute zahlen. Ein SMS kostet 99 Cent, jede 100 KB Daten 1,49 Euro. Schon ein Foto verschicken kann damit ins Geld gehen. Teurer wird es auch, von Österreich aus nach Großbritannien anzurufen, dafür sind ab sofort 99 Cent pro Minute zu zahlen statt 22,8 Cent. Ein SMS nach London kostet nun 35 Cent statt 7,2 Cent.

Vorerst ist A1 mit diesem Schritt alleine, die beiden anderen großen Anbieter, Magenta und Drei, behalten Großbritannien vorerst im EU-Roaming-Schema. Ganz grundsätzlich wird aber nicht ausgeschlossen, in der Zukunft auch höhere Roaming-Gebühren für das Land zu verlangen. Innerhalb der EU können Minuten und Daten aus dem heimischen Pauschalvertrag zumindest teilweise genutzt werden.

[273] Die Presse (Hg.), Brexit: Bei A1 fallen ab sofort Roaming-Gebühren aus Großbritannien an, 01.06.2021, online unter <https://www.diepresse.com/5987801/brexit-bei-a1-fallen-ab-sofort-roaming-gebuhren-aus-grossbritannien-an> (27.09.2021).

M8: Freier Dienstleistungsverkehr II

Ihr seid die Gruppe „Freier Dienstleistungsverkehr II“. Bis zum Ende der heutigen Einheit sollt ihr die Aufgaben eins bis vier erledigt und mit Aufgabe fünf angefangen haben. Ihr habt dafür 40 Minuten Zeit. In der nächsten Einheit werdet ihr weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um die Aufgaben fünf und sechs abzuschließen. Ziel der Gruppenarbeit ist, dass ihr eure Mitschüler*innen über eure Grundfreiheit im „Museumsrundgang“ aufklären könnt.

1. Erklärt schriftlich, was genau der freie Dienstleistungsverkehr ist. Zuverlässige Informationen erhaltet ihr diesbezüglich auf folgenden Internetseiten: bpb.de, europarl.europa.eu, oesterreich.gv.at. Überlegt außerdem, was digitale Dienstleistungen sein können. Nennt drei konkrete Beispiele für digitale Dienstleistungen.

2. Digitale Dienstleistungen sind ein fester Bestandteil im Leben von jungen Menschen. Welche digitalen Dienstleistungen nutzt ihr? Gebt an, wie sich eure Antworten in der Gruppe unterscheiden bzw. decken.

3. Lest euch den beigelegten Zeitungsartikel der Presse durch und haltet die wichtigsten Informationen schriftlich fest.

4. Bewertet die Bedeutung der Portabilitätsrichtlinie für das Leben der EU-Bürger*innen und für den EU-Binnenmarkt bzw. Gemeinsamen Markt.

5. Gestaltet nun euer Plakat. Haltet die Erkenntnisse der Aufgaben eins bis vier auf dem Plakat fest. Zeichnet abschließend ein Logo von eurer Grundfreiheit auf das Plakat. Das Logo soll auf eine kreative Art und Weise den freien Dienstleistungsverkehr darstellen.

6. Macht euch nun Gedanken über eure Präsentation. Jede / Jeder von euch hat das erstellte Plakat einer Schüler*innengruppe vorzustellen. Sprecht bei eurer Präsentation über die Erkenntnisse der Gruppenarbeit. Zusätzlich könnt ihr Fragen an eure Schüler*innengruppe stellen und erklären, wieso ihr euer Logo gerade so gestaltet habt. Die Präsentationszeit beträgt vier Minuten.

Aufgabe 3 – Zeitungsartikel der Presse – Freier Dienstleistungsverkehr II[274]

Streaming-Abos können EU-weit genützt werden

Portabilitätsrichtlinie tritt am 1. April in Kraft. Zugriff auf Netflix, Amazon Prime und Co. im Urlaub wird möglich.

Brüssel. Üblicherweise werden Innovationen, die EU-Touristen zugute kommen, kurz vor dem Beginn der Sommerferien gefeiert. Doch die für Digitalfragen zuständige EU-Kommissarin, Mariya Gabriel, scheint dieses informelle Gesetz nicht sonderlich wichtig zu sein. Am gestrigen Dienstag verkündete Gabriel gemeinsam mit dem Kommissionsvizepräsidenten Andrus Ansip die Einführung der europaweiten Nutzung von Streaming-Abos. Ab dem 1. April – passenderweise handelt es sich um den Ostersonntag – können EU-Bürger im Ausland auf digitale Inhalte zugreifen, die sie in ihrer Heimat abonniert haben. Bis dato war dies nur in einem eingeschränkten Ausmaß möglich gewesen, und zwar wegen landesspezifischen Urheberrechtsbestimmungen bzw. -beschränkungen (dem sogenannten Geoblocking).

29 Millionen glückliche Abonnenten

Was nach einem Nischenprogramm klingt, ist in Wirklichkeit ein Service, das sich wachsender Beliebtheit erfreut. Nach Schätzungen der Brüsseler Behörde nutzen mindestens 29 Millionen Europäer – immerhin 5,7 Prozent der Konsumenten in der EU – die Möglichkeiten des grenzüberschreitenden Zugriffs auf Streaming-Abos von Anbietern wie Netflix, Amazon Prime oder Sky. Die Zahl der Konsumenten mit Video-Abos hat sich demnach von 2010 bis 2014 mehr als verdoppelt. Mit der nun in Kraft tretenden Portabilitätsrichtlinie werden die Unternehmen gesetzlich dazu verpflichtet, die volle grenzüberschreitende Verfügbarkeit der abonnierten Inhalte sicherzustellen. Die Kommission wies gestern darauf hin, dass die Möglichkeit grenzüberschreitender Online-Abo-Nutzung für 60 Prozent der jungen Europäer ein wichtiger Faktor sei, um solche Abos überhaupt zu erwerben.

EU-Digitalkommissarin Gabriel betonte, die Bürger stünden an der Spitze aller digitalen Initiativen. Nach der jüngsten Abschaffung der Roaming-Gebühren sei die Portabilitätsrichtlinie ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einem wirklichen digitalen Binnenmarkt und zu einer vereinten digitalisierten europäischen Gesellschaft, mit Zugängen für alle Bürger.

[274] Die Presse (Hg.), Streaming-Abos können EU-weit genützt werden, 27.03.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5396326/streaming-abos-konnen-eu-weit-genutzt-werden> (27.09.2021).

M9: Freier Warenverkehr

Ihr seid die Gruppe „Freier Warenverkehr“. Bis zum Ende der heutigen Einheit sollt ihr die Aufgaben eins bis vier erledigt und mit Aufgabe fünf angefangen haben. Ihr habt dafür 40 Minuten Zeit. In der nächsten Einheit werdet ihr weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um die Aufgaben fünf und sechs abzuschließen. Ziel der Gruppenarbeit ist, dass ihr eure Mitschüler*innen über eure Grundfreiheit im „Museumsrundgang“ aufklären könnt.

1. Erklärt schriftlich, was genau der freie Warenverkehr ist. Zuverlässige Informationen erhaltet ihr diesbezüglich auf folgenden Internetseiten: bpb.de, europarl.europa.eu, oesterreich.gv.at.

2. Ein wichtiger Bestandteil des freien Warenverkehrs ist das Online-Shopping. Ein Problem des Online-Shoppings ist das sogenannte „Geoblocking“. Recherchiert, was „Geoblocking“ ist und gebt eine schriftliche Erklärung ab.

3. Lest euch den beigelegten Zeitungsartikel der Presse durch und haltet die wichtigsten Informationen schriftlich fest.

4. Die Geoblocking-Verordnung sieht vor, dass EU-Bürger*innen aus einem anderen EU-Land genauso behandelt werden, wie KundInnen aus dem Niederlassungsland des Unternehmens (siehe Zeitungsartikel). Abweichende Liefer- und Zahlungsbedingungen sind demnach unzulässig. Überprüft nun, ob die die Geoblocking-Verordnung tatsächlich überall eingehalten wird. Besucht dafür zunächst den offiziellen Onlineshop vom Fußballverein Juventus Turin. Gebt ein Fußballtrikot des Vereins in den Warenkorb und überprüft die Lieferkosten. Wählt unterschiedliche EU-Staaten als Lieferadresse aus und haltet die Kosten schriftlich fest. Anschließend könnt ihr Onlineshops eures Interesses auswählen und auf die Einhaltung der Geoblocking-Verordnung überprüfen.

