



Gewerkschaftliche
Bildungsarbeit | Vorstand

Ergebnisse des Projekts Qualizmove



Gewerkschaftliche Bildung für ein solidarisches Europa!

Ziele, Konzepte und Methoden transnationaler politischer Bildung





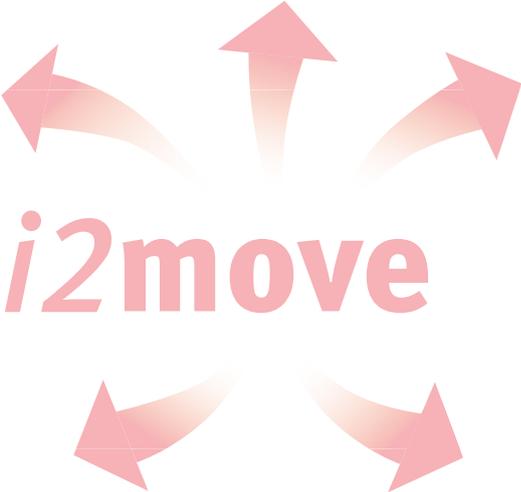
Gewerkschaftliche |
Bildungsarbeit | Vorstand

Ergebnisse des Projekts Qualizmove

Gewerkschaftliche Bildung für ein solidarisches Europa!

**Ziele, Konzepte und Methoden transnationaler
politischer Bildung**

IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit



Quali2move

Impressum

Herausgeber

IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
Wilhelm-Leuschner-Straße 79, 60329 Frankfurt am Main
Bertin Eichler, Ulrike Obermayr, Tom Kehrbaum

Projekttitel

Qualizmove – Entwicklung und Verbreitung eines arbeitspolitischen
Bildungsverständnisses in Europa

Redaktion

Claudia Kaczmarek, Tom Kehrbaum, Martin Roggenkamp

AutorInnen

*Tom Kehrbaum, Clemens Körte, Oskar Negt, Adam Ostolski, Martin Roggenkamp,
Fernando Benavente Tendillo, Christine Zeuner*

unter Mitwirkung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projektpartner:
*Liviu Apostoiu, Hasan Arslan, Mehmet Beseli, Mihaela Darle, Christopher Dreßen,
Bettina Ellermann-Cacace, Geles Garcia, Cecilia Gostin, Ron Kelly, Marie Madden,
Mary O'Brien, Isabelle Ourny, Pilar Mena, Concetta Sabine Mugavero, Bernd
Overwien, Dorota Obidniak, Veronika Ostrogonac, Ferdije Rrecaj, Arne Schneider,
Marija Varasimaviciene, Lina Varasimaviciene(geb.Strolaite), Luminita Vintila*

Fotos

Christopher Dreßen

Satz und Gestaltung

visualisierung & konzepte, Braunschweig



“Das Projekt “Qualizmove” wird aus Mitteln der Europäischen Kommission Generaldirektion Beschäftigung, Soziale Angelegenheiten und Integration im Rahmen der Haushaltslinie Industrielle Beziehungen und Sozialer Dialog (04.03.03.01) gefördert.

Die alleinige Verantwortung liegt beim Autor (Urheber).

Die Kommission kann nicht für den Inhalt und die Nutzung des Inhalts haftbar gemacht werden.”

Frankfurt/Main, Dezember 2012

Partner des Projektes Qualizmove

-  Berufsbildungswerk (bfw) – Deutschland
-  Birleşik Metal İş (BMI) – Türkei
-  Cartel ALFA – Rumänien
-  **etui.** European Trade Union Institute (ETUI) – EU
-  **IG Metall** – Deutschland
-  Institute for the Development of Employees Advancement Services (IDEAS) – Irland
-  Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES) – Spanien
-  **ÖGB** Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) – Österreich
-  Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions (Litmetal) – Litauen
-  Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) – Polen

Inhalt

Vowort	5
Einleitung	8
Kapitel 1	
Absichtserklärung für eine transnationale gewerkschaftliche Bildung in Europa	10
Kapitel 2	
Europa in der Krise? (Oskar Negt)	13
Kapitel 3	
Die Krise der europäischen Integration und soziale Kämpfe (Adam Ostolski)	20
Kapitel 4	
Europa aus der Krise bilden! (Tom Kehrbaum)	28
Kapitel 5	
Staatsbürgerschaft und politische Bildung (Christine Zeuner)	43
Kapitel 6	
Förderung eines europäischen sozialen Bewusstseins durch gewerkschaftliche Bildung (Martin Roggenkamp)	55
Kapitel 7	
Methoden in interkultureller politischer Bildung (Clemens Körte/Fernando Benavente Tendillo)	64
Kapitel 8	
Vergleich gewerkschaftlicher Bildungsansätze in Europa (Martin Roggenkamp/Tom Kehrbaum)	75
Kapitel 9	
Glossar	86
Fazit	
Ausblick	88
Anhang	
Methoden interkultureller Bildung	91
Autor(inn)en-Liste	107
Beschreibung der Organisationen	108
Literatur	109





Vorwort

Krisen verdeutlichen immer auch die Notwendigkeit gesellschaftlichen Lernens. Insofern ist der hohe Stellenwert von Bildung unbestritten, wenn es darum geht, Europa nachhaltig aus der Krise zu führen. Auch wenn noch unklar ist, welche Schlüsse aus der Krise gezogen werden und welche Bildung aus der Krise hilft, sind wir überzeugt davon, dass eine kritische europäische Öffentlichkeit die Strategien zur Krisenbewältigung begleiten muss. Bildung in diesem Sinne zu entwickeln und einen solidarischen Kurswechsel in Europa zu initiieren, war die Aufgabe des Projektes Quali2move.

Krisenbewältigungsstrategien der Politik

Mitten in der tiefgreifendsten Wirtschaftskrise des modernen Europas mit unterschiedlichen sozialen Verwerfungen in den betroffenen Mitgliedsstaaten der Europäische Rat im Juni 2010 die neue Europa-Strategie 2020, die Europa Wege in die Zukunft weisen soll. Damit wurde die Lissabon-Strategie 2010 abgelöst, die zum Ziel hatte, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“.¹ Die Mitgliedsstaaten der europäischen Union sollten demnach bis 2010 ein „dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt“ erreichen (ebd.).

Dieses Ziel entpuppte sich als optimistische Absichtserklärung, die alle Zukunftsentwicklung des europäischen Gemeinwesens auf eine enge ökonomische Betrachtung und Europa somit auf ein „Geschäftsmodell“ reduzierte. Die aktuelle Krise zeigt, dass bei einer Vorherrschaft ökonomischer Prinzipien das Soziale zu kurz kommt und demokratische politische Gestaltungskraft sich schwer entfalten kann.

Schauen wir heute auf unser Europa, so sehen wir extrem hohe Jugendarbeitslosigkeit, wachsende soziale Unterschiede

auch innerhalb der Mitgliedsstaaten, Hürden für Zugänge zur Bildung, Menschen, die auf der Straße leben, weil sie ihre Wohnung nicht mehr bezahlen können und Finanzmanager, die nach einer kurzen Phase der Zurückhaltung schon wieder Sektkorken knallen lassen.

Demokratie braucht einen Willen des Volkes

Die Ökonomie muss Mittel zum Zweck der sozialen Entwicklung eines Gemeinwesens sein. Der politische Zustand von Gesellschaften ist deshalb danach zu beurteilen, wie gerecht und sozial die Ökonomie im Rahmen umfassender demokratischer Prozesse gestaltet wird. Der niederländische Historiker Geert Mak betont:

„Das Wichtigste ist, dass innerhalb Europas die Politik und die Demokratie wieder in den Mittelpunkt gerückt werden.“ (Mak 2012, S. 142)

Um aus dem Schockzustand und der Handlungsstarre Europas wieder herauszukommen, so Mak weiter (ebd.), „müssen wir, die europäischen Bürger, selbst etwas wollen – und das ist zugleich ein Teil des Problems, weil wir das nämlich verlernt haben“.

Damit beschreibt Mak genau den Ausgangspunkt und das Thema des Projekts „Quali2move“. Es geht um die Frage, wie ein europäisches soziales Bewusstsein durch Bildung gefördert werden kann, das uns Europäerinnen und Europäern nicht nur ermuntert und es ermöglicht, die Krisenursachen zu beurteilen und richtige Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, sondern darüber hinaus solidarische Wege zu finden, auf denen wir gemeinsam in die Zukunft Europas gehen können.

Die Arbeits- und Lebenswelt als Grundlage für demokratisches Lernen in Europa

Diese Wege müssen nicht neu angelegt werden, sie sind längst vorhanden: Die gewerkschaftliche Bildung in Europa

¹ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm



knüpft seit Beginn der Industrialisierung an die direkten Alltagserfahrungen in der Arbeits- und Lebenswelt von Europäerinnen und Europäern an und gestaltet seit über hundert Jahren die realen sozialen Verhältnisse der Menschen mit.

In den europäischen Debatten über demokratisches Lernen wird diese Erfahrungen meist übersehen oder ausgeblendet. Zusammen mit den praxiserprobten Inhalten, Methoden, Konzepten und Instrumenten bilden sie einen unermesslichen pädagogischen Reichtum, der bei der Überwindung der europäischen Krise von fundamentaler Bedeutung ist. Hierin sehen wir den Schlüssel zu einer europäischen Integration, die immer nur eine Integration von Ökonomie, Sozialem und Politik sein kann. Nur durch eine Politik, die die Menschen bei der Gestaltung dieser Integrationsaufgabe umfassend mit einbezieht, kann ein solidarischer europäischer Kurswechsel zu einer umfassenden, nachhaltigen und sozialen Ökonomie eingeleitet werden, so wie sie in der neuen Europa-Strategie 2020 angestrebt wird.

Die Europa-Strategie 2020 stellt „Wachstum“ in den Mittelpunkt, das „intelligent, nachhaltig und integrativ“² sein soll. Es wird ein Programm für die Mobilität von Jugendlichen aufgelegt (Jugend in Bewegung³) und die Politiker haben, so heißt es: „auf europäischer Ebene [...] erkannt, dass allgemeine und berufliche Bildung für die Entwicklung der heutigen wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft unverzichtbar sind“⁴. Deshalb legt die „EU-Strategie [...] den Akzent auf die Zusammenarbeit zwischen Ländern und das gegenseitige Lernen voneinander“ (ebd.).

Bildung der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in Europa

Im Rahmen des Projektes „Qualizmove“ haben die beteiligten Partner(innen) aus sieben europäischen Ländern, den Fokus auf die allgemeinen, sozialen und politischen Aspekte solidarischen Lernens gerichtet. Ziel war es, dieses Wissen und die Erfahrungen in einem transnationalen Raum zusammenzuführen, um ein gemeinsames europäisches Modell für demokratische und solidarische Bildung zu entwickeln. Dabei wurden Aspekte von Arbeit, Bildung und sozialem Gemeinwesen in einer europäischen Dimension betrachtet und handlungsorientiert bearbeitet.

Die im vorliegenden Handbuch dargestellten Ergebnisse des Projekts „Qualizmove“, setzen deshalb nahtlos an den Zielen der Europa-Strategie 2020 an. Sollen diese Ziele auf europäischer und nationaler Ebene erreicht werden, müssen die vorliegenden Projektergebnisse berücksichtigt werden. Die Ergebnisse eignen sich ebenfalls dazu, neben allgemeiner und beruflicher Bildung explizit das politische Lernen als Grundlage einer umfassenden demokratischen Ausgestaltung der Europa-Strategie 2020 zu entwickeln. Die politische Bildung als Grundlage einer partizipativen Entwicklung des demokratischen Gemeinwesens Europas muss zukünftig viel stärker transnational entwickelt werden. Nur so können gesellschaftlich nachhaltige Wege aus der europäischen Krise gefunden und mit einer praxiswirksamen europäischen Identität und Öffentlichkeit das europäische Demokratiedefizit überwunden werden.

2 http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm

3 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=950>

4 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm



Wir danken allen Projektbeteiligten für die erlebte Solidarität und ihre hochmotivierten und professionellen Arbeiten an unserer gemeinsamen europäischen Zukunft.



A handwritten signature in black ink, appearing to read "B. Eichler".

