

Europäische PatriotInnen oder kritische BürgerInnen?

Zu den Zielsetzungen und Herausforderungen des Themas “Europäische Integration” in der politischen Bildung

Bürgerbildung ist ein Bereich, der wissenschaftlich intensiv beobachtet und beforscht und stark finanziell gefördert wird — weltweit, in der EU¹, auf der Ebene des Europarats² und in den europäischen Nationalstaaten. Der Umfang der Förderung, der Lehrmaterialien und die Fülle an Forschungsprojekten zeigen nicht zuletzt, welche Bedeutung die demokratischen politischen Institutionen der BürgerInnenbildung³ zuschreiben. Es wird unterstellt, dass Konzepte von BürgerInsein, Demokratie und Partizipation, die in der Schule erworben werden, für das Selbstverständnis und das Handeln der erwachsenen BürgerInnen relevant seien. Daraus resultiert eine Vielzahl von Großflächen-Monitoring-Forschungsprojekten, Policy-Dokumenten⁴, Lehrmaterialien⁵, empirischen sowie theoretischen Analysen (Stevick/Levinson 2007; Arthur/Davies/Hahn 2008; Tisdall/Kay 2006).

Unter BürgerInnenbildung werden hier alle Bildungspraktiken, Politiken und Projekte verstanden, deren Ziel es ist, BürgerInnen über das politische Gebilde ihres Landes und der Welt zu informieren, ihnen ihre Handlungsspielräume, Rechte und Pflichten als BürgerInnen nahezubringen (vorzugsweise zusammen mit der Fähigkeit zu kritischer Reflexion) und ihnen die nötigen Grundlagen zu vermitteln, um eigenständig politisch relevante Entscheidungen zu treffen. Im Fokus steht dabei die institutionalisierte schulische Praxis politischer Bildung, die in allen Ländern Europas verpflichtend ist und — gewöhnlich unter dem Begriff Citizenship oder Civic Education — entweder als eigenständiges Fach oder fachübergreifend unterrichtet wird (Schulz 2010: 23).

Auch der Bezug der Lernenden zu Europa, ihre Selbstwahrnehmung als EuropäerInnen, als im europäischen Rahmen agierende BürgerInnen, gewinnt an Bedeutung im Rahmen der europäischen politischen Bildung. Nach den Ereignissen um die EU-Verfassungsreferenda im Jahr 2006 konnte ein Anstieg an Programmen, Forschungsprojekten

und Förderungen der BürgerInnenbildung auf der Ebene der EU beobachtet werden. Es könnte fast der Eindruck entstehen, als ob die Institution Europa zum ersten Mal begriffen hat, dass die Unterstützung durch BürgerInnen nicht per se gegeben ist, und sich ggf. verändern kann — und, was entscheidend ist, diese nicht per se gegebene Unterstützung zugleich für die Existenz Europas essentiell ist⁶. Sehr sichtbar ist diese Entwicklung z. B. im Beschluss zur Förderung des Programmes “Europa für Bürgerinnen und Bürger” (2007-2013) als Nachfolgeprogramm zu “aktiver Europäischer Bürgerschaft” (2004-2006). Die Entwicklung einer europäischen *Identität* und BürgerInnen-*Commitment* zu Europa mittels politischer Bildung (civic and citizenship education) stellt einen wichtigen Schwerpunkt der Bildungspolitik, Bildungsprogramme und Förderungen sowie der Lehrmaterialien auf EU-Ebene dar.

Dass eine supranationale politische Institution versucht, mithilfe der Bildung solchen Phänomenen wie Ablehnung der europäischen Verfassung oder Aufkommen der europakritischen oder nationalistischen Parteien in mehreren Mitgliedsländern entgegenzuwirken und die Bindung ihrer Mitglieder zu sich zu stärken oder eine gemeinsame Identität zu entwickeln, ist wenig überraschend, wenn auch nicht immer sichtbar. Diese Zielsetzung bringt jedoch gewisse Herausforderungen mit sich, die insbesondere für die politische *Bildung* relevant sind, obgleich sie im Grunde die Selbstwahrnehmung der EU-Bürgerinnen als solche betreffen.