5. Gestaltet nun euer Plakat. Haltet die Erkenntnisse der Aufgaben eins bis vier auf dem Plakat fest. Zeichnet abschließend ein Logo von eurer Grundfreiheit auf das Plakat. Das Logo soll auf eine kreative Art und Weise den freien Warenverkehr darstellen.

6. Macht euch nun Gedanken über eure Präsentation. Jede / Jeder von euch hat das erstellte Plakat einer Schüler*innengruppe vorzustellen. Sprecht bei eurer Präsentation über die Erkenntnisse der Gruppenarbeit. Zusätzlich könnt ihr Fragen an eure Schüler*innengruppe stellen und erklären, wieso ihr euer Logo gerade so gestaltet habt. Die Präsentationszeit beträgt vier Minuten.

Aufgabe 3 – Zeitungsartikel der Presse – Freier Warenverkehr[275]

Online-Shopping ohne Grenzen - EU-Parlament gegen Geoblocking

Am Dienstag soll Geoblocking via Abstimmung aufgehoben werden. Digital urheberrechtlich geschützte Inhalte wie E-Books, Musik oder Online-Spiele fallen vorerst nicht unter die neuen Regeln.

Das EU-Parlament will Online-Shopping ohne Grenzen in der Europäischen Union haben. Entsprechende neue Regeln für ein Verbot des ungerechtfertigten Geoblockings sollen am Dienstag in Straßburg mehrheitlich beschlossen werden.

Danach können Verbraucher selbst wählen, auf welcher Website sie Waren oder Dienstleistungen kaufen, ohne dass sie aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit, ihres Wohnsitzes oder ihres vorübergehenden Aufenthaltsorts blockiert oder automatisch auf eine andere Website umgeleitet werden. Händler müssen demnach Online-Käufer aus einem anderen EU-Land genauso behandeln wie einheimische Kunden.

Bereits Ende November 2017 hatten sich Parlament und Rat vorläufig geeinigt. Die neuen Vorschriften treten neun Monate nach Veröffentlichung im Amtsblatt der EU in Kraft.

Konkret bedeutet die Einigung, dass Konsumenten neue elektronische Güter, ein Auto mieten, oder Konzerttickets grenzüberschreitend kaufen können, so als ob man es im eigenen Land macht. Es werde damit keine Hürden geben, wie die Aufforderung mit einer in einem anderen Land ausgestellten Kreditkarte zu bezahlen. Für Geschäftsleute bringe die neue Regelung auch ein Mehr an Sicherheit über die Grenzen hinweg.

Digital urheberrechtlich geschützte Inhalte wie E-Books, Musik oder Online-Spiele fallen vorerst nicht unter die neuen Regeln. Allerdings soll die EU-Kommission innerhalb von zwei Jahren prüfen, ob das Verbot von Geoblocking auf solche Inhalte ausgeweitet werden sollte. Auch audiovisuelle und Transportdienstleistungen sind vorerst vom Anwendungsbereich ausgenommen.

[275] Die Presse (Hg.), Online-Shopping ohne Grenzen - EU-Parlament gegen Geoblocking, 06.02.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5366713/online-shopping-ohne-grenzen-eu-parlament-gegen-geoblocking> (28.09.2021).

M10: Freier Kapitalverkehr

Ihr seid die Gruppe „Freier Kapitalverkehr“. Bis zum Ende der heutigen Einheit sollt ihr die Aufgaben eins bis vier erledigt und mit Aufgabe fünf angefangen haben. Ihr habt dafür 40 Minuten Zeit. In der nächsten Einheit werdet ihr weitere 15 Minuten Arbeitszeit erhalten, um die Aufgaben fünf und sechs abzuschließen. Ziel der Gruppenarbeit ist, dass ihr eure Mitschüler*innen über eure Grundfreiheit im „Museumsrundgang“ aufklären könnt.

1. Erklärt schriftlich, was genau der freie Kapitalverkehr ist. Zuverlässige Informationen erhaltet ihr diesbezüglich auf folgenden Internetseiten: bpb.de, europarl.europa.eu, oesterreich.gv.at.

2. Für die Umsetzung des freien Kapitalverkehrs ist der SEPA-Zahlungsverkehr äußerst bedeutend. Erklärt, was genau SEPA ist und welche Vorteile die EU-Bürger*innen durch SEPA haben. Die dafür erforderlichen Informationen erhaltet ihr durch das Scannen des QR-Codes.[276]

3. Besucht den offiziellen Onlineshop vom Fußballverein Liverpool. Da Liverpool im Vereinigten Königreich liegt, ist im Onlineshop nicht der Euro die Standardwährung. Sowohl vor als auch nach dem Brexit zahlten / zahlen die Menschen im Vereinigten Königreich mit Pfund (GBP). Gebt ein Fußballtrikot vom FC Liverpool in den Warenkorb und geht zur Kasse. Der Preis des Fußballtrikots wird euch nun automatisch in Euro angezeigt. Notiert euch diesen Betrag. Klickt anschließend auf die österreichische Flagge im rechten oberen Eck. Wählt nun als Land Vereinigtes Königreich aus. Durch diese Auswahl wird euch sofort der Zahlungsbetrag in Pfund umgerechnet. Notiert diesen Betrag ebenfalls. Mithilfe eines Währungsrechners könnt ihr abschließend überprüfen, ob ihr Wechselkursgebühren zu zahlen habt, wenn ihr das Fußballtrikot mit Euro begleicht. Haltet die Zusatzkosten schriftlich fest.

4. Überlegt, ob bei einem Einkauf in einem anderen EU-Mitgliedsstaat, das ebenfalls den Euro als Währung hat, Wechselkursgebühren anfallen. Überprüft eure Überlegungen durch einen Besuch in einem entsprechenden Onlineshop.

5. Gestaltet nun euer Plakat. Haltet die Erkenntnisse der Aufgaben eins bis vier auf dem Plakat fest. Zeichnet abschließend ein Logo von eurer Grundfreiheit auf das Plakat. Das Logo soll auf eine kreative Art und Weise den freien Kapitalverkehr darstellen.

6. Macht euch nun Gedanken über eure Präsentation. Jede / Jeder von euch hat das erstellte Plakat einer Schüler*innengruppe vorzustellen. Sprecht bei eurer Präsentation über die Erkenntnisse der Gruppenarbeit. Zusätzlich könnt ihr Fragen an eure Schüler*innengruppe stellen und erklären, wieso ihr euer Logo gerade so gestaltet habt. Die Präsentationszeit beträgt vier Minuten.

[276] Arbeiterkammer (Hg.), Was ist SEPA?, online unter <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/konsument/Geld/sepa/Was_SEPA_ist.html> (29.09.2021).