Bertin Eichler

Hauptkassierer der IG Metall



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ulrike Obermayr".

Ulrike Obermayr

Leiterin Gewerkschaftliche
Bildungsarbeit beim Vorstand
der IG Metall



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Tom Kehrbaum".

Tom Kehrbaum

Projektleiter Quali2move und
beim Vorstand der IG Metall
zuständig für internationale
Bildung



Einleitung

Die Förderung einer kritischen politischen Urteilsfähigkeit sowie eines sozialen ökonomischen Bewusstseins sind traditionell Kernziele der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Dabei setzt die gewerkschaftliche Bildung unmittelbar an den Alltagserfahrungen der Lernenden an. Zugleich gründet die Gewerkschaftsbewegung historisch in einer nationenübergreifenden Identität. Die gewerkschaftliche Bildung kann also einen wichtigen und notwendigen Beitrag zur Herstellung einer europäischen Öffentlichkeit und somit einer europäischen Identität leisten.

Notwendig dafür ist allerdings die Entwicklung einer europäischen Dimension gewerkschaftlicher Bildung. Eine zentrale Herausforderung für die Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildung besteht dabei darin, dass die Angebote und Träger der gewerkschaftlichen Bildung überwiegend auf nationaler, regionaler, sektoraler und lokaler Ebene verankert sind. Zwar bietet das europäische gewerkschaftliche Institut ETUI-REHS zunehmend europäische Angebote für gewerkschaftliche Funktionäre an, die auf eine Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildung von Gewerkschaftsmitarbeiterinnen und Gewerkschaftsmitarbeitern ausgerichtet sind. Allerdings unterscheiden sich die quantitativ ungleich bedeutsameren Angebote gewerkschaftlicher Bildungsträger in einzelnen EU-Mitgliedsländern nach wie vor grundlegend im Hinblick auf das jeweils zugrunde liegende Bildungsverständnis sowie die Inhalte und pädagogischen Methoden aufgrund der verschiedenen historischen Traditionen, unterschiedlicher Interessenvertretungsstrukturen und unterschiedlicher Bildungsziele, sodass es einen grundlegenden Handlungsbedarf im Hinblick auf die Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gibt (Bridgford/Stirling 2007).

Dieser Herausforderung stellten sich zehn Gewerkschaften und gewerkschaftliche Bildungsträger aus sieben EU-Ländern, der europäischen Ebene sowie der Türkei in dem

von der EU im Rahmen des Programms *Arbeitsbeziehungen und sozialer Dialog geförderten IG Metall-Projekts Quali2move – Entwicklung und Verbreitung eines arbeitspolitischen Bildungsverständnisses in Europa*. Im Rahmen von fünf Workshops und dazwischen liegenden Arbeitsphasen tauschten sich die Vertreter(innen) der Bildungsträger und Gewerkschaften intensiv über ihr jeweiliges Bildungsverständnis aus und entwickelten darauf aufbauend einen gemeinsamen europäischen Bildungsansatz, der Bildungsziele, -inhalte und -methoden bestimmte, die geeignet sind, eine europäische Identität der Lernenden sowie ein kritisches politisches Urteilsvermögen zu fördern und damit einen Beitrag zu einer auf einem sozialen Bewusstsein basierenden demokratischen Öffentlichkeit zu leisten.

In die Ergebnisse des Projekts sind die unterschiedlichen Bildungstraditionen, -ziele und -methoden aus sieben EU-Ländern, der Türkei und der europäischen Ebene eingeflossen. Sie bieten somit eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung eines europäischen gewerkschaftlichen Verständnisses und Konzepts politischer Bildung.

In dem vorliegenden Band werden die Ergebnisse des Projekts und ihr Zustandekommen präsentiert. Das Handbuch dient nicht nur dazu, Bildungsträger und Lernende an dem intensiven Austausch über die Vielfalt der Traditionen und Kulturen gewerkschaftlicher politischer Bildung in Europa teilhaben zu lassen. Es soll darüber hinaus auch als Anreiz und Orientierung für Bildungsträger in weiteren europäischen Ländern dienen, sich über ein gemeinsames Verständnis europäischer politischer Bildung Gedanken zu machen und sich aktiv in die (Weiter-)Entwicklung dieses Bildungsverständnisses einzuschalten, indem sie ihre jeweils eigenen Bildungsziele, -traditionen, -kulturen und -methoden einbringen. Denn genauso wie Europa von der kulturellen Vielfalt seiner Länder lebt, muss eine politische Bildung in Europa die Vielfalt der Alltags- und Bildungserfahrungen der Lernenden in Europa berücksich-



tigen. Schließlich dient das Handbuch auch als Arbeitshilfe für die Durchführung von Bildungsveranstaltungen, da es Bildungskonzepte und -methoden zusammenstellt, die für eine politische Bildung im europäischen Kontext geeignet sind.

Das Handbuch gliedert sich in drei Teile: Vorangestellt ist das zentrale Ergebnis des Projekts: eine gemeinsame Erklärung der Projektpartner, die das gemeinsame Verständnis über Bildungsziele, -herausforderungen, -inhalte und -methoden skizziert (Kap. 1). Darauf folgen in einem zweiten Abschnitt theoretische Überlegungen zu den Herausforderungen und Anforderungen an eine politische Bildung in Europa: *Oskar Negt* analysiert die aktuelle Krise in Europa in einem weiter gesteckten Sinnzusammenhang und leitet daraus Handlungserfordernisse für die Bildung und die Gewerkschaften ab (Kap.2). *Adam Ostolski* interpretiert die europäische Krise aus der polnischen Perspektive und skizziert mögliche Handlungsoptionen (Kap. 3). Beide Beiträge beruhen auf Vorträgen, die die Wissenschaftler im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projektes in Berlin gehalten haben. *Tom Kehrbaum* beleuchtet den Zusammenhang zwischen Bildung und Krisenbewältigung in einer historisch-geistesgeschichtlichen Perspektive und leitet daraus Grundlagen für Lernprozesse transnationaler politischer Bildung ab (Kap. 4). *Christine Zeuner* präsentiert verschiedene Konzepte politischer Bildung, die auf unterschiedlichen Staatsbürgerschaftskonzepten beruhen, und stellt wesentliche Dimensionen und Aspekte vor, die relevant sind für die Konzeptualisierung politischer Bildung. Dieses Raster diente im Rahmen des Projekts als Grundlage für die Entwicklung des europäischen Bildungsansatzes (Kap. 5).

Der dritte Abschnitt stellt die wesentlichen Projektergebnisse zusammen. *Martin Roggenkamp* stellt zunächst das Projektkonzept und den Verlauf der Zusammenarbeit dar (Kap. 6). Ein wichtiges Teilergebnis des Projektes war eine vergleichende Darstellung der verschiedenen Bildungsansätze

der Projektpartner, die auf dem Austausch zwischen den Bildungsträgern im Rahmen des Projektes beruhte. Dieser Vergleich der gewerkschaftlichen Bildungsaktivitäten von Gewerkschaften in Europa wird ebenfalls durch *Martin Roggenkamp* vorgestellt (Kap. 8). Europäische politische Bildung hat den Anspruch, sich nach Möglichkeit in einem transnationalen, interkulturellen Kontext zu entwickeln. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an die Bildungsmethoden. Im Rahmen des Projektes wurden deshalb spezifische Bildungsmethoden entwickelt und erprobt, die geeignet sind für politische interkulturelle Bildung sind. Diese werden im Kapitel 7 durch *Fernando Benavente* und *Clemens Körte* vorgestellt. Im Verlauf des Projekts hat sich gezeigt, dass es gerade im Bildungsbereich nur wenig gemeinsame Begriffe in den verschiedenen Sprachen gibt. Für den Austausch zwischen den Bildungsträgern war es daher notwendig, gemeinsam zentrale Bildungsbegriffe gemeinsam zu definieren. Daraus ist ein kleines Bildungs-Glossar hervorgegangen, das in Kapitel 9 präsentiert wird. Schließlich sind im Rahmen des Projektes eine Reihe von allgemeinen interkulturellen Bildungsmethoden erprobt worden, die abschließend zusammengestellt wurden, um sie anderen Bildungsträgern für die Durchführung interkultureller Bildungsveranstaltungen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): Trade union education in Europe – Some latest developments. in: International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2,, No. 146-147, S. 65-70.
- Mak, Geert (2012): Was, wenn Europa scheitert, München.
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Göttingen.

Kapitel 1

Absichtserklärung für eine transnationale gewerkschaftliche Bildung in Europa

Im EU-Projekt QualizMove haben von 2011 – 2012 Gewerkschaften und ihre Bildungseinrichtungen aus acht Ländern an einer europäischen Dimension gewerkschaftlicher Bildung gearbeitet. Sie wurden durch die Bildungsabteilung des Europäischen Gewerkschaftsinstitutes (ETUI) unterstützt, das eine entscheidende Rolle bei der Stärkung von Wissen, Kompetenzen und Identität der europäischen Gewerkschaftsbewegung spielt.

In Anlehnung an die Deklaration zur beruflichen Aus- und Weiterbildung des Newton-Projekts¹ formulieren die Projektpartner von Qualizmove² gemeinsame Grundlagen und Ziele zur gewerkschaftlichen politischen Bildung. Die Unterzeichner/innen rufen die europäischen Gewerkschaften und gewerkschaftlichen Bildungsträger dazu auf, in ihrer Bildungsarbeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten und unter Berücksichtigung ihres kulturellen, geschichtlichen und gesellschaftspolitischen Kontextes diesen Bildungsansatz zu unterstützen und umzusetzen.

Demokratisierung Europas durch die Förderung von Teilhabe und Mitgestaltung

Gewerkschaftliche Bildung ist eine wichtige Säule der Jugend- und Erwachsenenbildung. In nahezu allen europäischen Ländern folgt sie einer starken Tradition der selbstorganisierten und interessenorientierten Ergänzung des allgemeinen Bildungssystems. Gewerkschaftliche Bildung hat das Ziel, die Teilhabe der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durch Mitgestaltung in Betrieb und Gesellschaft zu fördern. Dafür entwickeln Gewerkschaften und ihre Bildungspartner Bildungsangebote jenseits des formalen Bildungssystems. Sie hat den Anspruch, kritische Urteilskraft, den Mut und das Selbstbewusstsein der Lernenden zu fördern, um betriebliche und gesellschaftliche Entwicklungen solidarisch mitzugestalten.

¹ www.newton-project.eu

² www.qualizmove.eu

Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und politische Teilhabe sowie Partizipation im Betrieb, am Arbeitsmarkt, in der Gesellschaft, der Politik und den Bildungssystemen. Ziel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist daher die Förderung der Mitgestaltung in diesen Bereichen. Gewerkschaftliche Bildung zielt mit ihren Inhalten und der Kompetenzentwicklung auf die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeiten und die Durchsetzung von Partizipation und Mitbestimmung. In Europa eröffnet sie damit Chancen für transnationale Demokratisierungsprozesse.

Solidarität als Kernprinzip der Bildung

Die Entwicklung der Bildungssysteme in Europa leidet unter Kürzungen der finanziellen Mittel und Einschränkungen des Zugangs zu Bildungsangeboten. Privatisierungen und politische Regulierungen im Bildungsbereich erzeugen zunehmende Bildungsungleichheit. Die Konkurrenz der Lernenden nimmt zu und verhindert das Lernen kooperativen und solidarischen Verhaltens als Grundlage einer Demokratie.