Die normativ-positive Rahmung der europäischen Integration durch die Bildungsprojekte und Lehrmaterialien und ggf. Praxis (Zimenkova 2011) blendet mehrere Dimensionen der europäischen Integrationsprozesse in der Bildung aus. Europa und europäische Integration wird vor allem als vorteilhaft und profitabel für ihre BürgerInnen dargestellt, die Exklusivität europäischer Bürgerschaft und Europas Bemühungen um ihre Grenzen, d. h. die Ausgrenzungsprozesse, die von den Vorteilen, die EuropaBürgerInnen genießen, nicht getrennt werden können, werden in der Bildung nicht angesprochen, zumindest nicht als eine zwingende Kombination der Exklusivität und Ausgrenzung (z. B. Domovic, V. et. al 2013). Europäische Integration wird als eine allseitige *win-win* Situation dargestellt. Die Exklusionen, Marginalisierungen und Diskriminierungen, die ebenfalls in die Prozesse der europäischen Integration und vor allem der Globalisierung eingebettet sind, wer-

6 Zur Entdeckung der BürgerInnen seitens der EU vgl. Wiener 1998

1 Vgl. z. B. die Schwerpunkte des “Youth in Action“-Programms der EU (http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc100_en.htm (aufgerufen am 10.1.2013))

2 Siehe die Abteilung “Education for Democratic Citizenship and Human Rights” des Europarats.

3 Bürgerbildung meint, zumindest nach ihrem Selbstanspruch, Bürgerinnen und Bürger jeden Geschlechts.

4 Z. B. OJ C 300/1/2007, COE Assembly Doc. 12121/2008 etc.

5 S. Materialien des Europarats (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Publications_EN.asp, der EU; <http://www.salto-youth.net/>, beide 8.1.2013), der Bundes- und Landeszentralen für Politische Bildung usw.

den zwar im Rahmen der politischen Bildung thematisiert, aber zugleich voneinander entkoppelt (Soysal and Wong 2010; Janmaat and Piattoeva 2007). Die Lernenden sind mit Informationen, Analysen, Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf zwei Themenblöcke konfrontiert. Der eine ist mit positiv verstandener Diversität, europäischer Integration und EuropäerInsein, welches *zelebriert* wird, verbunden, der andere mit den Exklusionen und Ungleichheiten, die ebenfalls verstanden und bekämpft werden (müssen). Dass diese Phänomene miteinander untrennbar verbunden sind, wird den Lernenden jedoch vorenthalten.

Das Ausblenden der *Ausgrenzungsprozesse* als Teil der europäischen Integration in den Bildungskontexten trägt zu mehreren Problemen und Herausforderungen bei, die hier kurz angerissen werden sollen.

Harmonie der europäischen Kohäsion vs. Reflexion und Kritik?

Die Lehrmaterialien und Programme, die von der EU produziert werden, laden dazu ein, sich als EuropäerIn als Teil einer großen europäischen Familie zu fühlen und zugleich als BürgerIn mit politischen Kompetenzen und Wissen zu handeln⁷. Eines der zentralen Erklärungsmuster für die Existenz der europäischen Union (und zugleich der Zielsetzungen der Entwicklungen von BürgerInnenidentität) ist das Gewährleisten und Aufrechterhalten des europäischen Friedens (vgl. EU 2013). Europa präsentiert sich als Hüterin der harmonischen Ko-existenz und erwartet von ihren BürgerInnen unter anderem, die Kompetenz problemlos zwischen den (als ob) nicht-konfigurierenden Identitäten zu wechseln, zwischen "ich als Europäerin – Deutsche – BerlinerIn – KreuzbergerIn – MigrantIn – BuddhistIn" ("nested identities", wie sie in der Soziologie, jedoch ohne die normative Unterstellung ihrer problemlosen Ko-Existenz genannt werden, Hermann/Brewer 2004). Das Wissen über die politischen Institutionen, BürgerInnenpflichten und Möglichkeiten der Beteiligung ist in solchen Lehrmaterialien ebenfalls gewichtig, kommt aber an der zweiten Stelle nach der Entwicklung einer europäischen Identität und *commitment*.