6.6. Planungsraster – 3. Einheit

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
15‘	Erarbeitungsphase I	Die einzelnen Gruppen erhalten nun 15 Minuten Arbeitszeit, um das Plakat fertigzustellen und sich auf die Präsentation im Museumsrundgang vorzubereiten (Aufgaben fünf und sechs).	Museumsrundgang	Gruppenarbeit	Die SuS können Erarbeitetes übersichtlich auf einem Plakat festhalten. Die SuS können Erarbeitetes verständlich präsentieren.	M6 + M7 + M8 + M9 + M10 M11: Fünf A-1 Plakate
25‘	Erarbeitungsphase II	Zu Beginn dieser Phase werden neue Gruppen gebildet. Die neuen Gruppen dürfen sich aus nur jeweils einem Mitglied der alten Gruppen zusammensetzen. Damit wird erreicht, dass jede Gruppe für jeden einzelnen Bereich des Museums einen Experten / eine Expertin hat. Die Gruppenplakate werden mit ausreichend Abstand im Klassenzimmer aufgehängt. Jede der neu gebildeten Gruppen startet bei einem anderen Plakat. Der Museumsrundgang beginnt mit der ersten Präsentation des jeweiligen Experten / der jeweiligen Expertin. Nach vier Minuten Präsentationszeit wandern die Gruppen zum nächsten Plakat.	Museumsrundgang	SuS Präsentationen	Die SuS können den Gemeinsamen Markt durch die Kenntnisse über die vier Grundfreiheiten beschreiben (hist. Sachkompetenz). Die SuS können den Einfluss der vier Grundfreiheiten für das Leben der EU-Bürger*innen bewerten (historische Orientierungskompetenz). Die SuS können Erarbeitetes verständlich präsentieren.	M11: Fünf A-1 Plakate (von den SuS bereits fertig gestaltet)

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
10‘	Sicherungsphase	Über die Inhalte des Museumsrundganges wird im Plenum diskutiert und reflektiert.	Unterrichtsgespräch	Plenum	Die SuS können den Gemeinsamen Markt durch die Kenntnisse über die vier Grundfreiheiten beschreiben (historische Sachkompetenz). Die SuS können den Einfluss der vier Grundfreiheiten für das Leben der EU-Bürger*innen bewerten (historische Orientierungskompetenz).	M11: Fünf A-1 Plakate (von den SuS bereits fertig gestaltet)

6.7. Materialien – 3. Einheit

Sämtliche erforderlichen Materialien für die dritte Einheit sind dem Abschnitt 6.5. zu entnehmen.

6.8. Planungsraster – 4. Einheit

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
10‘	Einstiegsphase	Die fünf von den SuS erstellten Plakate werden zu Beginn der Einheit nochmals gemeinsam begutachtet. Die Plakate sollten nach Möglichkeit verteilt im Klassenzimmer hängen. Im Zuge eines SuS-L Gesprächs werden die zentralen Erkenntnisse des Museumsrundganges wiederholt.	Museumsrundgang	SuS-L Gespräch	Festigung der Lernziele aus Einheit zwei und drei.	M11: Fünf A-1 Plakate (von den SuS bereits fertig gestaltet)
25‘	Erarbeitungsphase + Vertiefungsphase	Die SuS sollen das Erlernte der vergangenen drei Unterrichtseinheiten nun im Rahmen einer Karikaturanalyse anwenden und vertiefen. Die SuS haben eine Karikatur über das 60-jährige Jubiläum des Gemeinsamen Marktes und des erfolgten Brexit zu analysieren. Dafür erhalten die SuS ein Arbeitsblatt mit der Karikatur und den fünf Schritten des Interpretationsschema von Schnakenberg. Vorgesehen ist, dass die Analyse in Einzelarbeit durchgeführt wird. Bei Schwierigkeiten kann die Sozialform aber auch in eine PartnerInnenarbeit oder in ein Plenum umgewandelt werden. Die Ergebnisse werden nach der Bearbeitung im Klassenverband verglichen.	Karikaturanalyse	Einzelarbeit, Plenum	Die SuS können systematisch eine historisch-politische Karikatur analysieren (historische Methodenkompetenz – De-Konstruktion + politikbezogene Methodenkompetenz). Die SuS können den Einfluss des erfolgten Brexit für die Realisierung der Römischen Verträge bewerten (historische Orientierungskompetenz).	M12: Arbeitsblatt – Karikatur „60 Jahre Gemeinsamer Markt und Brexit“

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
15‘	Vertiefungsphase + Sicherungsphase	Die Ergebnisse der Karikaturanalyse werden im Klassenverband verglichen. Die in der Karikatur behandelten Themen werden wiederholt. Ausgehend von der Karikatur wird zudem über die Folgewirkungen des Brexit debattiert.	Unterrichtsgespräch	Plenum	Die SuS können systematisch eine historisch-politische Karikatur analysieren (historische Methodenkompetenz – De-Konstruktion + politikbezogene Methodenkompetenz). Die SuS können den Einfluss des erfolgten Brexit für die Realisierung der Römischen Verträge bewerten (historische Orientierungskompetenz). Die SuS können die ablehnende Entscheidung der britischen Bevölkerung gegen die EU kritisch beurteilen (politische Urteilskompetenz).	

6.9. Materialien – 4. Einheit

M12: Arbeitsblatt – Karikatur „60 Jahre Gemeinsamer Markt und Brexit“

Karikaturanalyse

Quelle: Jürgen *Janson* (Hg.), 60 Jahre Römische Verträge, 26.03.2017, online unter <https://janson-karikatur.de/60-jahre-roemische-vertraege/> (22.09.2021).

1. Schritt - Erstbegegnung:

2. Schritt - Feststellung von formalen Merkmalen:

3. Schritt: - Beschreibung:

4. Schritt - Historischer Kontext und Analyse:

5. Schritt - Interpretation und Urteilsbildung:

Anmerkung: Wie in Abschnitt 5.9. festgehalten, lehnt sich dieses Arbeitsblatt an das Interpretationsschema von Schnakenberg an. Selbstverständlich kann die Karikaturanalyse auch nach einem anderen Interpretationsschema durchgeführt werden. Wichtig ist, dass den Schüler*innen das vorgelegte Interpretationsschema bekannt ist. Die Schüler*innen sollten bereits in der dritten Klasse Bilder und Karikaturen bearbeitet haben. Ohne diese Erfahrungen muss für die Karikaturanalyse deutlich mehr Zeit eingeplant werden. Zu empfehlen ist, dass das Interpretationsschema inklusive Leitfragen im Geschichteschnellhefter aufliegt. Die Schüler*innen können während der Analyse ihre Unterlagen als Hilfestellung nutzen.