Gleichzeitig gefährdet ausgrenzender Wettbewerb auch in beruflichen und sozialen Kontexten die Demokratie und erschwert solidarisiertes Verhalten. Diese Prozesse müssen zur Schaffung eines demokratischen Gemeinwesens gestoppt und radikal geändert werden. Bildung und bürgerschaftliches Engagement ist mehr als die Hervorbringung von Beschäftigungsfähigkeit. Ökonomie und das Soziale sehen wir als zusammenhängenden Bereich, in dem durch Teilhabe und Mitgestaltung zum einen das politische Gemeinwesen, zum anderen die persönlichkulturelle Entwicklung auf der Grundlage der Sozialität der Menschen gefördert wird. Gewerkschaftliche Bildung übt seit Jahren Kooperation statt Konkurrenz in der Bildung ein und fördert damit demokratisches Verhalten innerhalb sozialer Räume, die sich heutzutage transnational ausweiten. Die aktuelle Krise in Europa verweist deshalb auf



die wichtige Rolle der gewerkschaftlichen Bildung als Teil der außerschulischen Bildung und des lebensbegleitenden Lernens in Europa.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit folgt dem Prinzip der Kooperation und fördert Solidarität als einen Grundwert, der sich in Theorie und Praxis von Lernprozessen niederschlägt. Im praktischen Prozess des gemeinsamen Lernens wird das Bewusstsein gemeinsamer ökonomischer und gesellschaftlicher Interessen gefördert. Dieses bildet die Grundlage solidarischen Handelns. Konzeptionell und methodisch folgt gewerkschaftliche Bildungsarbeit einem subjektorientierten Ansatz, der sich von Praktiken reiner Wissensvermittlung abgrenzt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als aktive und sozial lernende Subjekte begreift. Die Methoden ermöglichen eigenständige Lernprozesse durch gemeinsame Diskussions- und Erkenntnisprozesse.

Kritischer Bildungsansatz

Das politisch-institutionelle Europa sowie multinationale Unternehmen treffen Entscheidungen mit weit reichenden Folgen für die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Europäerinnen und Europäer in den verschiedenen Ländern. Um dramatische Folgen für die Menschen wie aktuell beispielsweise in Griechenland, Spanien, Portugal, Irland und Italien abzuwenden, bedarf es einer gemeinsamen kritischen Öffentlichkeit, die die politischen Auseinandersetzungen nicht auf den nationalen Raum beschränkt, sondern transnationale Diskursräume eröffnet. Die vielschichtige Krise in Europa offenbart damit die Notwendigkeit einer arbeitnehmerorientierten Bildung. Ein gemeinsames kritisches Bewusstsein gegenüber politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene muss durch Bildung gefördert werden.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit folgt daher einem kritischen Ansatz. Herrschaftsmechanismen werden kritisch

hinterfragt und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen wird kritisch gegenüber herrschenden Deutungsmustern ermöglicht und praktiziert. Respekt vor Andersdenkenden ist dabei die Grundlage zwischenmenschlichen Umgangs. Begründungen des kritischen Ansatzes der Bildung speisen sich aus Ideen und Werten, die in den Begriffen Solidarität, Demokratie, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit und Fairness zum Ausdruck kommen. Die Gestaltung von Bildungsprozessen richtet sich inhaltlich und methodisch an diesen Werten aus.

Politische und soziale Entwicklung Europas durch Förderung europäischer Identität

Gewerkschaften in Europa müssen transnationale Demokratisierungsprozesse gestalten, um die politische und soziale Union neben der fiskalischen und ökonomischen Basis zu entwickeln. Mit ihren jeweiligen Bildungsaktivitäten leiten sie einen Kurswechsel für ein solidarisches Europa ein. Quali2move geht mit der Förderung eines gemeinsamen Verständnisses der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der ersten Entwicklung gemeinsamer Inhalte, Konzepte und Methoden entschiedene Schritte in diese Richtung.

Auf der Grundlage dieses gemeinsamen Bildungsverständnisses verpflichten sich die Unterzeichner/innen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten zur Bildung eines europäischen sozialen Bewusstseins der Arbeitnehmer/innen und ihrer Interessenvertreter/innen beizutragen und entsprechende Handlungskompetenzen zu entwickeln. Ziel dieses sozialen Bildungsprozesses ist die Hervorbringung einer praxiswirksamen auf die Arbeits- und Lebensrealität bezogenen europäischen Identität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die auf der Einsicht und der Anerkennung gemeinsamer ökonomischer, sozialer, beruflicher sowie persönlich kultureller Interessen aufbaut.



Die unterzeichnenden Gewerkschaften initiieren Projekte zur Förderung des Austauschs, der Diskussion und weiteren Verbreitung dieser Prinzipien der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zur Einleitung eines politischen Kurswechsels für ein Europa der Solidarität, Fairness und sozialen Gerechtigkeit.

Berlin, am 29. November 2012

Die Unterzeichner:

Berufsbildungswerk (bfw), Deutschland

Birleşik Metal İş, Türkei

Cartel ALFA, Rumänien

Industriall (European Trade Union), EU

European Trade Union Institute (ETUI), EU

IG Metall, Deutschland

Institute for the Development of Employees
Advancement Services (IDEAS), Irland

Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES),
Spanien

Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB), Österreich

Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions
(Litmetal), Litauen

Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), Polen





Kapitel 2

Europa in der Krise?

Manuskript eines Vortrags anlässlich der Abschlussveranstaltung des Projektes am 29. November 2012 in Berlin

Oskar Negt

Es ist natürlich etwas mit Verlegenheit verknüpft, wenn ich hier rede. Denn ich bin an dem Projekt nicht aktiv beteiligt gewesen, noch nicht einmal passiv. Und das hat mich dann doch überrascht, dass ihr mir den ehrenvollen Auftrag gegeben habt, etwas zu sagen zu einem Projekt, das ich nicht im Detail kenne. Deshalb nehme ich die Gelegenheit wahr, den Bogen der Betrachtung Europas etwas weiter zu spannen.

In welcher Krisensituation befinden wir uns? Ist es überhaupt eine Krisensituation? Meine Diskussionen mit vielen Managern und mit Leuten aus dem Mittelstand führen immer zu der Frage, du redest immer von Krise, wir sehen die so nicht, insbesondere in Deutschland nicht. Wir haben 100 Milliarden Überschuss, Exportüberschüsse, der Warenverkehr funktioniert im Großen und Ganzen. Ökonomisch leben wir eigentlich, jedenfalls im Zentrum Europas, in einer permanenten Hochkonjunktur.

Also was bedeutet hier Krise? Ich habe eine Vorstellung von der gesellschaftlichen Situation, die sehr stark auf die Brüche und auf die zerstörten Bindungen setzt. Mit zerstörten Bindungen meine ich, dass diese Periode des Neoliberalismus von 20 Jahren – es bereitet sich ja eine solche Sache vor – dazu geführt hat, dass die Menschen immer stärker in diesen Individualisierungsschüben auch mit zerstören, was das Gemeinwesen ist. Die Vorstellung von dem Gemeinwesen und der Sorgfalt gegenüber dem Gemeinwesen, der Pflege des Gemeinwesens, ist auch in den Subjekten zerstört, beschädigt – vielleicht nicht zerstört, aber beschädigt. Die Frage, was eigentlich meine Verantwortung gegenüber diesem Gemeinwesen ist, rückt immer stärker, glaube ich, in den Vordergrund auch von Bildungsarbeit. Wir können natürlich sagen, dass viele Dinge, die mit diesem Gemeinwesen zu tun haben, auf Nebengleisen, z. B. ehrenamtlich erledigt werden. In den deutschen Universitäten ist die Hälfte des Personals ehrenamtlich, unbezahlt. Ganz davon abgesehen, dass die Pflege von Alten, die Pflege von Umwelt im Grunde vielfach



nicht zum offiziellen Kanon der Tätigkeiten dieser Gesellschaft gehört, also ausgegliedert ist, ehrenamtlich ist.

Ich will mal kurz definieren, was ich unter Krise verstehe. Ich glaube, wir sind in einer Krisensituation, in der alte Werte, Normen, Anforderungen nicht mehr unbesehen gelten, d. h., auch der neuen Generation schwer vermittelbar sind, und neue Werte, neue Normen noch nicht da sind, sondern gesucht werden. D. h., wir befinden uns in einer permanenten kulturellen Suchbewegung nach neuen Wegen, nach neuen Ausstattungen der Städte, nach neuen Verantwortungen auch der Menschen gegenüber den anderen Menschen und dem Gemeinwesen. Ich bezeichne das als eine kulturelle Erosionskrise. Alte Loyalitäten gegenüber den Parteien sind nicht mehr verbürgt. Keine Partei in Europa kann sich bei Wahlen mehr auf die gewohnte Klientel verlassen. Man sieht, wie die Piraten in Deutschland mit über 10 Prozent plötzlich da sind, und dann rutschen sie wieder ab, ein eher waberndes Beziehungsgeflecht, in das die Loyalitäten eingebunden sind.

Aber was bedeutet das für Europa, wenn alte Bindungen, alte Werte nicht mehr unbesehen gelten, neue noch nicht da sind und die Suchbewegung sehr stark ist? Die im Übrigen sich auch dokumentiert, wenn der Papst irgendwo erscheint. Da denken die Menschen plötzlich, er ist ein Wahrheitsträger. Und den Unsinn, den manche Päpste gesagt haben, berührt es über-



haupt nicht, wenn die Menschen nach solchen Wahrheits- und Sicherheitsversprechen suchen. Die Bindungen, die zerstört sind, zerstören allerdings nicht die Bindungsbedürfnisse. Und die Bindungsbedürfnisse sind jetzt leider bei vielen Menschen nicht darauf gerichtet, eine demokratische Verfasstheit der Gesellschaft zu fördern, sondern nehmen den Weg auch in rechtsradikalen Entwicklungen, wo Wahrheit und Sicherheit versprochen werden, einfache Wahrheit, Kameradschaft, Bindungen usw., wo Lebenszusammenhänge angeboten werden, die nicht demokratisch sind.

Deshalb habe ich gesagt, Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss. Wir haben alle anderen staatlichen Verfassungen zunächst umsonst. D. h., die Herrschaftspraktiken solcher Systeme sind darauf bedacht, die Lernprozesse möglichst nicht auszuweiten. Alle autoritären, totalitären Systeme brechen mit der Bildungsoffensive, das heißt, sie sind eher darauf bedacht, dass die Menschen keine politische Urteilskraft entwickeln. Aber demokratische Gesellschaftsordnungen sind existenziell darauf angewiesen, dass es solche Bildungsprozesse gibt. Und wenn ich jetzt die Geschichte der letzten 20, 30 Jahre betrachte, dann kann ich sagen: Noch nie ist unter Friedenbedingungen so viel verändert worden, objektiv. Ein ganzes Imperium ist zusammengebrochen. Eine Gesellschaftsordnung wie die DDR ist praktisch in sich zusammengebrochen. D. h., wir haben es mit einem Aktionszyklus geschichtlicher Art zu tun. Und es stellt sich die Frage: Ist das eigentlich den Menschen bewusst, haben sie das verarbeitet, was mit ihnen geschehen ist in dieser Zeit? Ich bestreite, dass das der Fall ist. D. h. also, der Objektüberhang an Veränderung ist überhaupt in die Subjekte noch nicht eingedrungen. Das erhöht die Anforderung an Bildungsprozesse in dem europäischen Zusammenhang, nicht mehr nur in den einzelnen nationalen Kulturen. Wir haben es mit einer aufgebrochen Situation, mit einer Gesellschaft des Umbruchs zu tun, in der die Konjunktur, die ökonomische,

verstärkend oder mildernd wirken kann, aber sie ist nicht alleine die Ursache davon.

In solchen gesellschaftlichen Umbruchsituationen zeigen sich dann die merkwürdigsten Erscheinungen. Die merkwürdigsten Erscheinungen wie das, was mit dem Finanzsystem passiert. Dass sich gewissermaßen die gesellschaftliche Wertschöpfung verselbstständigt gegenüber der Gesellschaft, wäre unter normalen Bedingungen nicht denkbar. Dies lebt von dieser offenen Krisensituation, in der auch keiner jetzt eine Marschrichtung vor sich hat, die sehr klar ist und entschieden ist. Von den täglich drei Billionen Geschäftsakten an internationalen Börsen sind nur fünf Prozent bezogen auf Produktion und Austausch von Waren. D. h., wir haben es mit dem zu tun, was Marx einmal die Realabstraktion des Geldes genannt hat. Gewissermaßen verabschiedet sich ein Teil, oder ein erheblicher Teil der ökonomischen Wertschöpfung von der Gesellschaft. Dass das so hingegenommen wird und die Krisenbewältigung im Grund nur darin besteht, jetzt das Bankensystem zu sichern, wäre vor 20 oder 30 Jahren nicht denkbar gewesen. Ich erwähne das nur, weil ich glaube, das hat auch etwas mit unseren Aufgaben als Gewerkschaften zu tun, diese Prozesse so wahrzunehmen als einen Ausdruck einer besonderen Krisensituation.