Die Tatsache, dass die Entwicklung einer europäischen Identität im Lernen über Europa für die Mitgliedsstaaten nicht die erste Priorität hat, ist nicht überraschend, dadurch aber nicht weniger herausfordernd für alle Beteiligten des politischen Lernens, anfangend mit Lernenden, über Lehrpersonen und ihre AusbilderInnen und letztlich auch für die AutorInnen der Lehrmaterialien und Lehrpläne. Auch ein kurzer Blick in die deutschen Lehrpläne zeigt⁸, dass die EU vor allem als

7 Vgl. die Materialien auf der Seite "EU für LehrerInnen" http://europa.eu/teachers-corner/9_12/index_de.htm; s. auch die Schwerpunkte des "Youth in Action"-Programms der EU (http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc100_en.htm aufgerufen am 28.12.2013)

8 Vgl. die entsprechenden Inhaltsfelder in ihrer Entwicklung auf www.lehrplaene.org (aufgerufen am 28.12.2013) sowie die aktuellen Lehrpläne für die sozialwissenschaftlichen Fächer z.B. unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/GOST_SW-SWWI_Endfassung2.pdf, zum Überblick unter der Lehrplan-Datenbank der KMK, <http://www.kmk.org/dokumentation/lehrplaene/lehrplan-datenbank.html>

eine politische supranationale Organisation betrachtet wird und ihre Zielsetzungen, Konflikte zwischen nationalen und supranationalen Souveränitäten, Demokratie- und Demokratiedefizite und Entwicklungen betrachtet werden. Die Probleme der EU aber auch Chancen für die Mitgliedstaaten werden analysiert und die europäische Integration wird im Kontext der Globalisierung angesprochen. Das Thematisieren europäischer Traditionen und die Reflexion über die Vorzüge des mobilen Arbeitsmarktes kann stattfinden zusammen mit dem Thematisieren der Möglichkeiten und Grenzen der BürgerInnenpartizipation in einem supranationalen Gebilde (ggf. begleitet von der Kritik der europäischen Bürokratie⁹). Aus der für die europäische Bildungspolitik prioritären Aufgabe des Kreierens europäischer Identität wird im politischen Lernen auf der Ebene der Mitgliedsländer (Zimenkova 2011) ein Bild Europas als einer politischen Institution, einer ggf. überbürokratisierten Einheit, welche von ihren BürgerInnen für die Chancen am Arbeitsmarkt und fürs Leben im Frieden benutzt werden kann. Dieses Bild ist *analytisch* und wenig emotional, im Gegensatz zum Zelebrieren europäischer Diversität, welche von der EU den Lernenden angeboten wird. Dennoch kann nicht behauptet werden, dass die intensive normative Identitätskreation mittels der civic education, welche auf der EU Ebene beobachtet werden kann, durch eine neutrale oder kritische Betrachtung auf der Ebene der Bildungskonzepte der Mitgliedsstaaten "neutralisiert" wird.

Trotz der kritischen Auseinandersetzung mit Teilaspekten der bürokratischen Institutionen innerhalb der EU wird die EU¹⁰ im politischen Lernen der Mitgliedsstaaten als ein gemeinsames *Projekt* aller europäischen BürgerInnen suggeriert, die nun aufgefordert werden, sich ein Bild des EU-Wunschzustandes zu machen und danach zu handeln. Die EU wird als eine Organisation dargestellt, welche ihre primären Ziele perfekt erfüllt (damit muss jede mögliche Europakritik mit der gelungenen Friedenssicherung abgewogen werden). Die Verantwortung für die Weiterentwicklung der EU wird teilweise auf die lernenden BürgerInnen verlegt. Weitere Akteure spielen eine bedeutende Rolle in der Emotionalisierung der Beziehung zu der EU¹¹.