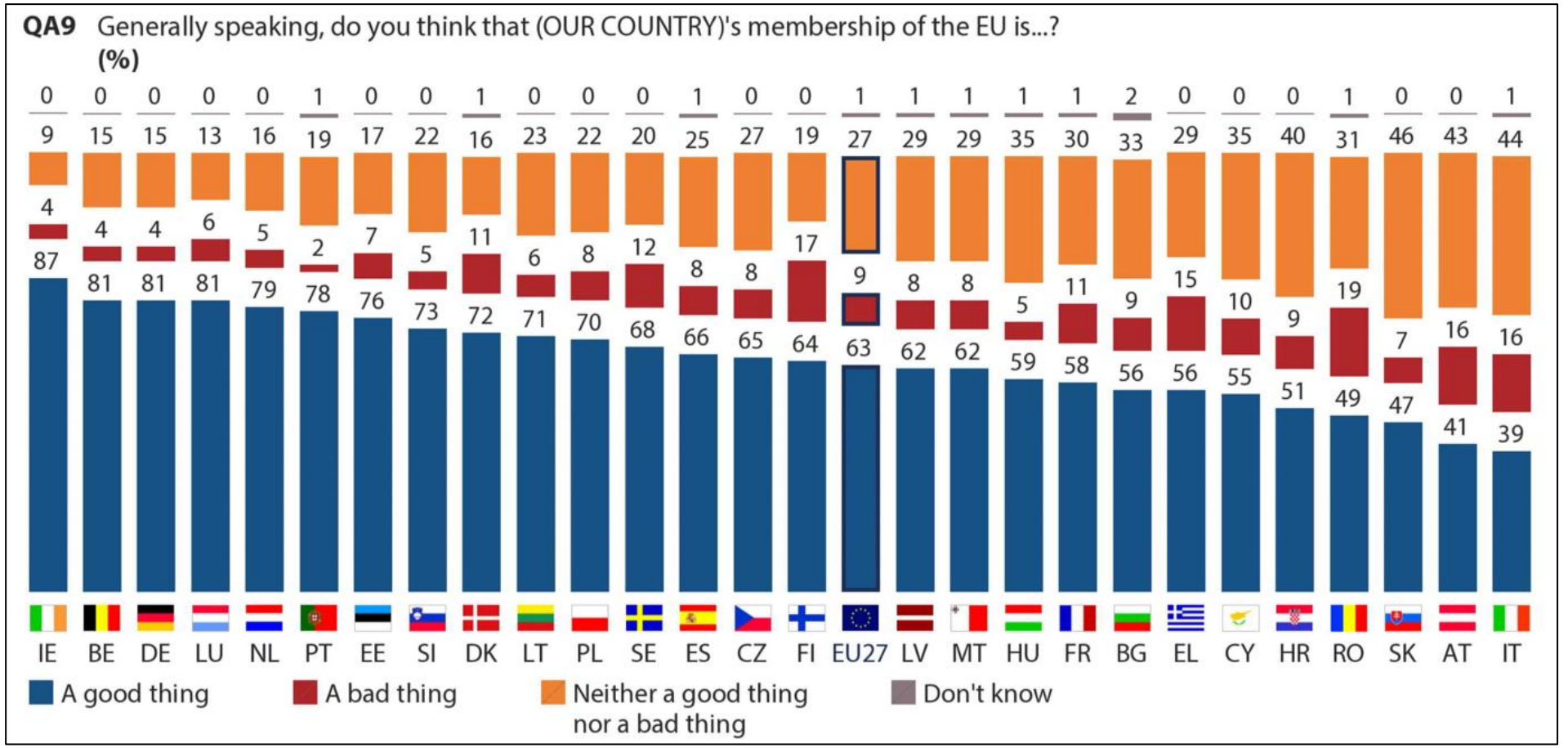
6.10. Planungsraster – 5. Einheit

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
5‘	Einstiegsphase	Die Inhalte der vorangegangenen Einheit werden wiederholt. Die L. unterhält sich mit den SuS über die Karikatur „60 Jahre Gemeinsamer Markt und Brexit“ und über die Folgewirkungen des Brexit.	mündl. Stunden wiederholung	SuS-L Gespräch	Die SuS können den Einfluss des erfolgten Brexit für die Realisierung der Römischen Verträge bewerten (historische Orientierungskompetenz). Die SuS können die ablehnende Entscheidung der britischen Bevölkerung gegen die EU kritisch beurteilen (politische Urteilskompetenz).	
25‘	Erarbeitungsphase	Die SuS haben in dieser Unterrichtsphase ein Diagramm über eine Eurobarometer-Studie zu analysieren. Die L. weist die SuS daraufhin, dass das Diagramm zunächst genau zu beschreiben ist (Titel, x-Achse, y-Achse, Legende). Erst im Anschluss sollen die zentralen Erkenntnisse des Diagramms herausgearbeitet werden. Nach dem selbstständigen Arbeiten wird im Klassenverband verglichen und über die Studie diskutiert.	Diagramanalyse	Einzelarbeit, Plenum	Die SuS können ein Diagramm analysieren (politikbezogene Methodenkompetenz). Die SuS können Eurobarometer-Ergebnisse kritisch bewerten (politische Urteilskompetenz).	M13: Eurobarometer Diagramm

Zeit	Phase	Beschreibung	Methode	Sozialform	Lernziel (Kompetenz)	Material
10‘	Vertiefungsphase	Die Diagrammanalyse hat aufgezeigt, dass weniger als die Hälfte der befragten Österreicher*innen meint, dass die EU-Mitgliedschaft Österreichs eine gute Sache ist. Ausgehend von dieser Problemstellung stellt die L. den SuS politische Teilhabemöglichkeiten auf, die Veränderungen in der EU herbeiführen können. Diese Veränderungen können sich u.a. auf die Werte, Ziele, Kompetenzen und Strukturen der EU beziehen. Gerade jene Menschen, die gegenwärtig nicht mit der EU-Mitgliedschaft zufrieden sind, sollten politische Teilhabemöglichkeiten nutzen, um die EU „voranzutreiben“ / „zu verbessern“.	Unterrichtsgespräch	Plenum	Die SuS können sich bei zentralen Fragen der EU eigenständig politisch engagieren (politische Handlungskompetenz).	
10‘	Sicherungsphase	Der Beginn ist zugleich der Abschluss des Vermittlungskonzeptes. Es werden erneut die gleichen Aussagen über die EU-Mitgliedschaft Österreichs in den vier Ecken des Klassenzimmers aufgehängt. Dieses Mal sollen sich die SuS jedoch nicht spontan bzw. nach Gefühl für eine Ecke entscheiden, sondern eine fundierte Entscheidung treffen. Ermöglicht wird dies durch die erreichten Kompetenzen und Lernziele der fünf Unterrichtseinheiten. Der Frage, der nachgegangen wird lautet: „Welche Bedeutung hat die EU bzw. der Gemeinsame Markt für mein eigenes Leben?“.	Vier-Ecken-Methode	SuS-L Gespräch	Die SuS können ein fundiertes Urteil über die Bedeutung der EU und insb. des Gemeinsamen Marktes für ihr eigenes Leben treffen (politische Urteilskomp.). Die SuS können die über 60 Jahre zurückliegenden Römischen Verträgen mit den Vorzügen der EU im Jahr 2021 in Verbindung setzen (historische Orientierungskompetenz).	M1: Aussagen über die EU-Mitgliedschaft Österreichs

6.11. Materialien – 5. Einheit

M13: Eurobarometer Diagramm



Quelle: Kantar, Eurobarometer Survey 94.2. Parlemeter 2020. A glimpse of certainty in uncertain times, 02.2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2020/parlemeter-2020/en-report.pdf> (08.04.2021), 74.

7. Conclusio

Die Eurobarometer Studien 91.1[277] und 94.2[278] offenbaren, dass die befragten Menschen aus Österreich ein signifikant unterdurchschnittliches positives Bild von der EU haben. In beiden Eurobarometer Studien gaben exakt 36 Prozent der österreichischen Befragten an, dass die EU bei ihnen ein positives Bild hervorruft. Mit diesem Wert nimmt Österreich den vorletzten beziehungsweise letzten Rang im EU-Ranking ein. Im EU27-Durchschnitt meinten 47 beziehungsweise 50 Prozent der Befragten, dass die EU bei ihnen ein positives Bild auslöst. Die skeptische EU-Haltung Österreichs bestätigt sich in den weiteren Erhebungen. Im Eurobarometer 94.2 wählten 41 Prozent der österreichischen Befragten aus, dass die Mitgliedschaft Österreichs in der EU eine gute Sache ist. Im Vergleich dazu bewerteten im EU27-Durchschnitt 63 Prozent der Befragten die EU-Mitgliedschaft ihres Landes als gute Sache. Österreich liegt damit im EU-Ranking an der vorletzten Stelle. Die Studie „Austria. Socio-demographic trendlines“[279] zeigt auf, dass die unterdurchschnittlichen Werte Österreichs nicht nur ein aktuelles Phänomen sind. Im Untersuchungszeitraum zwischen den Jahren 2007 und 2020 liegen die Bewertungen mit „eine gute Sache“ von Österreich kontinuierlich signifikant unter dem EU-Durchschnitt. Eine weitere Frage des Eurobarometers 94.2 unterstreicht die kritische Haltung der österreichischen Befragten gegenüber der EU. Während 72 Prozent der Befragten der EU-27 angaben, dass ihr Land von der Mitgliedschaft in der EU profitiert, sprachen sich von den österreichischen Befragten 55 Prozent für diese Antwort aus. Nur die befragten Menschen aus Italien wählten im EU-Vergleich noch seltener die Antwort „profitiert“ aus, als die befragten Österreicher*innen. Auch dieses Ergebnis ist gemäß der Studie „Austria. Socio-demographic trendlines“ kein Einzelfall. Zwischen den Jahren 2007 und 2020 bewegen sich die Werte Österreichs stets unter den Durchschnittswerten der EU.

All diese Eurobarometer-Ergebnisse zeigen auf, dass die befragten Personen aus Österreich eine signifikant kritische Haltung gegenüber der EU besitzen. Die Inhalte dieser Masterarbeit sollen den signifikant unterdurchschnittlichen Werten Österreichs langfristig entgegenwirken. Das vorgestellte fachdidaktische Vermittlungskonzeptes soll einen wesentlichen Beitrag leisten, dass die Vorzüge und die Bedeutung der EU stärker von der österreichischen Bevölkerung wahrgenommen werden. Zugleich muss im Vermittlungskonzept aber auch Raum für andere politische Meinungen geschaffen und über gegenwärtige Probleme in der EU

[277] Kantar, Eurobarometer Survey 94.1.
[278] Kantar, Eurobarometer Survey 94.2.
[279] Public Opinion Monitoring Unit, Austria.

diskutiert werden. Für das fachdidaktische Vermittlungskonzept wurde in dieser Arbeit eine fachwissenschaftliche und eine fachdidaktische Analyse durchgeführt.