Wenn das so etwa stimmen sollte, was ich analysiere, dann bedeutet das, dass in dieser Krisensituation die merkwürdige Situation entsteht, dass Krisenzeiten keine Erkenntniszeiten sind. Im Allgemeinen ist für kritische Leute wie mich eine Krisensituation auch eine Situation der Selbstaufklärung von Verhältnissen. Das ist leider so objektiv nicht der Fall, sondern die Menschen sind angstbesetzt und der sozialdarwinistische Überlebenskampf in dieser Situation ist sehr stark und verzehrt Energie. Möglicherweise die Hauptenergien, die Menschen zur Verfügung haben, brauchen sie, um es in von ihnen auch als unerträglich betrachteten Verhältnissen auszuhalten. Das bedeutet, dass in einer solchen gesell-



schaftlichen Situation eben die Mechanismen wirken, die dazu führen, dass Menschen sich ducken, also im Grunde nicht öffentlich protestieren. Und wenn sie öffentlich protestieren, Empörung ausdrücken. Aber diese Empörung führt nicht dazu, dass sie sich zu einem Citoyen entwickeln, sondern sie bleiben Protestierende und die Proteste verschwinden, wie bei Stuttgart 21. Es gibt einige Proteste, die konstant bleiben. Die Gorleben-Proteste bleiben konstant.

D. h., wir müssen die Frage stellen in der Bildungsarbeit: Was sind objektiv die Mechanismen, die in den einzelnen Nationalstaaten wirksam sind und wenn die nicht begriffen und gelöst werden, ist die europäische Einigung auch auf dem Solidarniveau schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Meine These ist die, die ich in diesem Buch „Gesellschaftsentwurf Europa“ darzulegen versucht habe, dass wir Europa nicht einigen können, wenn wir nicht gleichzeitig diese Krisensituation bearbeiten, also Auswege aus dieser Krisensituation zeigen.

Was also kennzeichnet diese Krise? Z.B. das Problem der Polarisierung der Gesellschaft. Wir haben es mit einer Schere von Reichtumsentwicklung zu tun wie nie zuvor in der Geschichte. Schlaue Leute haben berechnet, dass ungefähr die Akkumulation in einer bestimmten kleinen Schicht der Gesellschaft, die Akkumulation des Reichtums so groß ist wie vor der großen Französischen Revolution. Damals hauptsächlich in der Kirche und dem Besitz der Grundeigentümer. Die Polarisierung vollzieht sich auf der Ebene von Arm und Reich so, dass in einer der reichsten Gesellschaftsordnungen der Welt wie der deutschen jedes 5. Kind gleichwohl unter Armutbedingungen aufwächst. Es ist nicht nötig, nach Bangladesch zu gehen oder Sao Paulo, um das feststellen zu können. Die Verarmung vollzieht sich im gesellschaftlichen Zentrum. Polarisierung ist die falsche Strategie der Krisenlösung.

Polarisierung im Bildungssystem ist die zweite Ebene. Wir haben es damit zu tun, dass in den offiziellen Schulen und

Bildungssystemen die Finanzierungsmittel reduziert werden und gleichzeitig der Blick auf Eliteuniversitäten und Exzellenz-Universitäten gerichtet wird. Hier entsteht noch eine Ironie der Geschichte: Deutsche Eliteuniversitäten sind mit den amerikanischen unvergleichlich, weil es in den Vereinigten Staaten so etwas wie eine Stiftungsmoral gibt, die gibt es in Deutschland – ein Ackermann stiftet nichts. D. h., diese Elite-Universitäten sind nur symbolisch Elite-Universitäten und nicht zu vergleichen mit Universitäten wie Princeton, Harvard und Columbia. Das Stiftungsvermögen von Princeton, das habe ich selbst erfahren können, beträgt 18 Milliarden Dollar. Das ist aber die kleinste Universität von diesen Ivy-Universitäten. Und einer der ersten großen Stifter, nämlich Andrew Carnegie hat einmal gesagt, „wer als Reicher stirbt, hat Schande über sein Leben gebracht“. Man muss was stiften, der Gesellschaft etwas zurückgeben. Das ist in Europa eher unüblich. Deshalb ist die ganze Idee der Exzellenz-Universitäten kein Ausweg aus der Situation dieser Polarisierung.

Und der zweite Grundmechanismus, den ich ansprechen möchte, ist der der Flexibilisierung, die Ideologie der Flexibilisierung. Natürlich auch die Ideologie der Mobilität. Ich glaube, wir haben darüber gesprochen, dass im Grunde Mobilität als etwas Befreiendes und Weltläufiges betrachtet wird. Es ist aber auch die Unterseite von Mobilität zu betrachten. Nicht nur die Immigranten, die sich aus der Not ihrer Verhältnisse ins Zentrum Europas bewegen, sondern es findet auch das statt, was man eine Entwurzelung der Menschen nennen könnte, Entwurzelung von ihrem Boden, von ihren angestammten Zusammenhängen, von Nachbarschaften. Flexibilisierung ist auch ein Element der Zerstörung von Identität, die verknüpft ist mit solcher Bodenständigkeit. Im Übrigen profitieren die Rechtsradikalen sehr stark von dieser Entwurzelung und bringen den Heimatbegriff wieder ins Spiel, und zwar in allen europäischen Gesellschaftsordnungen spielt das inzwischen wieder eine Rolle. Die Träumereien von Heimat wenden sich



gegen eine europäische Integration, die diese Maßnahmen eben als Befreiungsakte betrachten.

Richard Sennett hat ein kleines Buch geschrieben, das in deutscher Übersetzung „Der flexible Mensch“ heißt. Und wenn ich einen von euch fragen würde, bist du flexibel, würde das wahrscheinlich keiner bestreiten, denn nicht flexibel zu sein, ist ein Akt der Borniertheit und der Begrenztheit. Aber der amerikanische Ursprungstitel dieses Werkes von Sennett, das sich auf amerikanische Verhältnisse bezieht, ist „The Corrosion of Character“. Und das hat nun keineswegs mehr eine freundliche Komponente, sondern eher eben diese Zerstörung von Identität. Flexibilisierung ist verknüpft mit Fragmentierung von Arbeitsplätzen, ist gewissermaßen das Fragmentierungs-Arsenal der Menschen. Dass sie nicht mehr von einem Arbeitsplatz und Lohn leben können, sondern kombinieren müssen, spielt eben eine große Rolle bei dieser Entstehung von Angst, von Existenzangst. Ich nenne das, dass der Angstrohstoff in der Gesellschaft wächst. Und wenn der Angstrohstoff wächst, ist das eine bedrohliche Gefahr für demokratische Verhältnisse.

Lasst mich den historischen Bogen noch etwas spannen. Ich bin der Auffassung, dass wir es gegenwärtig zu tun haben mit dem Bedarf nach einem neuen Lernzyklus der Gesellschaft, der europäischen Gesellschaft. Und ich sehe eigentlich drei Stufen dieses Lernens, dieses kollektiven Lernens.

Die erste Stufe ist die Beseitigung eines räuberischen und tödlichen Zusammenhangs von Kriegen und Mörderbanden im Dreißigjährigen Krieg. Man muss sich vorstellen, dass dieses Europa ja ein kriegerisches Europa gewesen ist. Weshalb der Nobelpreis für den Friedensprozess im Grunde nur die Tatsache benennt, dass es 60 Jahre keinen Krieg gegeben hat, was allerdings eine Neuigkeit innerhalb Europas ist. Aber es ist gleichzeitig die Aufforderung, Europa frie-

densfähig zu machen, die Bedingungen so zu verändern, dass es nicht zu kriegerischen Aktionen auf verschiedenen Ebenen kommt. Die Akte des Westfälischen Friedens habe ich sehr genau studiert, weil es um diesen mörderischen Zusammenhang des Dreißigjährigen Krieges ging, wo jeder jeden bekämpfte, wo auch alle Loyalitäten und Traditionen und Bindungen verlorengegangen sind. Die schwedische Armee wurde finanziert von Richelieu, d. h., von einem katholischen Land. Es ist alles durcheinander gewesen. Und es wurden bestimmte Entwicklungen der Rechtsgeschichte fest gemacht. Das kann man nur als kollektiven Lernprozess betrachten. Toleranz, der Begriff der Toleranz entsteht da. Die Trennung von Legalität und Moralität führt dazu, dass die Inquisitionsgerichtbarkeit allmählich zurückgedrängt wird und so etwas wie Akkusationsgerichtsbarkeit – Anklagegerichtsbarkeit – entsteht. Ein großer Lernprozess.

Der zweite Lernprozess hat sich vollzogen nach 1945, in verschiedenen Programmen, z. B. in der italienischen Verfassung von 1947, ist noch das Recht auf Arbeit enthalten, die Mitbestimmungsregelungen, alle diese Dinge gingen in dieselbe Richtung: Wir dürfen nie wieder die wirtschaftlich Mächtigen ohne demokratische Kontrolle lassen. Mitbestimmung, Betriebsrätegesetz, im Unterschied zum Betriebsrätegesetz von 1922, das noch eine andere Bedeutung hatte, Würde als oberste Staatsfundamentalnorm. Viele Dinge nach 1945 sind Lernprozesse, und zwar parteiübergreifend. Die großen Europäer Coudenhove-Kalergi, Monnet und andere waren sich dessen bewusst, dass es auch etwas mit dem Missbrauch von Herrschaft zu tun hat, mit ökonomischem Machtmissbrauch, was im Dritten Reich und in anderen Zusammenhängen passiert ist. Hier vollzieht sich ein Lernprozess, der im Übrigen jetzt rückgängig gemacht werden soll. Und ich sehe darin ganz große Gefahren. Wenn der Sozialstaat, die sozialstaatlichen Errungenschaften liquidiert werden, werden ganze Lernprozesse liquidiert. Und ich glaube,

dass diese drei Säulen, auf denen ein emanzipatives Europa beruht – nämlich Rechtsstaat, Sozialstaat und Demokratie – beschädigt werden, wenn eine dieser Säulen zurückgedrängt oder beschädigt wird. Deshalb ein Lernprozess, der noch eine dritte Dimension hat, also Polarisierung, Flexibilisierung und jetzt Dreiteilung der Gesellschaft mit dem Oberbegriff der Abkopplung.

Ich bin in der Tat bestürzt gewesen, als Alain Touraine sagte, dass wir nicht mehr von der Zweidrittel-Gesellschaft, sondern von einer Dreiteilung der europäischen Gesellschaft sprechen müssen. Ein Drittel der Menschen in Europa fühlt sich wohl, weiß nichts von einer Krise und ist partizipativ an den demokratischen Prozessen beteiligt, ist integriert, hat Arbeitsplätze und hat von einer Krise der Arbeitsgesellschaft keine Vorstellung. So das eine Drittel.

Das zweite Drittel ist die wachsende Zahl der fragmentierten Lebensverhältnisse, unter dem Gesichtspunkt Prekariat – ein gar nicht so schlechter Ausdruck für diese Schicht – kurzfristige Verträge, d. h. Auflösung der Planungssicherheit von Lebensverhältnissen, die natürlich auch Folgen hat für die Frage, Kinder zu haben oder nicht zu haben, wenn die Sicherheit eines solchen Arbeitsplatzes nicht mehr existiert. Hier bilden sich spezifische Ängste. Gegenwärtig sind diese Ängste bei einer Schicht lokalisiert, die gewissermaßen noch ausprobiert, zu welcher gesellschaftlichen Formation sie gehört. Ich meine die Mittelschicht. Aber das ist nicht auf Dauer gestellt. Diese prekäre Situation ist eine der Fluktuation der Menschen und des Suchens. Das kann auch ganz andere Bindungen erzeugen.