Welche Herausforderungen bergen die hier thematisierten Zielsetzungen für die Lehrenden und Lernenden? Hier wird eine Entscheidung gefordert, eine Entscheidung zwischen der zelebrierten emotionalen Komponente der europäischen Bürgerschaft, des EuropäerInseins, die mit Mobilität,

[de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/GOST_SW-SWWI_Endfassung2.pdf](http://www.kmk.org/dokumentation/lehrplaene/lehrplan-datenbank.html), zum Überblick unter der Lehrplan-Datenbank der KMK, <http://www.kmk.org/dokumentation/lehrplaene/lehrplan-datenbank.html>

9 Diese mag in der Lehrpraxis eine *safe zone* für Demokratiekritik darstellen, da nicht die nationalen, sondern die *europäischen* Demokratiekonzepte kritisiert werden; es bleibt weiterhin die Frage, ob es sich dabei um *unterschiedliche Demokratien* handelt, Olson 2009.

10 Als ein Beispiel: Stratschulke, E. (2008) Themenblätter im Unterricht (Nr. 72) *Welche EU wollen wir?*, Bonn: BpB

11 Z. B. Programme wie das vom BMBF geförderte und durch en DAAD koordinierte "Europa macht Schule", <http://www.europamachtschule.de/> (aufgerufen am 28.02.2013)

Freiheit, Jobchancen, Diversität verbunden wird, und einer politikwissenschaftlichen Analyse bzw. politikdidaktischen Auseinandersetzung mit den Institutionen. Die Motivation, sich kontrovers mit einer Institution auseinanderzusetzen, welche die Freiheiten, die Mobilität und Lebenschancen mit sich bringt, ist eine Frage der differenzierten Reflexion, welche durch das politische Lernen erreicht werden kann. Dies ist jedoch nur möglich, sofern eine Wahrnehmung der Positionen der Lernenden und Lehrenden z.B. als Ingroup der europäischen Festung oder der Eigenlogik der Bildungsakteure (von der EU-Bildungspolitik bis zum lokalen Schulkontext) mitreflektiert werden kann.

Geteilte Geschichte? EU als Erfolgsgeschichte des Friedensprozesses vs. nationalstaatliche Traditionen des Geschichtslernens¹²

Die zweite, bereits erwähnte Herausforderung des Lernens über die EU ist mit der ersten verbunden, muss aber hier gesondert erwähnt werden. Die EU sieht sich selbst, und dieses Bild möchte sie auch ihren BürgerInnen vermitteln, als (und hier muss man sagen: ein unumstrittenes) Ergebnis und Erfolg eines Friedensprozesses. Die europäische Geschichte wird als eine Geschichte des Krieges, des Leidens und der Friedensschließung und des weiteren gemeinsamen Weges dargestellt. Ein schönes Beispiel dafür ist die Darstellung des Krieges und der Geburt der Europäischen Union *aus* dem Krieg (mit der entsprechenden Farbenbegleitung sowie den Frieden stiftenden weißen Tauben) und die Stilisierung der EU als einzig mögliche Alternative zum Krieg sowie einzige Erlösung für Europa, in der Broschüre und im Online-Lernspiel für Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren "Entdecke Europa" (EU 2012a: 28 ff). Diese Darstellung hat u. a. das Ziel, eine gemeinsame europäische Identität auf der Basis der gemeinsamen Geschichte Europas zu kreieren — und eben die *Gemeinsamkeit* der Geschichte, die von dem Standpunkt der Europäischen Union als solche den jungen BürgerInnen präsentiert wird, stellt eine große Herausforderung für die Didaktiken dar.

Für die Produktion einer europäischen Identität ist die Wahrnehmung der europäischen Geschichte als ein *Ganzes*, als eine *gemeinsame Geschichte* notwendig; (auch) in diesem Kontext sind politisches und geschichtliches Lernen untrennbar miteinander verbunden. Es ist nicht nur die Frage der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik, es ist ebenfalls eine Entscheidung zwischen der harmonisierenden Darstellung der Europageschichte und einer Reflexion über die Ursachen der geteilten und trennenden Geschichte. Das ist die Frage, was den Lehrenden und den Lernenden zugemutet werden kann, und ggf. die Frage nach der europäischen Überheblichkeit, mit der das heutige Europa auf die Kriegsregionen blickt.