Die fachwissenschaftliche Analyse hat sich mit der Entwicklungsgeschichte des Gemeinsamen Marktes auseinandergesetzt. Der Gemeinsame Markt ist nämlich das Kernthema des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes. Die Wurzeln des Gemeinsamen Marktes liegen in den 1957 unterzeichneten Römischen Verträgen. Ermöglicht wurde der Abschluss der Verträge durch lange und intensive Verhandlungen. Im Februar 1956 konnte im Spaak-Ausschuss ein Verhandlungsdurchbruch erreicht werden. Während die Bundesrepublik Deutschland bestätigte, Vorbereitungen für die von Frankreich geforderte Atomgemeinschaft zu treffen, konnte Frankreich dazu gebracht werden, eine Empfehlung für den Gemeinsamen Markt zu befürworten. Die Kompromisslösung von Frankreich und Deutschland ebnete folglich den Weg für die Römischen Verträge. Am 25.03.1957 unterzeichneten neben Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland auch Belgien, Italien, Luxemburg und die Niederlande die Dokumente. Die Römischen Verträge sind die Kombination des EWG-Vertrages und des EURATOM-Vertrages. Entscheidend für die Schaffung des Gemeinsamen Marktes ist der EWG-Vertrag. Im zweiten Artikel des EWG-Vertrages wird wortgetreu von der *„Errichtung eines Gemeinsamen Marktes“* gesprochen. Die für den Gemeinsamen Markt essentiellen vier Grundfreiheiten werden im dritten Artikel eingefordert. Das im EWG-Vertrag vereinbarte Integrationsprogramm konnte von allen sechs Mitgliedsstaaten fristgerecht umgesetzt werden. Im Jahre 1968 war die angestrebte Zollunion vollständig verwirklicht. Trotz dieser Erfolge war der Gemeinsame Markt noch lange nicht am Ziel angekommen. Indirekte Handelshemmnisse, wirtschaftliche Auflagen für die Freizügigkeit und fehlende Verpflichtungen für den freien Kapitalverkehr veranlassten den damaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors ein richtungsweisendes Reformkonzept zu initiieren. Die Rede ist vom Weißbuch zur Vollendung des Binnenmarktes, dass die Europäische Kommission im Jahr 1985 herausbrachte. Zentrale Forderungen des Weißbuches wurden in die EEA aufgenommen. Die EEA, welche die erste bedeutende Revision der Römischen Verträge ist, wurde am 28.02.1986 von den nun zwölf Mitgliedsstaaten unterzeichnet. Das zentrale Ziel der EEA war es, den Binnenmarkt bis zum 31.12.1992 zu vollenden. Dieses Ziel konnte weitgehend verwirklicht werden. Ein weiterer Meilenstein für die Entwicklungsgeschichte des Gemeinsamen Marktes ist der EU-Vertrag, auch bekannt als Vertrag von Maastricht. Keine Übereinkunft stellte eine solch umfassende Reform der Römische Verträge dar, wie der am 01.11.1993 in Kraft getretene Vertrag von Maastricht. Insbesondere der freie Personenverkehr erreichte durch den Vertrag eine neue Bedeutung. Von nun an war es nicht mehr erforderlich eine wirtschaftliche Tätigkeit

aufzuweisen, um sich in der Union frei bewegen und aufhalten zu können. Seit dem Vertrag erhält jede Person, die über die Staatsbürgerschaft eines Mitgliedslandes verfügt die Unionsbürgerschaft. Mit der Unionsbürgerschaft wird die allgemeine Freizügigkeit gewährleistet. Im Vertrag von Lissabon aus dem Jahre 2007 wurde der Begriff „Gemeinsamer Markt“ gänzlich aus dem Primärrecht entfernt und durch den Terminus „Binnenmarkt“ ersetzt. Dieser terminologische Bruch hatte jedoch keinen Einfluss auf die große integrationspolitische Bedeutung des Gemeinsamen Marktes beziehungsweise Binnenmarktes. Auch im Jahr 2021 ist der Gemeinsame Markt noch nicht vollständig verwirklicht. Herausforderungen wie die Angleichung der Mehrwertsteuersätze, dem digitalen Binnenmarkt, dem Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU und der Covid-19-Pandemie gilt es zu bewältigen, damit die EU-Bürger*innen zukünftig die Vorzüge des Gemeinsamen Marktes vollständig in Anspruch nehmen können.

Wie die Inhalte des Gemeinsamen Marktes gemäß der für GSPB-Lehrer*innen verbindlichen fachdidaktischen Kriterien vermittelt werden können, wurde in der fachdidaktischen Analyse herausgearbeitet. Die Planung der Unterrichtseinheiten soll sich stark an den folgenden fachdidaktischen Prinzipien orientieren: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Exemplarisches Lernen, Problemorientierung und Handlungsorientierung. Durch die Unterrichtseinheiten sollen die Schüler*innen folgende fachspezifische Kompetenzen erwerben beziehungsweise weiterentwickeln: historische Sachkompetenz, historische Orientierungskompetenz, historische Methodenkompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz, politische Urteilskompetenz und politische Handlungskompetenz. Die Lernziele haben alle drei, sprich den kognitiven, den psychomotorischen und den affektiven, Lernzielbereiche abzudecken. Von vier Unterrichtseinstiegen erfüllt ein Einstieg eine vorwärtsgewandte sach- und themenbezogene Funktion. Die anderen Einstiege streben die rückwärtsgerichtete Funktion an. Beim Unterrichtsabschluss soll im fachdidaktischen Vermittlungskonzept die fünfte und letzte Einheit eine große Rolle einnehmen. Hier soll ein Bogen zwischen dem Abschluss der fünften und dem Beginn der ersten Einheit gespannt werden. Um den Gemeinsamen Markt adäquat vermitteln zu können ist die Arbeit mit einer Quelle unabdingbar. Die Quellenarbeit ist nämlich substanziell für historisches Denken. Quellen regen Schüler*innen zum eigenen Denken, zur Selbsttätigkeit und zur persönlichen Urteilsbildung an. Auch eine Gruppenarbeit ist für den Erfolg des Vermittlungskonzeptes entscheidend. Die Gruppenarbeit orientiert sich nämlich an sämtlichen geforderten didaktischen Prinzipien. Außerdem können die Schüler*innen in der Gruppenarbeit auf der einen Seite ihre Solidarität und Sensibilität für andere und auf der

anderen Seite ihre Präsentationsfähigkeiten schulen. Ein weiterer essentieller Beitrag für eine erfolgreiche Vermittlung ist die Karikaturanalyse. Die Analyse einer Karikatur ermöglicht es, die Schüler*innen auf eine spielerische Art und Weise dazu zu bringen, erworbenes Wissen zu vertiefen und unter neuen Voraussetzungen anzuwenden. Dies eignet sich hervorragend für eine Vertiefungsphase gegen Ende einer Themeneinheit.