Die dritte Kategorie ist die wachsende Armee der dauerhaft Überflüssigen. Wenn die Produktionsverhältnisse so bleiben, wie sie sind, ist innerhalb der Warenproduktion die Rationalisierung der Mechanismus, der unaufhaltsam voranschreitet. Wir werden es in der Autoproduktion in der Tat mit menschenleeren Fabriken zu tun haben. Das war Mitte der



80er Jahre noch eine negative Utopie. Das ist in allen diesen Zusammenhängen immer stärker durch Robotertechniken und anderen digitalen Medien verändert. Nur ist die Frage: Wo bleiben die lebendigen Menschen da, was machen die? Die Abkopplung eines Drittels der Gesellschaft, die gegenwärtig noch gestützt werden können durch soziale Sicherheiten – begrenzte soziale Sicherheiten, aber immerhin haben sie noch gewisse Anspruchsrechte. D. h., wir müssen jetzt auch bezogen auf die Arbeitsmarktpolitik der Gewerkschaften den Gedanken fassen, dass es genuine Gemeinwesenarbeit gibt, die nicht über den Markt finanziert ist, sondern ein gesellschaftliches Produkt ist – also durch die Gemeinschaft auch finanziert werden muss. Nicht in dem Glauben, dass die Menschen, die z. B. als Friedhofswärter arbeiten, eines Tages eine volle Stelle haben. Darauf ist gewissermaßen die ganze Arbeitsmarktpolitik gerichtet, dass die Integration in den ersten Arbeitsmarkt irgendwann gelingt. Und sie gelingt immer weniger. Nicht zuletzt aufgrund der ungeheuren Produktivitätssteigerungen und der Veränderungen der Rationalisierungspotentiale in den Industriebereichen.

Ich bin bestürzt gewesen darüber, dass der erste Gedanke der Abkopplung Griechenlands – im Grunde das



Abkopplungsproblem, dass man gewisse Menschen nicht mehr braucht – jetzt auch übertragen ist auf Ökonomien. Dass man bestimmte Länder nicht mehr benötigt und sie abgekoppelt werden. Und Rating-Agenturen sagen, die sind nicht mehr kreditwürdig. Das ist eine fatale Spaltung innerhalb Europas. Und so sehr ich dafür bin, dass die Türkei irgendwie in den europäischen Zusammenhang kommt – aber wenn Griechenland ausgegliedert ist, ist das mehr als ein symbolischer Akt. Wir haben alle Begriffe der Logik, der Tragödien, die ästhetischen Begriffe, haben wir aus dem griechischen, italienischen, romanischen Zusammenhang. Wenn diese Länder, die romanischen Länder, abgekoppelt werden, ist das ein Angriff auf die Seele Europas und mehr als nur, dass ein Land wieder die alte alexandrinische Währung einführt. Hier vollzieht sich in Europa ein Prozess der Zerstörung und der Abkopplung von ganzen Volkswirtschaften und Ländern. Insofern natürlich das, was hier zu leisten wäre in Bezug auf Griechenland, Italien, Portugal, und die osteuropäischen Länder werden sich auch melden, die werden nicht still sein. Soweit ich gelesen habe, hat in Polen der Lebensstandard von einfachen Arbeitern das halbe Niveau der griechischen. Ich weiß nicht, ob das stimmt, aber wenn das der Fall ist, werden die Polen sich eines Tages melden und sagen, wir gehören doch zu Europa, warum helft ihr uns nicht? Da gibt es nur die Möglichkeit eines Marshallplans. Wenn man Europa haben will, muss man die produktiven Potenzen der jeweiligen Länder ausbauen, wie nach 1945. D. h. die europäischen Potentiale zu nutzen im Sinne einer solidarischen Ökonomie. Das kann nicht mehr der alte Kapitalismus sein.

Und das bedeutet natürlich für die Gewerkschaften, dass sie auch den Begriff von Solidarität – hier ist die Tarifpolitik genannt worden – haben müssen. Das wird ein schwieriger Prozess sein, aber das wäre doch so etwas wie eine solidarische Wiedergutmachung, die stattfinden muss, wenn die produktiven Potenzen dieser Länder nicht zerstört wer-

den sollen. Was gegenwärtig abläuft ist ja, dass man will, dass die die Kredite zurückzahlen und gleichzeitig werden die Industrieanlagen zerstört, und der Mittelstand wird zerstört. Wie sollen die auch nur die Zinsen dieser Kredite bezahlen können? Das ist ein zerstörerischer Prozess, der für das Einzelunternehmen in einer kapitalistischen Umgebung einigermaßen erträglich ist, der aber für Gesamteuropa eigentlich unerträglich ist und Europa eher zerstört. Die gegenwärtige Konzentration auf die Stützung maroder Banken zerstört die Idee Europas mehr, als dass hier etwas gerettet wird. Gerettet werden könnte etwas nur, wenn ein Bürgschaftsschutzschirm für Kultur und Lernen für Europa, meinetwegen von 500 Milliarden, formuliert würde. Das wäre nachhaltig. Ihr habt den Begriff der Nachhaltigkeit hier auch genannt.

Ich will jetzt mal die Folgerungen für das Menschenbild charakterisieren, was ich da im Entstehen begriffen sehe. Ich glaube, dass, wenn ein Mensch im Zeitalter des Perikles gefragt würde, was ist eigentlich das Ideal des Menschenbildes, auf wen zielt das hin, was du unter Erziehung, unter Bildung verstehst, er spontan antworten würde, das ist der Polis-Bürger. Der Bürger, der sich um das Wohlergehen der Stadt kümmert. Und deshalb ist der Privatbürger eigentlich ein Städtezerstörer für diese Zeit. Es ist nicht zufällig, dass in der altgriechischen Sprache der Begriff „Idiotes“ – der bei uns verknüpft ist mit verrückt sein – nichts anderes besagt als „Privatmann“, der sich im Grunde um nichts anderes kümmert als um seine eigenen Angelegenheiten. Und wenn man einen Menschen der Renaissance fragen würde, was denn so das Idealbild des Menschen ist, könnte er auf einen Typus setzen wie Leonardo. Begierig wahrzunehmen, was die Welt ausmacht, auszudrücken, zu projektieren. Das ist ja merkwürdig, was Leonardo alles gemacht hat – auch das Fahrrad hatte er erfunden, viele Sachen, die dann nicht funktionierten, u. a. auch Kaperschiffe. Die funktionierten auch nicht, aber es sind Ideen gewesen, die sich hier in einem Menschenbild



ausdrücken. Und der Humboldtsche Mensch ist der durch Wissenschaft tätige Mensch, der urteilsfähig wird.

Was wir heute haben ist nicht zuletzt die Schrumpfung der Idee des Menschen zu einem unternehmerisch tätigen Lebewesen. Es gibt immer mehr in deutscher Verfassung der Sprache, aber auch im englischen, die Idee des unternehmerischen Menschen als Ideal des gegenwärtigen Zeitalters. Das ist eine Idee, die von Joseph Schumpeter herkommt, der gesagt hat, Unternehmer ist nicht der, der Kapital hat, sondern der etwas unternimmt, also tätig ist. Aber natürlich ist die damit verknüpfte Autonomie eine Scheinautonomie und ist auch durchsichtig. Deshalb ist das zweite Idealbild der allseitig verfügbare Mensch. Der Mensch der Warenproduktion ist ein allseitig verfügbarer Mensch, der allerdings politisch gesprochen der leistungsbewußte Mitläufer ist, der für demokratische Verhältnisse eher eine Gefahr bedeutet. Aber das ist eine Veränderung des Menschenbildes, das so in den Bologna-Prozess auch mit projiziert ist. Verständnisschwaches Lernen, Akkumulation von Wissen, d. h., nicht das Austragen von Problemen und Zusammenhängen, sondern das kurzfristige, verständnisschwache Aneignen als ein Ideal der akademischen Bildung. Denn Bildung im eigentlichen Sinne, jedenfalls in dem Sinne, wie ich das gelernt habe aus der „Frankfurter Schule“, besteht eigentlich in einer Vorratshaltung, d. h. man legt Vorräte an. Man braucht das ja aktuell alles nicht, was man sich aneignet, sondern Sichtweisen, Kategorien, Begriffe, wie ihr offenkundig in einem Treffen dann auch ein Kategorienarsenal entwickelt habt, wenn ich das richtig verstanden habe, von Begriffen, von Werten, die wichtig sind. Das ist eigentliche Bildung.

Und ich glaube, dass es sehr wichtig ist, dass unsere gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die enge und begrenzte Funktionärsschulung überwindet, nicht ohne das, was Funktionärswissen ist, zu vernachlässigen. Ich glaube, dass das sehr wichtig ist. Aber gewissermaßen die po-

litische Urteilsfähigkeit ins Zentrum gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu rücken, ist für die Entstehung eines europäischen Zusammenhangs, der von lebendiger Arbeit lebenden und existierenden Menschen eine zentrale Forderung, auch an die Veränderung der Qualität der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Es geht nicht nur allein darum, Funktionswissen zu erwerben, das gewiss auch. Diese Kompetenz ist notwendig. Aber gleichzeitig wird es für den demokratischen Zusammenhang, für das demokratische Lernen in Europa immer wichtiger, politische Urteilskraft ins Zentrum der Bildung zu rücken. Und diese politische Urteilskraft hat eine entscheidende Norm für jede linke Politik, für jede Politik, die an der Emanzipation der Menschen festhält, nämlich Würde. Die Herstellung von Würde und die Bedingungen für ein würdiges Leben sind, glaube ich, eine bestimmende Norm gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Und ich sehe, die Chancen in Europa sind sehr groß, in dieser Umbruchsituation diese Prozesse in Gang zu setzen. Würde hat nach Kant – der sagt, es ist notwendig, dass die Menschen ihre private Vernunft in einen öffentlichen Gebrauch der Vernunft verwandeln – keinen Preis, d. h. ist nicht tauschbar. Und das als Norm zu benutzen, ist sehr wichtig, weil es ein gewichtiger Baustein der Demokratie ist.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit.

Kapitel 3

Die Krise der europäischen Integration und soziale Kämpfe

Manuskript eines Vortrags anlässlich der Abschlussveranstaltung des Projektes am 29. November 2012 in Berlin

Adam Ostolski

Vielen Dank für die Einladung. Es ist mir ein großes Vergnügen und auch eine Ehre, hier zu Ihnen sprechen, mich mit Ihnen treffen und darüber sprechen zu können, was heutzutage die größte Herausforderung ist, vor der die Menschen in Europa stehen – also auch wir. In letzter Zeit beschäftige ich mich viel mit der Krise in der Europäischen Union. Als Publizist schreibe ich Kommentare und Artikel zu diesem Thema, als Soziologe und Hochschullehrer hingegen leite ich mit einer Kollegin von mir ein Seminar mit dem Titel „Europäische Union – Krise oder neue Öffnung“. Diesen Dienstag erhielt ich nach dem Unterricht eine E-Mail von einem Studenten. In dieser Mail gab es einen Satz: „Ich möchte nur hinzufügen, dass das heutige Seminar außerordentlich deprimierend war.“ Ich hoffe, dass ich meinen heutigen Vortrag nicht deprimierend beende, obwohl ein wenig Depression nicht schadet. Sie lässt auch neu zu entdeckende Perspektiven an Wert gewinnen.

Ich möchte an den inspirierenden Vortrag von Oskar Negt anknüpfen. In gewissem Sinne werde ich von den gleichen Dingen sprechen, aber aus einer etwas anderen Perspektive. Professor Negt hat sich auf die Werte konzentriert, das heißt, auf das, was uns verbinden sollte. Ich möchte mehr über die Konflikte erzählen, das heißt, davon, was und wie es uns trennen sollte. Dies betrachte ich nicht als Gegenteil der ersten Perspektive, sondern als die andere Seite der gleichen Medaille. Auch möchte ich mich sehr dafür bedanken, was Ihr hier gemeinsam zur gewerkschaftlichen Bildung erarbeitet habt, verschiedene Modelle zur politischen Bildung in Gewerkschaften. Ich versuche, diese Idee der gewerkschaftlichen Bildung, die für mich neu ist, mit meiner Erzählung über die Krise der Europäischen Union und die Chancen, sie zu überwinden, zu verbinden.

Worüber werde ich sprechen? Erstens darüber, was mir in der heutigen Krise am wichtigsten erscheint, dann über fünf mögliche Auswege aus dieser Krise. Wenn ich „mögliche“ sage,



dann ist es offensichtlich, dass die Möglichkeit, diese Wege beschreiben zu können, unterschiedlich ausfällt. Einige sind wahrscheinlicher, andere hingegen unwahrscheinlicher. Das schauen wir uns noch genauer an. Zum Abschluss möchte ich mich mit der Rolle der Gewerkschaften beschäftigen, bzw. mit der Chance, die Gewerkschaften für Europa darstellen.