Nicht nur "warme" Kriege *teilen* die Geschichte Europas. Die Zeit des kalten Krieges, der kommunistischen

12 Ich danke Bettina Zurstrassen für die Diskussionen und Hinweise zu diesem Aspekt der Herausforderungen des Lernens über Europa.

Herrschaft, der Auflösung des sowjetischen Lagers und der Transformationen stellt ebenfalls, und vor allem mit Blick auf die Prozesse der innereuropäischen Migration, eine Herausforderung für politisches Lernen und das Lernen über Europa dar. Auch hier ist die Frage nach den europäischen Schließungen und Öffnungen sowie der Privilegierung der europäischen BürgerInnen zentral. Wird die Osterweiterung als eine nicht zu hinterfragende Chance für die Neumitglieder betrachtet? Werden die Bedeutung der EU-Erweiterung für die migrierenden BürgerInnen, ihre Familien und ihre Länder in den Kontext der Diskussionen über EuropäerInnen gestellt?

Hierarchien der Migrationen? Migrationsprozesse und europäische Integration

Die Konstruktion der europäischen BürgerInnenidentität mithilfe der politischen Bildung setzt voraus, dass die jungen BürgerInnen vom Europäischen Projekt überzeugt sind, zur europäischen Kohäsion (und damit zu Inklusionsprozessen) beitragen, sich als EuropäerInnen sehen und von Europa profitieren (lernen). Dieses Projekt macht es schwierig, zugleich auf die mit der europäischen Integration verbundenen *Ungleichheiten* und sozialen Schließungen hinzuweisen.

Analysiert man z.B. mithilfe der Sequenzanalyse (Wernet 2000) die Materialien zu den Themen Europa, Migration und Integration in den letzten 10 Jahren, die von der Bundeszentrale für politische Bildung sowie den Landeszentralen für politische Bildung von Bayern, NRW, Brandenburg und Baden-Württemberg angeboten wurden¹³ (und es zeigt sich, dass Deutschland hier keine Ausnahme darstellt, Zimenkova 2014), so zeigt sich, dass hier besondere Rahmungen der Ungleichheiten und Teilhabe in Bezug auf die Migrationsprozesse und europäische Integration entstehen. Migration innerhalb Europas, und das ist sichtbar in Lehrmaterialien auf der EU-Ebene (aber auch auf der Ebene der Nationalstaaten in Europa) ist geknüpft an die Konzeption der *diversity celebration*, des lebenslangen Lernens- und der Mobilität, und letztlich der *nested identities*, also primär des *Teilhabenkönnens*. Die Migration von *außerhalb* nach Europa wird dagegen viel stärker in Verbindung mit Ungleichheiten und sozialen Schließungen gebracht, also mit der *Unmöglichkeit der Teilhabe*.

Betrachtet man die (Lern-) Ziele und Kompetenzen, die mit der Thematisierung der jeweiligen migrationsbedingten Teilhabebesonderheiten einhergehen sowie die Erwartungen des BürgerInnenhandelns, so können diese wie in der Tabelle auf der nächsten Seite zusammengefasst werden.

Diese Aufteilung findet sich auf der Ebene der von der EU (und interessanterweise auch der vom Europarat) entwickelten Materialien sowie in den Lehrmaterialien und Lehrplänen diverser europäischer Mitgliedsstaaten (Soysal and Wong 2010; Janmaat and Piattoeva 2007, Markou 2013). Diese Gemeinsamkeiten sind besonders interessant, denn sie zeigen, dass nicht die unterschiedlichen Migrations- und Integrati-

13 Z. B. Hildebrand 2003; Pilarek 2011, Zandonella 2007; Gleibs 2006 etc.

onspolitiken der jeweiligen Länder (Koopmans/Statham/Giugni 2005: 52-63) für die Ausrichtung des Lernens über die Migrationsprozesse ausschlaggebend sind. Vielmehr hängen die Inhalte und Ansätze des Lernens über Migration und Integration mit der (gemeinsamen) Herausforderung vieler EU-Mitgliedsstaaten zusammen. Es geht für sie darum, die Migrationsprozesse in der EU (in der Bildung und darüber hinaus) positiv zu rahmen und *zugleich* auf die Ungleichheiten, die mit den Migrationsprozessen und sozialen Schließungen verbunden sind, in der (politischen) Bildung hinzuweisen.