Mithilfe der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Analyse konnte das Endresultat der Arbeit, das fachdidaktische Vermittlungskonzept, erstellt werden. Ausgerichtet ist das Vermittlungskonzept für die vierte Klasse der Sekundarstufe I (AHS + MS) im Unterrichtsfach GSPB. Das Vermittlungskonzept bezieht sich auf das vierte Modul „Europäisierung" des GSPB-Lehrplanes. Insgesamt besteht das fachdidaktische Vermittlungskonzept aus fünf Unterrichtseinheiten. Damit die Schüler*innen die angestrebten Kompetenzen und Lernziele tatsächlich erreichen können, sollte unbedingt das gesamte Vermittlungskonzept durchgeführt werden. Zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit wird durch die Vier-Ecken-Methode abgefragt, wie die Schüler*innen die EU-Mitgliedschaft Österreichs bewerten. In der anschließenden Erarbeitungsphase haben sich die Lernenden mit einer schriftlichen Quelle auseinanderzusetzen. Konkret handelt es sich um einen Auszug des EWG-Vertrages. Nach der Quellenarbeit wird die Lehrperson einen kurzen Vortrag über die wichtigsten Meilensteine des Gemeinsamen Marktes, beginnend mit den Römischen Verträgen, abhalten. Die zweite Unterrichtseinheit startet mit einer mündlichen Stundenwiederholung. Dabei werden die Inhalte der ersten Einheit abgeprüft. In der nächsten Unterrichtssequenz werden die Schüler*innen in fünf gleich große Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe hat Aufgabenstellungen über eine der vier Grundfreiheiten zu lösen. Die Ergebnisse sollen auf einem Plakat übersichtlich festgehalten werden. Die fertig gestalteten Plakate sind dann die zentralen Elemente des Museumsrundganges. Dieser Rundgang wird in der dritten Unterrichtseinheit durchgeführt. Vor dem Museumsrundgang werden neue Gruppen gebildet. Die neuen Gruppen dürfen sich aus nur jeweils einem Mitglied der alten Gruppen zusammensetzen. Damit wird erreicht, dass jede Gruppe für jeden einzelnen Bereich des Museums über eine Expertin / einen Experten verfügt. Die jeweilige Expertin / der jeweilige Experte hat das ausgearbeitete Thema und das erstellte Plakat in wenigen Minuten vorzustellen. Zu Beginn der vierten Unterrichteinheit wird zunächst über den erfolgten Museumsrundgang gesprochen. Anschließend haben die Schüler*innen eine Karikatur über das 60-jährige-Jubiläum des Gemeinsamen Marktes und den durchgeführten Brexit zu analysieren. Im Zentrum der fünften Unterrichtseinheit stehen die Ergebnisse einer Eurobarometer-Studie. Die Ergebnisse werden in Form eines Diagrammes dargestellt und sind von den Schüler*innen zu untersuchen. Der Abschluss der fünften Einheit

ist ident mit dem Einstig der ersten Einheit. Erneut wird die Vier-Ecken-Methode angewandt und die Mitgliedschaft Österreichs in der EU bewertet.

Nach dieser kompakten Zusammenfassung der Arbeit kann nun final die Forschungsfrage beantwortet werden. Diese lautet: „Wie ist der Gemeinsame Markt der EU entstanden, wie wurde er vollendet und wie kann dieser gemäß der verbindlichen fachdidaktischen Kriterien im GSPB-Unterricht (Sekundarstufe I – 4. Klasse) vermittelt werden?“.

Ins Lebens gerufen wurde der Gemeinsame Markt im Jahr 1957 durch den EWG-Vertrag. Dieser fordert die „Errichtung eines Gemeinsamen Marktes“ ein. Der EWG-Vertrag ist ein Teil der Römischen Verträge. Ermöglicht wurde das Zustandekommen der Römischen Verträge durch eine deutsch-französische Kompromisslösung. Die Ziele des EWG-Vertrages konnten von den Mitgliedsstaaten fristgerecht umgesetzt werden. Die angestrebte Zollunion konnte im Jahr 1968 vollständig verwirklicht. Ein vollendeter Gemeinsamer Markt war allerdings noch nicht in Sicht. Die Reaktion darauf war die EEA im Jahr 1986, die von den mittlerweile zwölf Mitgliedsstaaten unterzeichnet wurde. Die EEA verlangte, dass der Binnenmarkt bis zum 31.12.1992 zu vollenden ist. Die umfassendste Revision der Römischen Verträge ging mit dem Vertrag von Maastricht einher. Das Inkrafttreten des Vertrages am 01.11.1993 bescherte den Unionsbürger*innen unter anderem die allgemeine Freizügigkeit. Mit dem Vertrag von Maastricht wurde ein entscheidender Meilenstein für die Vollendung des Gemeinsamen Marktes gesetzt. Dennoch ist der Gemeinsame Markt auch im Jahr 2021 noch nicht vollständig verwirklicht. Es gilt Herausforderungen wie die Angleichung der Mehrwertsteuersätze, den digitalen Binnenmarkt, den Brexit und die Covid-19-Pandemie zu bewältigen, um tatsächlich von einem vollendeten Gemeinsamen Markt sprechen zu können. Der Gemeinsame Markt kann im GSPB-Unterricht durch das in dieser Arbeit vorgestellte fachdidaktische Konzept im Sinne der verbindlichen fachdidaktischen Kriterien vermittelt werden. Das fachdidaktische Vermittlungskonzept besteht aus fünf Unterrichtseinheiten und richtet sich an Schüler*innen der vierten Klasse in der Sekundarstufe I. Essentiell bei der Konzeption des Vermittlungskonzeptes sind die fachdidaktischen Prinzipien „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“, „Lebensweltbezug und Subjektorientierung“, „Exemplarisches Lernen“, „Problemorientierung“ und „Handlungsorientierung“. Die Unterrichtsthematik wird den Schüler*innen durch abwechslungsreiche Methoden und Sozialformen nähergebracht. Die Lernenden haben mit einem Auszug des EWG-Vertrages eine schriftliche Quelle zu bearbeiten, sich in einer Gruppenarbeit eigenverantwortlich Wissen über eine der vier Grundfreiheiten anzueignen, eine Karikatur über den Gemeinsamen Markt und den Brexit zu analysieren, eine

Eurobarometer-Studie zu untersuchen und ein Urteil über die Bedeutung der EU-Mitgliedschaft Österreichs zu treffen. Eine vollständige und adäquate Durchführung des Vermittlungskonzeptes verspricht den Erwerb beziehungsweise die Weiterentwicklung von insgesamt sechs fachspezifischen Kompetenzen.

Die Untersuchungen dieser Masterarbeit liefern der Fachdidaktik von GSPB neue Erkenntnisse. In der gegenwärtigen Forschung gibt es keine vergleichbaren Arbeiten, die ein konkretes Vermittlungskonzept über den Gemeinsamen Markt beinhalten. Diese Masterarbeit und insbesondere das fachdidaktische Vermittlungskonzept soll als Handreichung für Lehrpersonen agieren, um das Bewusstsein über die Bedeutung der EU und die nachhaltige Weiterentwicklung der EU angemessen zur fördern. Das Vermittlungskonzept kann von jeder Lehrkraft für den eigenen GSPB-Unterricht übernommen werden. An dieser Stelle muss jedoch zugleich hervorgehoben werden, dass das fachdidaktische Vermittlungskonzept kein Allheilmittel gegen eine ablehnende EU-Einstellung ist. Die Durchführung des Vermittlungskonzeptes ist selbstverständlich nur ein Teil von vielen, damit die Vorzüge der EU in der österreichischen Bevölkerung stärker wahrgenommen werden. Es ist essentiell, dass Konzepte und Initiativen auch in anderen Bereichen erstellt werden. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten verstärkt politische und gesellschaftliche Aspekte miteinbeziehen. Dabei kann es zielführend sein, an den pädagogischen Erkenntnissen dieser Arbeit anzuknüpfen.

8. Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Das Reinheitsgebot, gegeben von Wilhelm IV. Herzog in Bayern, online unter <https://private-brauereien.de/de/reinheitsgebot/der-originaltext/index.php>.

Einheitliche Europäische Akte, ABI. L 169 vom 29.06.1987, online unter EUR-Lex 11986U/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=EN>.

Geoblocking-Verordnung vom 28.02.2018, online unter EUR-Lex 32018R0302 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0302&from=HU>.

Portabilitätsverordnung vom 14.06.2017, online unter EUR-Lex 32017R1128 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017R1128&from=EL>.

Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt, online unter EUR-Lex 32006L0123 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006L0123&from=DE>.

Roaming-Verordnung vom 25.11.2015, online unter EUR-Lex 32015R2120 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015R2120&from=ES>.

Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 05.05.1982, „Gaston Schul“ Rs.15/81, EU:C:1982:135, Rn. 33, online unter EUR-LEX 61981CJ0015 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:61981CJ0015&from=DE>.

Vertrag über die Europäische Union, online unter EUR-Lex 11992M/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=DE>.

Vertrag über die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft vom 25.03.1957, online unter EUR-Lex 11957E/TXT <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=DE>.

Vertrag von Lissabon. Zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, ABI. C 306 vom 17.12.2007, online unter EUR-Lex 12007L/TXT <http://publications.europa.eu/resource/cellar/688a7a98-3110-4ffe-a6b3-8972d8445325.0005.01/DOC_19>.