Worauf beruht diese Krise? Das erste, was wir beachten sollten, ist der neue Charakter der nationalistischen Bewegungen bzw. der nationalistischen Sympathien in Europa. Das ist kein altmodischer Nationalismus. Das ist kein Nationalismus, den es hier „schon immer gegeben hat“, bevor Europa begonnen hat, sich zu vereinigen. Diese neue Welle nationalistischer Sympathien ist nicht einfach eine Reaktion auf die europäische Integration, sondern ist Frucht jener Integration. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, in der Krisenlage und in der politischen Lage, in der der Gürtel enger gezogen wird, was eine Antwort auf diese Krise ist, kann gesagt werden, dass neue nationalistische Strömungen die hauptsächliche Frucht ist, die das geeinte Europa für uns heute produziert. Denken wir



an die Stereotypen zu den Bewohnern Südeuropas, die sich in den nördlichen Ländern des Kontinents ausbreiten, zum Beispiel in Deutschland oder Finnland ... Denken wir an die antideutschen Ressentiments, die sich im Süden Europas, insbesondere in Griechenland, ausbreiten. Denken wir insbesondere an dieses eine Gefühl, das den Norden und den Süden in großer Einigkeit verbindet, das die wachsende Abneigung und die Furcht vor Immigranten ist. Hier scheinen sich wieder solche Länder wie die Niederlande und Griechenland an die Spitze zu schieben. Das ist sehr wesentlich, dass wir erkennen, dass dieser Nationalismus keinerlei Überbleibsel oder Geist der Vergangenheit ist. Das ist die Frucht der europäischen Integration, in der Form, in der sie gegenwärtig besteht. Das ist außerdem die Folge der Politik, mit der Krise zurechtzukommen, die uns die europäischen Anführer oder Technokraten heute anbieten.

Zweitens haben wir heute selbstverständlich eine Wirtschaftskrise. Und hier ist es wichtig, anzumerken, dass sich hier zwei Dinge überschneiden. Erstens – die weltweite Wirtschaftskrise, zweitens die Krise der Eurozone. Die weltweite Wirtschaftskrise hat gewisse Konstruktionsfehler der Eurozone offenbart, an die Oberfläche gebracht, die den Einfluss der weltweiten Krise noch vertiefen. So haben wir hier mindestens zwei Krisen, die sich überschneiden. Ich werde noch darauf zurückkommen, denn das ist sehr essentiell, wenn wir wissen wollen, wie wir aus dieser Krise, in der wir uns befinden, herauskommen können.

Und drittens haben wir eine ökologische bzw. Klimakrise. Dies lässt sich in einer Lage leicht vergessen, in der die Wirtschaftskrise so dringend und unerwartet scheint. Aber wir sollten dies nicht vergessen. Nicht nur deshalb, dass die Klimaveränderungen unsere Zukunft gefährden, sondern auch deshalb, dass wir in der Antwort auf die Klimakrise auch für Europa eine neue Aufgabe finden können.

Welche Wege kann Europa gehen, um aus diesen Krisen herauszukommen? Ich glaube, es gibt fünf mögliche Wege. Der erste Weg ist, mit der Wirtschaftskrise so umzugehen, als ob sie bei der Gelegenheit die Konstruktionschwächen der Eurozone nicht offen gelegt hätte. Es liegen drei Vorschläge auf dem Tisch. Der erste Vorschlag, der aktuell realisiert wird, das sind bail outs verbunden damit, den Gürtel enger zu schnallen. Vor einigen Wochen habe ich auf der Internetseite von „The Economist“ einen Kommentar zur Politik der Europäischen Zentralbank gelesen. Eigentlich kann man aus dem ganzen Artikel vier Worte herausziehen: „This seems like madness“. Dabei kam mir ein Gedanke, der auch das Motto meines Vortrags sein könnte: „Though this be madness, yet there is class war in it“ („Ist dies schon Tollheit, ist es doch Klassenkampf“), um ein Zitat von Shakespeare abzuwandeln. Wenn wir die Politik von Mario Draghi im Lichte seines Versprechens betrachten, dass er alles täte, um die Eurozone zu retten, dann sind seine Maßnahmen sinnlos. Aber es sollte daran erinnert werden, dass der Präsident der Europäischen Zentralbank schon zuvor ein viel ernsteres Versprechen abgegeben hat, das nicht wie ein Versprechen aussah, aber eigentlich eines war. Er sagte nämlich im Februar in einem Interview für das „Wall Street Journal“, dass das „europäische Sozialmodell ausgedient habe“. Ich denke, das genau ist das Versprechen, das er jetzt versucht, zu halten. Ein zweiter Vorschlag, um aus der Wirtschaftskrise herauszukommen, sind Stimulationspakete in Verbindung mit langfristiger Anhebung der Wettbewerbsfähigkeit. Dieser Vorschlag wird auch vom „The Economist“ unterstützt und in gewissem Grade von Frankreich umgesetzt, nach dem Sieg von François Hollande. Der dritte Vorschlag ist ein grünes Stimulationspaket, das heißt, Investitionen in die ökologische Wirtschaft, die nicht nur helfen sollen, aus der gegenwärtigen Krise herauszukommen, aber auch die Grundlage für eine neue, beständigere Wirtschaft und ein etwas anderes Sozialmodell aufzubauen. Gewisse Elemente einer solchen



Politik werden gegenwärtig auch in Frankreich umgesetzt. Ein Schwachpunkt aller dieser drei Vorschläge ist, dass sie sich auf die Wirtschaftskrise beziehen, aber das Problem der Konstruktionsfehler der Eurozone unangetastet lassen.

Ein zweiter möglicher Weg wäre die Rückkehr zu den nationalen Währungen oder der Aufbau eines Multiwährungssystems. Die einfache Rückkehr zu den nationalen Währungen ist heute ein gefährlicher Vorschlag. Vor allem deshalb, da es den reichen Ländern am leichtesten fallen würde, ein solches Szenario umzusetzen. Wenn zum Beispiel Finnland zur Mark zurückkehren wollte, hätte es damit kein großes Problem. Es müsste solche Pläne nicht einmal geheim halten. Im Übrigen gibt es solche Pläne schon und sie werden nicht geheim gehalten. Finnland ist also auf ein solches Szenario vorbereitet. Wir können uns in einer Lage wiederfinden, dass die reicheren, sichereren Länder die Eurozone verlassen und die übrigen ihrem eigenen Schicksal überlassen. Das kann ein gewisses Szenario der Desintegration und einen Wettlauf zum Abgrund in Bewegung setzen. Ein anderes Szenario ist die Rekonstruktion der Eurozone. Vor einigen Wochen erschien in der europäischen Ausgabe des „Wall Street Journal“ ein Artikel von Thomas Mayer, eines Experten der Deutschen Bank, der prognostizierte, dass in Zukunft in Europa ein dreischichtiges Währungssystem entsteht. Solche Länder wie die Niederlande, Deutschland, Finnland würden zwei Währungen verwenden, Euro als Mittel zum Tausch sowie eine separate gemeinsame Währung als Mittel zur Wertschöpfung. Solche Länder wie Frankreich, Spanien oder Italien würden nur den Euro verwenden. Hingegen solche Länder wie Griechenland, Zypern oder Portugal würden den Euro zur Abzahlung von Schulden verwenden und die eigenen nationalen Währungen für den Warenaustausch auf eigenem Gebiet. Ich fürchte, dass ein solches System stabiler als die Eurozone wäre, aber gleichzeitig ihre schlimmsten Fehler festschreiben würde, vor allem die wachsenden Diskrepanzen zwischen den Wirtschaftssystemen Süd- und Nordeuropas.

Der dritte Weg ist rein politischer Föderalismus. Die Vorschläge, einen „Sprung zu einem föderalen Europa“ zu machen, die zum Beispiel Guy Verhofstadt und Daniel Cohn-Bendit in ihrem kürzlich erschienenen Buch „Für Europa“ unterbreiten, entstehen aus edlen Beweggründen. Aber sie sind keine Lösung, da sie nicht die grundlegende Problemquelle betreffen. Das, was die Funktionsweise des europäischen Projekts erschwert, ist kein Egoismus der Nationalstaaten. Das kann heute als nicht offensichtlich erscheinen, aber das Problem in Kategorien des Gegensatzes zwischen nationaler Souveränität und weiterer Integration zu sehen, ist eine sehr vereinfachte und veraltete Sichtweise. Heute ist das Problem nicht der mythische Egoismus der Nationalstaaten, sondern die Tatsache, dass weder die Nationalstaaten noch die EU-Institutionen die europäischen Gesellschaften und die Arbeitswelt vor der Dominanz des Kapitals schützen. Im Wesentlichen findet diese Dominanz heute sowohl über die Nationalstaaten als auch über die Institutionen der Europäischen Union statt. Darum protestieren die in letzter Zeit in Europa in Erscheinung tretenden sozialen Bewegungen wie Indignados oder Occupy sowohl gegen die Politik der nationalen Regierungen als auch der Europäischen Union. Aus Sicht der sprichwörtlichen 99% der Bevölkerung macht eine solche oder andere Machtaufteilung zwischen Europa und den Nationalstaaten keinen großen Unterschied. Das Problem liegt völlig woanders.

Ein vierter Weg wäre es, die Währungsunion durch eine Clearingunion zu ersetzen. Eine Clearingunion löst mindestens zwei Probleme der Eurozone. Es bringt die Möglichkeit zurück, die monetäre und die fiskale Politik aneinander anzupassen. Wenn die Staaten zu ihren Währungen zurückkehren, dann werden beide Politiken auf der gleichen Ebene geführt. Vor allem jedoch würde eine Clearingunion vor einem Ungleichgewicht in der Handelsbilanz schützen. Eine Clearingunion würde folgendermaßen aussehen: jeder Mitgliedsstaat hat seine eigene Währung, und daneben existiert eine spezielle inter-



nationale Währung, die Euro oder Bancor heißen kann, wie Keynes vorgeschlagen hat. Diese zweite Währung würde dem Handelsaustausch zwischen den Staaten dienen. Im Rahmen der Clearingunion würden Mechanismen bestehen, die die Entstehung von tiefgehenden Überschüssen und Defiziten im Handelsverkehr verhindern würden. Länder, die ein Defizit haben, müssen ihre Währung abwerten, und die Länder, die einen Überschuss haben, werden mit einer besonderen Steuer belegt. Das ist eine Lösung, die ihre Mängel hat, aber es ermöglichen würde, die größten Wirtschaftsprobleme zu lösen, die heute durch die Eurozone geschaffen werden.

Einen ähnlichen Vorschlag verkündeten im September die Experten des Pariser Veblen-Instituts, Bruno Théret und Wojtek Kalinowski. In ihrem „Appell an einen europäischen Währungsföderalismus“¹ schlagen sie vor, dass der Euro in Europa ein „gemeinsames Geld“, aber keine „einheitliche Währung“ sein soll. In dem von ihnen geforderten System hätten wir es mit einer Vielzahl von Währungen zu tun – lokaler, regionaler und nationaler, denen gegenüber der Euro die Rolle einer „übergeordneten“ Währung erfüllen würde. Der Euro wäre dann ein föderales Geld, das die nationalen Währungen zusammenschweißen würde (Eurofrank, Euromark, Eurodrachme, Eurolira usw.), aber würde sie nicht ersetzen. Théret und Kalinowski geben zu, dass ein solches System nicht alle Probleme der Eurozone lösen würde (insbesondere die Frage des Ungleichgewichts der Zahlungsbilanzen zwischen den Ländern), aber wäre nach ihrer Meinung ein wesentlicher Schritt nach vorn.