Auch wenn diese Teilung als eine pragmatische Lösung erscheint, findet hier de facto eine *doppelte* Verschiebung der Problematik statt: zum einen können die Phänomene, die unter Interkulturalität oder europäischer Diversität zelebriert werden und mit der europäischen Integration (aber auch mit Globalisierung) unmittelbar verbunden sind, zu sozialen Schließungen und Diskriminierungen führen, auch solchen, die zum Alltag der Lernenden (und Lehrenden) gehören. Zum anderen führt die Teilung zwischen der zelebrierten europäischen Diversität und Ungleichheiten (in Bezug auf die Migrationsprozesse) zu der Annahme, dass die Exklusion und soziale Schließungen entlang der EU-Bürgerschaft der Migrierenden verlaufen. Dies ist kein ausschließliches Kriterium. Eine ebenso wichtige Rolle spielen hier das intellektuelle, finanzielle, soziale und Bildungskapital der Migrierenden, die Migrationspolitik des Ziellandes usw.

Das Zelebrieren der europäischen Diversität, welches die Ungleichheiten und sozialen Schließungen verdecken soll, die durch die Prozesse der europäischen Integration entstehen, nimmt mitunter Formen an, die seit Jahrzehnten in der interkulturellen Pädagogik kritisiert werden, wie z. B. ein Versuch, die Probleme der Exklusion durch (pseudo-)kulturelle Integration zu überwinden (s. Broschüre und Onlinespiel „Sophie und Paul entdecken Europa“ mit dem Vorschlag, die bekanntesten Gerichte aus Europas Küchen nachzukochen im Zuge des Europa-BürgerIn-Werdens, EU 2012b: 18ff).

Solche De-Eskalierung der Diskussion über die sozialen Schließungen, die jegliche Formen der Migration mit sich bringen (d. h. auch die *innereuropäische* Migration), resultiert aus der Vorstellung, dass das Reflektieren über das Schließungspotenzial der europäischen Migration den Lernenden Jung-EuropäerInnen nicht zugemutet werden könne (vor allem nicht in Kombination mit der normativ-positiven Rahmung der *Vorzüge* europäischer Mobilität).

Die Frage hier ist aber, ob solch eine De-Eskalierung, statt das Lernen zu vereinfachen, nicht eher eine Frustration derjenigen Lernenden mit sich bringt, die sich mit ihren Exklusionserfahrungen in dem Diskurs der “celebrating diversity” nicht wiederfinden. Das Beschützen der Lernenden führt so dazu, dass die Lernenden mit ihren Erfahrungen, auch ihren Europaerfahrungen ausgeschlossen werden (können).

Europäische PatriotInnen oder kritische BürgerInnen? Ein Ausblick.

Die zentrale Herausforderung für das politische Lernen in Bezug auf Europa besteht in der Frage, wie das europäische Bürgersein im Rahmen des Nationalstaates gelernt und gelehrt werden soll. Eine weitere Frage ist, inwiefern der europäische Bildungsauftrag zur Erziehung europäischer BürgerInnen weiterhin in Konkurrenz zu dem Auftrag, nationale Staats-BürgerInnen zu erziehen, steht. Es stellt sich die Frage, ob die Idee der komplementären, nicht konfligierenden *nested identities* funktioniert, wenn es um die Loyalitäten und Selbstwahrnehmung einer BürgerIn geht, die mithilfe der politischen Bildung in ihrem BürgerInsein gefördert werden soll.

Es bleibt die Frage, was wollen die BürgerInnen von Europa und was will Europa von den BürgerInnen? Und wollen die Nationalstaaten dasselbe? Und diese Frage ist keinesfalls rhetorisch. Denn trotz der unterschiedlichen Anforderungen und Interessen, die diverse Akteure im Bereich der Bildung über Europa verspüren bzw. verfolgen, egal wie kompatibel oder inkompatibel diese Anforderungen und Interessen sein mögen, gibt es gemeinsame Ziele.