Vollendung des Binnenmarktes. Weißbuch der Kommisssion an den Europäischen Rat vom 14.06.1985, online unter EUR-Lex 51985DC0310 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51985DC0310&from=DE>.

Literatur

Peter *Adamski*, Die didaktische Analyse. In: Michelle *Barricelli*, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2 (Schwalbach/Ts. ^{2}2017) 224-237.

Arbeiterkammer (Hg.), Was ist SEPA?, online unter <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/konsument/Geld/sepa/Was_SEPA_ist.html> (29.09.2021).

Auswärtiges Amt (Hg.), Die Erweiterung der Europäischen Union: Etappen und Perspektiven, 17.12.2020, online unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/europa/erweiterung-nachbarschaft/-/209970#:~:text=Die%20EU%20%2DErweiterungspolitik%20ist%20ein,europ%C3%A4ischer%20Staaten%20entscheidend%20mitgestaltet%20hat.&text=Die%20Vergr%C3%B6%C3%9Ferung%20des%20Binnenmarktes%20hat,des%20Wohlstandes%20der%20EU%20beigetragen> (05.04.2021).

Florian *Baumann*, Sebastian *Schäffer*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2017 (Baden-Baden 2017) 243-246.

Florian *Baumann*, Sebastian *Schäffer*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2019 (Baden-Baden 2019) 221-224.

Bundeskanzleramt (Hg.), Brexit, online unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/brexit.html> (31.05.21).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), GSPB-Lehrplan der Sekundarstufe I. In: BGBl. II 113/2016, 18.05.2016, online unter <https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113__Verordnung_18_Mai_2016_pdf> (09.09.2021).

Bundesministerium für Inneres und Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.), Allgemeines zum Europäischen Binnenmarkt, 26.01.2021, online unter <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/oesterreich_in_der_eu/1/Seite.249300.html> (04.04.2021).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Der europäische Binnenmarkt, 24.09.2009, online unter <https://www.bpb.de/internationales/europa/europaeische-union/42858/grafik-binnenmarkt> (22.09.2021).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Einheitliche Europäische Akte (EEA), online unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176813/einheitliche-europaeische-akte-eea> (07.05.2021).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Museumsgang, 14.11.2012, online unter <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148881/museumsgang> (08.09.2021).

Karl-Josef *Burkard*, Europäische Integration. Strukturen, Prozesse, Probleme und Perspektiven der EU (Oldenburg 2021).

Gabriele *Clemens*, 60 Jahre Römische Verträge. In: Werner Weidenfeld, Wolfgang Wessels (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2017 (Baden-Baden 2017) 59-68.

Die Presse (Hg.), 24-Stunden-Pflege: Vier Fünftel der Pflegerinnen kommen aus der Slowakei und Rumänien, 22.10.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5517516/24-stunden-pflege-vier-funftel-der-pflegerinnen-kommen-aus-der-slowakei-und-rumanien> (26.09.2021).

Die Presse (Hg.), Brexit: Bei A1 fallen ab sofort Roaming-Gebühren aus Großbritannien an, 01.06.2021, online unter <https://www.diepresse.com/5987801/brexit-bei-a1-fallen-ab-sofort-roaming-gebuhren-aus-grossbritannien-an> (27.09.2021).

Die Presse (Hg.), Online-Shopping ohne Grenzen - EU-Parlament gegen Geoblocking, 06.02.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5366713/online-shopping-ohne-grenzen-eu-parlament-gegen-geoblocking> (28.09.2021).

Die Presse (Hg.), Streaming-Abos können EU-weit genützt werden, 27.03.2018, online unter <https://www.diepresse.com/5396326/streaming-abos-konnen-eu-weit-genutzt-werden> (27.09.2021).

Der Standard (Hg.), 24-Stunden-Pflegerin: "Ich lasse meine Zimmertür geöffnet", 29.01.2020, online unter <https://www.youtube.com/watch?v=rnjtVxG6NrI> (27.09.2021).

Duden (Hg.), Geoblocking, das, online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Geoblocking> (28.05.2021).

Europa.eu (Hg.), Schuman-Erklärung – 9. Mai 1950, online unter <https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_de> (23.04.2021).

Europäische Kommission (Hg.), Paul-Henri Spaak: Europäischer Visionär mit Überzeugungskraft, online unter <https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/paul-henri_spaak_de.pdf> (29.04.2021).

Europäische Kommission (Hg.), Roaming: Questions & Answers, online unter <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/137/printable/pdf> (30.05.21).

Europäische Kommission (Hg.), Von Rom aus voran. Ein starker vernetzter Binnenmarkt, 08.05.2017, online unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/f7482b71-31d0-11e7-9412-01aa75ed71a1> (04.04.2021).

Europäische Zentralbank (Hg.), Fünf Dinge, die Sie über den Vertrag von Maastricht wissen sollten, online unter <https://www.ecb.europa.eu/explainers/tell-me-more/html/25_years_maastricht.de.html> (07.05.2021).

Europäische Zentralbank (Hg.), Unser Geld, online unter <https://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/index.de.html> (07.05.2021).

Europäisches Parlament (Hg.), Eurobarometer, 2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/de/be-heard/eurobarometer> (07.04.2021).

Europäisches Parlament (Hg.), Vertrag über die Europäische Union (VEU) / Vertrag von Maastricht, online unter <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty> (07.05.2021).

Europäisches Parlament (Hg.), Vertrag von Amsterdam, online unter <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/de/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-amsterdam> (07.05.2021).

European Council on Foreign Relations (Hg.), How to prevent Germany from becoming eurosceptic. ECFR/397, 06.2021, online unter <https://ecfr.eu/wp-content/uploads/How-to-prevent-Germany-from-becoming-Eurosceptic.pdf> (23.10.2021).

EUR-Lex (Hg.), Vertrag von Rom (EWG), 14.03.2017, online unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0023> (02.05.2021).

EVP-Fraktion (Hg.), Karas: "Danke Mr. Roaming, Paul Rübig", 16.01.2019, online unter <https://www.eppgroup.eu/de/wie-wir-es-umsetzen/mit-eu-laendern/osterreich/nachrichten/karas-danke-mr-roaming-paul-rubig> (24.10.2021).

Peter *Gautschi*, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (Bern ^{6}2015).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016).

Jürgen *Janson* (Hg.), 60 Jahre Römische Verträge, 26.03.2017, online unter <https://janson-karikatur.de/60-jahre-roemische-vertraege/> (22.09.2021).

Kantar, Eurobarometer Survey 91.5. The 2019 Post-Electoral Survey. Have European Elections Entered A New Dimension? 09.2019, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2019/post-election-survey-2019-complete-results/report/en-post-election-survey-2019-report.pdf> (16.04.2021).

Kantar, Eurobarometer Survey 94.1. Special Eurobarometer 500 - First Results. Future of Europe, 2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/future-of-europe-2021/en-report.pdf> (08.04.2021).

Kantar, Eurobarometer Survey 94.2. Parlemeter 2020. A glimpse of certainty in uncertain times, 02.2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2020/parlemeter-2020/en-report.pdf> (08.04.2021).

Heinz *Klippert*, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht (Weinheim und Basel ^{9}2010).

Reinhard *Krammer*, Zu lernen sich ein Bild zu machen! In: Heinrich *Ammerer*, Reinhard *Krammer*, Ulrike *Tanzer* (Hg.), Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 5, Innsbruck 2010) 202-2017.

Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. In: Barbara *Dmytrasz*,, Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl* (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien ^{2}2012) 8-18.

Norbert *Lepszy* und Wichard *Woyke*, Benelux — Ein Begriff und seine Bedeutung. In: Norbert *Lepszy* und Wichard *Woyke* (Hg.), Belgien Niederlande Luxemburg. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft (Grundwissen-Länderkunden Bd.2, Opladen 1985) 213-216.

Wilfried *Loth*, Vor 40 Jahren: Die Verhandlungen über die Römischen Verträge. In: Integration 20, H. 1 (1997) 1-12.

Wilfried *Loth*, Der Weg nach Rom – Entstehung und Bedeutung der römischen Verträge. In: Integration 30, H.1 (2007) 36-43.