Der letzte, der fünfte Weg, ist etwas, was ich als eine authentische bzw. faktische Föderation bezeichnen würde. Ausgangspunkt sollte nicht die Übertragung der Macht auf die europäische Ebene sein, sondern die Definition einer sozialen Bürgerschaft auf europäischer Ebene. Es geht darum,

festzustellen, auf welche Leistungen, auf welches Niveau der sozialen Sicherheit, auf welche öffentlichen Leistungen wir als Bewohnerinnen und Bewohner von Europa ein Recht haben. Das genau sollte der erste Schritt sein – nicht, Macht zu übertragen, sondern das zu definieren, was es heißt, Bürgerin oder Bürger zu sein. Die europäische Integration im ökonomischen Sinne beruhte auf einem gewissen Kompromiss oder auch einem Gesellschaftsvertrag zwischen Kapital und Arbeitswelt – auf jenem „europäischen Sozialmodell“, dem Mario Draghi verspricht, ein Ende zu setzen. Aber sie hat nicht in diesen Kompromiss reinvestiert. Als die Institutionen, die nach dem Zweiten Weltkrieg in den jeweiligen Staaten aufgebaut wurden, zu erlahmen begannen, schwächelten auch die Grundlagen dieses Modells. Darum ist eine andere Verteilung der Macht zwischen der Europäischen Union und den nationalen Staaten kein Ausweg. Sondern es ist eine Notwendigkeit, darüber nachzudenken, wie man das erneut beleben oder erneut in das investieren kann, was die ökonomische Grundlage der Integration war.

Darüber hinaus, muss sie von einem entsprechend großen Haushalt begleitet werden, wenn in der Europäischen Union eine gemeinsame Währung beibehalten werden soll. Es gibt keine wissenschaftliche Methode, die es ermöglichen würde, präzise festzustellen, wie groß ein solcher Haushalt sein sollte, aber wenn wir uns anschauen, wie der Haushalt der Vereinigten Staaten im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt ist, dann können wir einen gewissen Orientierungspunkt haben. Der Haushalt der Vereinigten Staaten von Amerika beträgt etwa 20% des Bruttoinlandsprodukts. Im Fall der Europäischen Union würde dies bedeuten, dass der föderale Haushalt zwanzig Mal größer sein müsste als gegenwärtig. Ich glaube, dass, wenn wir nicht bereit sind, den Haushalt der Europäischen Union so zu vergrößern, dann sollten wir uns nicht täuschen lassen, dass es gelingt, eine gemeinsame Währung beizubehalten.

¹ http://www.veblen-institute.org/IMG/pdf/a_plea_for_a_european_monetary_federalism.pdf



Selbstverständlich bleibt die Frage, wofür dieses Geld ausgegeben werden sollte. Erstens glaube ich, für Garantien bezüglich alles dessen, was ich soziale Bürgerschaft auf europäischem Niveau genannt habe. Zweitens hingegen für die ökologische Modernisierung der europäischen Wirtschaftssysteme.

Neben der breit gefassten Definition der sozialen Bürgerschaft und dem entsprechend großen Budget benötigt eine authentische Föderation auch eine gewisse einigende Vision, eine gemeinsame Aufgabe. Es scheint, dass die Idee, einen weiteren Krieg zu verhindern, sich in dieser Rolle nicht mehr bewährt. Vor allem wirkt das nicht mehr auf die politischen Eliten der europäischen Länder, aber vielleicht wirkt es auch nicht mehr so sehr auf die Bürgerinnen und Bürger. Das bedeutet, dass wir irgendeine Idee brauchen, die eine ähnliche Funktion erfüllen würde, und ich denke, dass die Gefahr der Klimaveränderung eine solche Idee sein kann.

An dieser Stelle kann ich mich nicht zurückhalten und muss gegen die Ansprache des polnischen Außenministers, Radosław Sikorski, polemisieren. Vor einem Jahr versuchte Radosław Sikorski in Berlin davon zu überzeugen, dass der Schlüssel zur Zukunft Europas in den Händen Deutschlands liegt, und sagte außerdem, dass unsere (das heißt die europäische) Einheit nicht darunter leiden wird, dass wir ein unterschiedliches Recht in Bezug auf Moral, Familienleben, verschiedene Steuersätze oder unterschiedliche Arbeitszeiten haben. Ich denke, dass unsere Einheit sehr darunter leidet, dass wir es verschiedenen Ländern, wie Polen, erlauben, zu meinen, dass man die Menschenrechte selektiv handhaben kann, und dass man Sozialdumping betreiben kann, indem man mit anderen Ländern um zu lange Arbeitszeiten und zu niedrige Steuern konkurriert. Vor allem hat es mich jedoch getroffen, dass in dieser Ansprache keinerlei Rede vom Umweltschutz war. Polen hat die zweifelhafte Ehre, ein solches Land Europas zu sein, das mindestens drei Mal (ich komme mit dem Zählen nicht mehr hinterher) sein Veto gegen

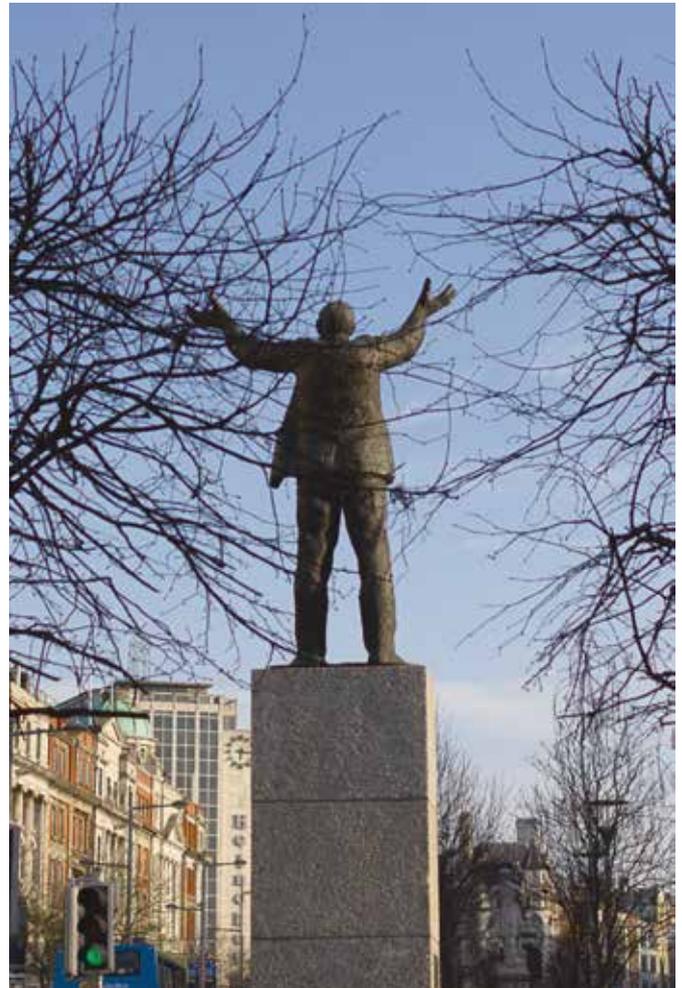
die Annahme einer EU-Klimapolitik eingelegt hat. Das ist eine reale Gefahr für unsere Zukunft.

Welche Schlussfolgerungen kann man daraus ziehen? Wie ich bereits gesagt habe, kann das Wort „möglich“ Verschiedenes bedeuten. Einige dieser Wege sind möglich, und werden sogar umgesetzt, aber führen uns nicht aus der Krise. Andere könnten uns aus der Krise herausführen, aber es ist sehr unwahrscheinlich, dass es gelingt, einem von ihnen zu folgen. Was kann man in einer solchen Situation machen? Hier kommen wir auf die Rolle der sozialen Bewegungen, darunter auch der Gewerkschaften zurück.

Es ist mir wichtig, dass wir die Europäische Union, die nationalen Staaten u.ä. nicht als fertige Existenzen betrachten und nicht als Quelle irgendwelcher Normen oder Werte, sondern als gewisse Niveaus sozialer Kämpfe um für uns wichtige Sachen. Diese Kämpfe können zwischen den Ebenen übertragen werden. In den Untersuchungen zur Neoliberalisierung werden solche Begriffe wie „Downloading“, also herunterladen, und „Uploading“, also hochladen, verwendet. Das sind Strategien zur Übertragung verschiedener Kompetenzen, Entscheidungen auf eine solche Ebene, auf der die Menschen über sie eine geringere Kontrolle haben. Manchmal werden gewisse Kompetenzen auf eine höhere Ebene übertragen, auf die europäische Ebene, um den Menschen zu sagen, dass wir darauf keinen Einfluss mehr haben – das macht Europa. Manchmal werden mit dem gleichen Ziel Entscheidungen nach unten übertragen. In Polen wurden zum Beispiel in den neunziger Jahren die Kindergärten den kommunalen Selbstverwaltungen übergeben, aber ihnen wurden keine ausreichenden Mittel übergeben, um sie zu unterhalten. Das ist eine gute Art und Weise, es dazu zu bringen, dass ein großer Teil der Kindergärten geschlossen wird. Außerdem erscheint es auf den ersten Blick viel demokratischer zu sein, denn die Entscheidungen sind vorgeblich näher an den Menschen dran. Eine ähnliche Taktik ist etwas, was „Policy

laundrying“ genannt wird, also „Waschen“ unbequemer politischer Entscheidungen (ähnlich der „Wäsche“ von schmutzigem Geld). Das bedeutet, dass die Entscheidungen auf einer solchen Ebene realisiert werden, auf dem man vorgeben kann, dass jemand anders sie entschied. Was sollte die Antwort darauf sein? Das ist, wenn die Europäische Union, ähnlich wie der Nationalstaat, der Betrieb, in gewissen Fragen die Familie die Ebene des Kampfs um die Gestaltung der Welt sind, das heißt, dass unsere Aufgabe darauf beruht, in gewissen Fragen das gleiche zu tun und den Kampf immer auf die Ebene zu übertragen, auf der wir die größten Chancen haben, unsere Ziele zu verwirklichen. Wenn wir in der Lage sind, auf europäischer Ebene z.B. ein besseres soziales Bürgertum oder kürzere Arbeitszeiten zu erkämpfen, dann lasst uns den Kampf auf die europäische Ebene übertragen. Wenn wir größere Chancen haben, etwas auf der Ebene des Nationalstaats zu erkämpfen, dann lasst uns den Kampf auf die Ebene des Nationalstaats übertragen. In diesem Sinne sollten wir genau so mobil und genau so hinterlistig wie die Gegner sein.

Wie sehe ich in diesem Kontext die Rolle der Gewerkschaften? Die Gewerkschaften sind nicht die einzigen Akteure, die soziale Kämpfe ausführen, aber sie sind eine der wichtigsten Institutionen, die das machen. Als ich Eure Definitionen von gewerkschaftlicher politischer Bildung in mehr als einem Dutzend Ländern gelesen habe, habe ich überlegt, was sie miteinander vereint und wie man sie zu etwas verbinden kann, was eine gewisse Einheit auf einer höheren Ebene wäre. In diesen Dokumenten hat mich das Wort „Tradition“ angesprungen. Es war dort die Rede davon, dass die Gewerkschaften in verschiedenen Ländern verschiedene Traditionen haben. Das Wort ist verdächtig. Es sagt etwas, es legt etwas frei, aber verdeckt auch etwas. Wenn wir „Tradition“ sagen, dann sprechen wir schließlich nicht über irgendwelche uralten kulturellen Unterschiede zwischen den Ländern, sondern von etwas, was ein gewisser Effekt, eine gewisse



Ablagerung der sich in der Geschichte übereinander legenden sozialen Kämpfe ist. Das heißt, dass, wenn wir von der Tradition der Gewerkschaftsbildung oder von der Tradition der Gewerkschaftsarbeit in verschiedenen Ländern sprechen, dann sprechen wir eigentlich davon, dass die sozialen Kämpfe, und insbesondere die Klassenkämpfe, einen unterschiedlichen Verlauf hatten und verschiedene Nachwirkungen hinterlassen haben.

Wie kann man das gleiche auf europäischer Ebene erzielen? Ich denke, nicht dadurch, dass man versucht, einen gemeinsamen Nenner zu finden, und nicht dadurch, dass man ver-



sucht, einen gemeinsamen Oberbegriff zu finden, und nicht dadurch, dass man diese verschiedenen Bedeutungen verbindet und aushandelt. Die einzige Art und Weise, eine Bedeutung des Begriffs „Gewerkschaftsbildung“ auf europäischer Ebene zu erarbeiten, ist, einen sozialen Kampf, einen Klassenkampf auf europäischen Ebene zu führen. Aus diesem Kampf bildet sich erst eine gewisse neue Tradition der politischen Bildung heraus. Und das ist der erste Punkt, der mir grundlegend erscheint, das heißt, nicht zu sehr zurückzuschauen, sondern zu versuchen, nach vorne zu gehen, indem man diese wertvollen Erfahrungen nutzt.