Europäischer Frieden bleibt ein Bildungs- und ein politisches Ziel, Inklusion auf allen politischen Ebenen, ob lokal, national oder supranational bleibt ebenfalls ein Ziel. Überwindung der vorhandenen Krisen, welches ohne Unterstützung durch die BürgerInnen unmöglich ist, bleibt ebenfalls ein gemeinsames Ziel Europas, ihrer Mitgliedsstaaten und ihrer BürgerInnen.

Die Zeit plädierte am 27.10.13 “bitte kein Narrativ”¹⁴ über Europa. Können diese gemeinsamen Ziele ohne ein europäisches Narrativ erreicht werden? Die Frage, die die

14 DIE ZEIT Nr. 44/2013, <http://www.zeit.de/2013/44/europa-rechtspopulismus-politische-verkrampfung> aufgerufen am 28.2.2014

	Ungleichheiten / Diskriminierungen	Interkulturalität / europäische Diversität
Zielsetzung Was sollen BürgerInnen lernen?	Harmonisieren, neutralisieren, friedlich zusammenleben, Konflikte lösen, Einhaltung der Menschenrechte sichern (suggeriert Verbindung mit der Migration von außerhalb in die EU)	Europäische (BürgerInnen)-Identität entwickeln, Interkulturalität fördern, aufrechterhalten und davon profitieren (suggeriert Verbindung mit der EU-internen-Migration)
BürgerInnen-Kompetenz (?)	Strukturen erkennen: <i>Analysefähigkeit</i>	Kulturelle Vielfalt <i>schätzen</i> : Normative Orientierung

* Die *Kompetenzen* sind hier mit einem Fragezeichen versehen, da es aus der Perspektive der kritischen politischen Bildung fraglich ist, ob das Einnehmen einer normativen Perspektive und das Lernen, etwas zu *schätzen*, d. h. eindeutig positiv zu evaluieren, als *Kompetenz* beschrieben werden kann.

Eigene Darstellung

Autorin stellen würde, ist nicht, ob es auch *ohne* Narrativ geht, sondern ob dieses Narrativ *positiv-unkritisch* sein muss? Ob nicht vielleicht auch eine kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Union, mit den Krisen, mit den Ungleichheiten, die die andere Seite der europäischen Diversität darstellen, mit den “democratic dissatisfactions” (Sack 2012), mit Akteuren und Interessen hinter den politischen Lernkonzepten ebenfalls nicht ein Teil dieses Bildungsnarratives werden sollten?

Es fragt sich, sollte ein Lernen über Europa, welches die Lernenden als Europäische BürgerInnen, mit ihrer eigenen europäischen und außereuropäischen Geschichte ernstnimmt, den Lernenden anstatt fertiger Wahrnehmungsmuster in Bezug auf das “Zelebrieren” der EuropäerInseins nicht vielleicht lieber zur Diskussion dazu anleiten, was zelebriert werden kann bzw. ggf. sollte?

Solch eine Ausrichtung des *politischen* Lernens über Europa würde keine zwingende Europakritik implizieren, sondern einen Rahmen schaffen, in welchem unterschiedliche Wahrnehmungen Europas und ihrer Diversität möglich sind. Wenn es das Ziel der politischen Bildung sein sollte, BürgerInnen ihre Möglichkeiten (und Unmöglichkeiten) in dem politischen Gebilde, in dem sie leben, aufzuzeigen und Kompetenzen zu vermitteln, sich in dem gegebenen Rahmen zu artikulieren und ebenso diesen Rahmen zu verändern, so muss damit angefangen werden, die BürgerInnen als solche ernst zu nehmen und den europäischen Lernenden mehr zuzutrauen.