Mariusz *Maciejewski*, Christina *Ratcliff* und Amy *McGourty*, Binnenmarkt: Allgemeine Grundsätze, 12.2020, online unter <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/33/de-interne-markt-algemene-beginselen> (05.04.2021).

Christian *Matzka*, Hopfen und Malz, Gott erhalt‘s. Bier, Biermarkt und Brauereien. In: GW-Unterricht 89 (2003) 49-56.

Amy *McGourty*, Mariusz *Maciejewski* und Christina *Ratcliff*, Niederlassungsfreiheit und freier Dienstleistungsverkehr, 12.2020, online unter <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/40/niederlassungsfreiheit-und-freier-dienstleistungsverkehr> (08.05.2021).

Hilbert *Meyer*, Was ist guter Unterricht? (Berlin [14]2019).

Manuel *Müller*, Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2020 (Baden-Baden 2020) 59-68.

ORF.at (Hg.), A1 vollzieht Brexit: Seit heute Roaminggebühren, 01.06.2021 online unter <https://orf.at/stories/3215514/> (05.06.2021).

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. [4]2012).

Public Opinion Monitoring Unit, Austria. Socio-demographic trendlines - EP Eurobarometer (2007-2020). Edition 7, 02.2021, online unter <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/de/be-heard/eurobarometer/socio-demographic-trends-edition-7> (13.04.2021).

Kersten *Reich*, Gruppenarbeit. In: Kersten *Reich* (Hg.), Methodenpool, 2010, online unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppenarbeit.pdf> (08.09.2021).

Hermann *Ribhegge*, Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik (Berlin/Heidelberg [2]2011).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze [13]2018).

Sebastian *Schäffer*, Iris *Rehklau*, Binnenmarkt. In: Werner *Weidenfeld*, Wolfgang *Wessels* (Hg.), Jahrbuch der Europäischen Integration 2020 (Baden-Baden 2020) 229-232.

André *Schmidt*, Die Integrationskraft des Europäischen Binnenmarktes. In: Peter-Christian *Müller-Graff* (Hg.), Der Zusammenhalt Europas - In Vielfalt geeint (Schriftenreihe des Arbeitskreises Europäische Integration e.V. Bd. 64, Baden-Baden 2009) 23-42.

Ulrich *Schnakenberg*, Die Karikatur im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2012).

Lothar *Scholz*, Methoden-Kiste. Thema im Unterricht/Extra – Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn [9]2020), 8.

Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11.

Sebastian *Volkmann*, Patenterwerb und Marktmachtmissbrauch. Eine Untersuchung missbräuchlicher Verhaltensweisen anhand der Rechtsprechung der europäischen Gerichte (Nomos Universitätsschriften – Recht Bd. 815, Baden-Baden 2013).

Markus *Wagner*, Josef *Glavanovits*, Die öffentliche Meinung zur EU in Österreich. In: Annegret *Eppler*, Andreas *Maurer* (Hg.), Europapolitische Koordination in Österreich. Inter- und intrainstitutionelle Regelwerke, Funktionen und Dynamiken (Europawissenschaftliche Reihe Bd. 5, Innsbruck 2019) 371-388.

Werner *Weidenfeld*, Die Europäische Union (Paderborn ^{5}2020), 73.

Wirtschaftskammer Österreich (Hg.), Geoblocking-Verbot, 28.01.2019, online unter <https://www.wko.at/service/wirtschaftsrecht-gewerberecht/geoblocking-verbot.html#:~:text=Die%20sogenannte%20Geoblocking%2DVerordnung%20%5BVO,Wohnsitz%20oder%20Niederlassung%20%E2%80%93%20ausgenommen%20Steuerrecht.> (28.05.2021).

Wirtschaftskammer Österreich (Hg.), Steuersätze in den EU-Ländern, 01.04.2021, online unter <https://www.wko.at/service/steuern/Steuersaetze_in_den_EU-Laendern.html> (21.10.2021).

Your Europe (Hg.), Mehrwertsteuersätze in den EU-Ländern, 01.01.2021, online unter <https://europa.eu/youreurope/business/taxation/vat/vat-rules-rates/index_de.htm#shortcut-8> (21.10.2021).

Your Europe (Hg.), Roaming: Nutzung eines Mobiltelefons in der EU, 15.04.2021, online unter <https://europa.eu/youreurope/citizens/consumers/internet-telecoms/mobile-roaming-costs/index_de.htm> (26.09.2021).

9. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: BILD VON DER EU – EUROBAROMETER 94.1 29

ABBILDUNG 2: BILD VON DER EU – EUROBAROMETER 94.2 31

ABBILDUNG 3: BEWERTUNG DER EU-MITGLIEDSCHAFT 34

ABBILDUNG 4: BEWERTUNG DER EU-MITGLIEDSCHAFT ÖSTERREICHS 36

ABBILDUNG 5: PROFIT DER EU-MITGLIEDSCHAFT 38

ABBILDUNG 6: PROFIT DER EU-MITGLIEDSCHAFT ÖSTERREICHS 40

10. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
Brexit	Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU
EEA	Einheitlichen Europäische Akte
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EPG	Europäische Politische Gemeinschaft
EU	Europäische Union
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EURATOM	Europäische Atomgemeinschaft
EU-Vertrag	Vertrag über die Europäische Union
EVG	Europäische Verteidigungsgemeinschaft
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
EWG-Vertrag	Vertrag zur Gründung der EWG
EZB	Europäische Zentralbank
GSPB	Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
L.	Lehrperson
MS	Mittelschule
OEEC	Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit
SuS	Schüler*innen
USA	Vereinigten Staaten von Amerika

11. Abstract

Abstract in Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit stellt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Lehrer*innen ein fachdidaktisches Vermittlungskonzept über den Gemeinsamen Markt der Europäischen Union zur Verfügung. Das fachdidaktische Vermittlungskonzept ist für die vierte Klasse der Sekundarstufe I ausgerichtet und umfasst fünf Unterrichtseinheiten. Aktuelle Eurobarometer-Ergebnisse zeigen auf, dass die österreichische Bevölkerung über eine signifikant negative Einstellung gegenüber der Europäischen Union und der Mitgliedschaft in dieser verfügt. Ziel der Arbeit ist es, den unterdurchschnittlichen Eurobarometer-Daten Österreichs langfristig entgegenzuwirken. Gelingen soll dies durch eine Schulbildung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, die den verbindlichen fachdidaktischen Kriterien entspricht. Um dem Ziel der Masterarbeit gerecht zu werden, wurde eine intensive Literaturrecherche und Literaturanalyse betrieben. Im Zuge des Literaturstudiums wurde sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch geforscht. Eine zentrale Erkenntnis der fachwissenschaftlichen Analyse ist, dass die Wurzeln des Gemeinsamen Marktes, der das Herz der Europäischen Union ist, in den über 60 Jahre alten Römischen Verträgen zu finden sind. Aufgrund der fachdidaktischen Analyse stützen sich die geplanten Unterrichtseinheiten insbesondere auf die didaktischen Prinzipien „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“, „Lebensweltbezug und Subjektorientierung“ und „Exemplarisches Lernen“. Das Endergebnis der Untersuchungen stellt das fachdidaktische Vermittlungskonzept dar.

Abstract in Englisch

This master's thesis provides history, social studies and political education teachers with a didactic teaching concept about the common market of the European Union. The didactic teaching concept is geared towards the fourth year of secondary level I and comprises five teaching units. Current Eurobarometer results show that the Austrian population has a significantly negative attitude towards the European Union and membership in it. The aim of the work is to counteract Austria's below average Eurobarometer data in the long term. This should be achieved through a school education in the subject of history, social studies and political education, which corresponds to the binding didactic criteria. In order to do justice to the aim of the master's thesis, an intensive literature research and literature analysis was carried out. In the course of the literature study, research was carried out on both subject-specific and subject-didactic research. A central finding of the scientific analysis is that the roots of the common market, which is the heart of the European Union, can be found in the Treaty of Rome, which is more than 60 years old. Based on the didactic analysis, the planned teaching units are based in particular on the didactic principles of "reference to the present and the future", "reference to everyday life and subject orientation" and "exemplary learning". The final result of the investigations is the didactic teaching concept.