Literatur

- COE Assembly Doc. 12121/2008 (2008): Recommendation 1849. For the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education. Strasbourg: Council of Europe
- Defrance, C. / Marcowitz, R. / Pfeil, U. (2006-2008): *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag. (German Edition) — Defrance / Marcowitz / Pfeil (2006-2008). *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris: Éditions Nathan. (French Edition)
- Domovic, V. et. al (2013): *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild — Berichte aus West- und Südosteuropa*. Waxmann Verlag GmbH
- EU (2012a): “Entdecke Europa!” Broschüre und Online-Lernspiel für Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren, EU, Amt für Veröffentlichungen
- EU (2012b): „Sophie und Paul entdecken Europa“ Broschüre und Online-Lernspiel, EU, Amt für Veröffentlichungen
- EU (2013): *Europa meine Heimat. Der Blog von Sam und Alex*. EU, Amt für Veröffentlichungen, Wetstraat, 170, B-1049 Brussel
- Gleibs, H. (2006): *Gleiche Chancen für Anne und Ayshe?* Themenblätter im Unterricht Nr. 59. Bonn: BpB
- Herrmann, R. and Brewer M. N. (2004): *Identities and Institutions: Becoming European in the EU*. In: Herrmann, R. (Hg.): *Transnational identities. Becoming European in the EU*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield (Governance in Europe), S. 1–22
- Hildebrand, U. (2003): *Themenblätter im Unterricht Nr. 25: Heimat ist, wo ich mich wohlfühle*. Bonn: BpB
- Janmaat, J. and Piattoeva, N. (2007): ‘Education for Democratic Citizenship as a Transnational Discourse Penetrating Post-Soviet Education Systems: The Cases of Russia and Ukraine’. In: Kotthoff, H.-G. (Ed.), *Education policies in Europe*, Münster: Waxmann
- Koopmans, R., Statham, P. and Giugni, M. (2005): *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Markou, E. (2013): “‘Reality-check’: the possibilities and impossibilities for non-discriminatory principal practice in multiethnic schools”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 5:2, pp. 67–109
- OJC 300/1/2007 (12.12.2007): “Council Resolution of 15 November 2007 on education and training as a key driver of the Lisbon Strategy”. In: *Official Journal of the European Union* OJ L 30, 2004/100/EC (4.2.2004): Council Decision of 26 January 2004 establishing a Community action programme to promote active European citizenship (civic participation)”. In: *Official Journal of the European Union*
- Olson, M. (2009): *Democratic Citizen fostering — Its Insiders and its Outsiders, A Call for Democracy to ‘leave home’*, in Ross, A. (ed.) *Human Rights and Citizenship Education*. London: CiCe, pp 112–118
- Pilarek, P. (2011): *Vorurteile. Themenblätter im Unterricht Nr. 90*. Bonn: BpB.
- Sack, D. (2012): *Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education*. In: Hedtke, R. / Zimenkova, T. (Eds.) *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach*. Routledge, SS. 13–36
- Soysal, Y. and Wong, S. (2010): ‘Diversity from within and without: Research notes for France and Japan’. *Multicultural Education Review*, 2:1, pp. 75–89
- Stratenschulte, E. (2008): *Welche EU wollen wir?* Themenblätter im Unterricht Nr. 72, Bonn: BpB
- Wernet, A. (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske/Budrich
- Wiener, A. (1998): *European Citizenship Practice: Building Institutions of a Non-State*. Boulder
- Zandonella, B. (2007): *Europa der 27. Themenblätter im Unterricht Nr. 27*. Bonn: BpB
- Zimenkova, T. (2011). “Between European and National Citizenship Identities: Challenges, Problems and soft Practices of Identity Building in Educational Policies”, in: de Sales, M. et al. (Eds.): *States, Regions, and the Global System*. Nomos, S. 199–277
- Zimenkova, T. (2014, im Erscheinen): *Minority learners — excluded from the narrative of “celebrating diversity”?* in: *Citizenship Teaching and Learning*, 2014

Dr. Tatjana Zimenkova ist Soziologin und Dozentin im Bereich der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Seit Mai 2014 arbeitet sie als Juniorprofessorin für Diversität und Differenz in den Fachdidaktiken am Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr- / Lernforschung der Technischen Universität Dortmund.