Besonders wichtig erscheint es mir, auf andere soziale Bewegungen zuzugehen und gemeinsam ein neues Wissen zu erarbeiten. In Polen haben die Gewerkschaften sehr interessante Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit verschiedenen sozialen Bewegungen. Bis ich hierher gekommen bin, war mir nicht bewusst, dass man das Gewerkschaftsbildung nennen kann. Als ich anfang, im Zug zwischen Warschau und Berlin darüber nachzudenken, dachte ich mir, dass man gerade dies Gewerkschaftsbildung nennen kann, die wir in Polen machen. Vor zwei Jahren hat die OPZZ (Gesamtpolnischer Gewerkschaftsverband) eine internationale, europaweite Konferenz mit Schwulen- und Lesbenorganisationen organisiert, zum Thema, wie Schwule und Lesben am Arbeitsplatz behandelt werden. Das war eine sehr wichtige Konferenz, denn Organisationen, die die LGBT-Bewegung in Polen repräsentieren, haben gemerkt, dass die Gewerkschaften sich überhaupt für ein solches Thema interessieren. Auch in der Öffentlichkeit hat sich eine solche Überzeugung ausgebreitet, dass die Gewerkschaften sich wirklich um alle Arbeitnehmer kümmern. Wir leben in einer Welt (oder zumindest in Polen ist es so), in der es einfacher ist, kulturelle Diskriminierung zu verstehen und zu erklären, dass jemand als Schwuler oder Lesbe bei der Arbeit diskriminiert werden kann, als zu erklären, dass jemand als Gewerkschafter diskriminiert werden kann. Das

ist ein guter Ausgangspunkt dafür, die Vorstellungswelt der Mitglieder von Gewerkschaften, der Funktionäre anderer sozialer Bewegungen sowie einer breiteren öffentlichen Meinung zu erweitern.

Aber so richtig inspirierend scheint mir die Konferenz zu sein, die im Frühling dieses Jahres in Schlesien stattgefunden hat und „Schwarz-Grüner Runder Tisch“ hieß. Ich weiß, dass „schwarz“ in Deutschland eine sehr konkrete politische Bedeutung hat. In diesem Fall ging es um Kohle. Das war eine Konferenz, die von den Bergbau-Gewerkschaften und ökologischen Organisationen zur Klimapolitik und der damit verbundenen Wirtschaftstransformation organisiert wurde. Wie ich bereits gesagt habe, sind die polnische Regierung, die Arbeitgeberverbände und ein großer Teil der Gewerkschaften sehr misstrauisch gegenüber der EU-Klimapolitik. Unerwartet zeigte sich, dass am meisten aufgeschlossen im Gespräch mit den Ökologen gerade die Bergleute waren. Es gab gewisse Meinungsunterschiede, aber die Diskussion offenbarte, dass Bergleute und Ökologen sich besser verständigen können, als irgendeine dieser Gruppierungen sich mit der polnischen Regierung verständigen kann. Das war auch deshalb wichtig (und darum spreche ich davon im Kontext der gewerkschaftlichen Bildung), dass Ökologen oft die Tendenz haben, nur die positiven Seiten der kohlenarmen Wirtschaft zu betonen. Sie assoziieren sie mit Demokratie, sauberer Luft, Gesundheit... Sie denken nicht an die Gefahren, die damit verbunden sein können. Dieser Gefahren sind die Gewerkschaften sehr viel bewusster. Die Gewerkschaften haben enorme Kompetenzen, Erfahrung und die Vorstellungskraft, um zu verstehen, wie eine solche ökologische, von der Geschäftswelt umgesetzte Wirtschaftstransformation bewirken kann, dass wir alle uns am Ende in einer schlimmeren Lage als vorher befinden werden. Dieses Treffen im Frühjahr war sehr lehrreich, nicht nur für beide Parteien, sondern auch im Kontext der Erarbeitung eines neuen Wissens, mit dem man an die Öffentlichkeit



gelangen kann. Ich glaube, dass es noch ein paar andere Bereiche der Zusammenarbeit mit den sozialen Bewegungen gibt, in denen dieser Bildungstyp auf europäischer Ebene lohnenswert wäre. Zum Beispiel die Herausforderungen und Gefahren, aber auch die Möglichkeiten in Verbindung mit der Weiterentwicklung des Internets, womit sich eine der jüngsten sozialen Bewegungen beschäftigt, die Piraten-Bewegung.

Die wichtigste Sache habe ich mir bis zum Schluss aufbewahrt. Ich denke, dass die Gewerkschaften eine große Möglichkeit und eine große Verpflichtung haben, den utopischen Gedanken von der Politik wiederaufzubauen, gewisse Werte wiederaufzubauen, die reale Werte sind, Werte, die im Leben jedes Menschen wichtig sind.

Schauen wir uns zwei Wertelisten an. Einerseits die haben die Alliierten, als sie gegen Hitler kämpften, versprochen, allen Menschen vier atlantische Freiheiten zu gewährleisten. Sie versprachen, nach dem Krieg eine Welt aufzubauen, in der sich alle Menschen der Meinungsfreiheit, der Gewissensfreiheit, des Freiseins von Angst und des Freiseins von Armut erfreuen können. Und jetzt bringen wir uns in Erinnerung, wie der gemeinsame Markt in der Europäischen Union aufgebaut ist. Er beruht ebenfalls auf vier Freiheiten. Es geht um den freien Kapitalverkehr, den freien Warenverkehr, die Dienstleistungsfreiheit und die Personenfreizügigkeit, bzw. freie Mobilität von Arbeitskraft. Es scheint mir klar, dass in einer Welt, die sich ausschließlich auf dieser vier Freiheiten konzentriert, die einen gemeinsamen Markt stützen, und die die grundlegenden Freiheiten ignoriert, die im Leben von 99 Prozent der Menschen wichtig sind, es keinen Platz für viele Dinge gibt, die für uns sehr wertvoll sind.

Wenn wir aus der Krise herauskommen und eventuell Europa retten wollen, sowie in einer Welt leben wollen, die besser wäre als die, in der wir gegenwärtig leben, dann ist es notwendig, die utopische Dimension der Politik zurückzubringen.

Diese Utopie kann selbstverständlich auch von konkreten Institutionen, konkreten Regelungen oder Lösungen verkörpert werden. Sie ist also nicht von unserem Leben abgetrennt, ist ein gewisser Leuchtturm oder ein Bezugspunkt, der in der Lage ist, das alltägliche Leben vieler Gesellschaften zu verändern. Es ist notwendig, die utopische Dimension der Politik zurückzubringen, um das „Prinzip Hoffnung“ wiederzuerlangen. Ich denke, dass das gerade die Aufgabe für die gewerkschaftliche Bildung ist, die heute am wichtigsten ist. Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Kapitel 4

Europa aus der Krise bilden!

Grundlagen und Perspektiven notwendiger Weiterentwicklung „europäischen Lernens“

Tom Kehrbaum

Wer miteinander redet, schießt nicht aufeinander.

Wer miteinander Fragen stellt, erkennt gemeinsame Interessen.

Wer miteinander lacht, sorgt sich um den Anderen.

Von Kriegen und Krisen – eine kleine Geschichte „europäischen Lernens“

Kriege und Krisen spielten oft eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung gemeinsamer europäischer Lernprozesse. In diesem Teil geht es um die Ursprünge „europäischen Lernens“ und um zentrale Aspekte und Kategorien einer krisenbewältigenden Bildung in Europa.

Der grausame Dreißigjährige Krieg von 1618 bis 1648 hatte Denker – das waren zu dieser Zeit vor allem Geistliche – veranlasst, alternative Wege der Konfliktlösung zu suchen. Der tschechische Reformator Johann Amos Comenius (1592–1670) war es, der in dieser Zeit die erste umfassende Theorie einer europäischen Pädagogik begründete, die er zur wirkungsvollen Praxis seiner Friedensbemühungen und somit zur Grundlage des modernen Europas machte (vgl. Sparr 2008, S. 22). Mit ihm werde ich wesentliche Aspekte für unser Thema einführen.

Comenius kleckerte nicht, er klotzte! Er hatte alle und das Ganze im Blick, wenn es um die Herstellung von Friedensfähigkeit ging, und er war der erste Pädagoge, der die Teilhabe am Gesamtwissen für Jungen und Mädchen, für Männer und Frauen einforderte. Ausgangs- und Bezugspunkt seiner Pädagogik ist die „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“, so der Untertitel seines Hauptwerks mit dem Titel Pampaedia (deutsch: Allerziehung).

Die „menschlichen Angelegenheiten“ waren im 17. Jahrhundert in weiten Teilen Europas geprägt von leidvoller Erfahrung und der rohen Gewalt des Krieges aller gegen alle. In sei-

nem Erziehungsroman „Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens“ (Comenius 1992) sieht Comenius die Entwicklung von Menschlichkeit – des Menschenwesens überhaupt – mit der Entwicklung von Friedensfähigkeit verbunden. Bezogen auf den Krieg schreibt er: „Wilden Raubtieren, aber nicht Menschen kommt es zu, so zu schlichten“ (ebd., S. 103). Damit weist Comenius der Gattung Mensch die Aufgabe zu, andere Konfliktlösungsmöglichkeiten zu entwickeln, als sich gegenseitig zu bekämpfen (vgl. Gamm 2008, S. 112 ff). Comenius ließ als Alternative zum Krieg bereits die Möglichkeit zwischenmenschlicher Absprachen, Vereinbarungen und Verträge aufscheinen. Damit wurde ein anderes Menschenwesen in der Ferne sichtbar: der ungebundene, seine Interessen reflektierende und selbstbestimmte Mensch (vgl. ebd.).

Comenius' Pädagogik sollte allen – also Männern wie Frauen – aller Alters- und Lebensstufen alles Wissenswerte mit vielfältigen Methoden vermitteln (Omnes, Omnia, Omnia). Der Zweck dieses, die ganze Lebensspanne umfassenden Lernprozesses war die Befähigung zur friedvollen Konfliktlösung. Nach Ansicht von Comenius benötigt der Mensch dafür allumfassende Bildung.

Sein Werk Pampaedia entsprang dem Wunsch nach einer besseren Welt. Comenius' Herangehensweise, die „menschlichen Angelegenheiten“ und das Ziel einer besseren Welt zu einem Thema allgemeiner Beratung zu machen, war eine geschichtlich neue Sichtweise. Er verband Pädagogik mit Aspekten der Politik und dem Telos (altgriechisch: Ziel) einer weltweiten, friedlichen Sozialität. Damit wurde er zum ersten Klassiker der Aufklärungspädagogik.

Dreihundert Jahre nach Comenius mag seine hoffnungsfrohe Friedensutopie, die sich auf das Weltganze bezog, verwundern. Wir erklären sie uns mit seiner Frömmigkeit und Gebundenheit an Gott. Dennoch erkennen wir, dass er mit seiner Pädagogik den Grundstein für eine politische, allgemeine



Bildung gelegt hat, die heute im europäischen Maßstab fortwirkt. Theorie und Praxis einer solchen allgemeinen Bildung erschöpft sich nicht darin, bei „Wer wird Millionär“ zu gewinnen, sondern verwirklicht sich im Bemühen um eine bessere Welt. Der Begriff der Allgemeinbildung erhält dadurch eine politische Dimension.

Die heutigen freiheitlich-demokratischen Gesellschaften erfordern aufgrund ihrer konstitutiven Anlage umfassende Partizipation und öffentliche Beratungen der jeweils aktuellen „menschlichen Angelegenheiten“ und deren Verbesserung. Denn Demokratie ist neben einer „Verfassungsform“ und der Bezeichnung für eine bestimmte „Regierungsform“ (vgl. Agamben 2012, S. 12) auch eine Lebensform, in der sich demokratisches Verhalten auch im Arbeits- und Lebensalltag der Menschen zeigt. Die demokratischen Praktiken, die eine sinnvolle, zweckhafte, solidarische und partizipative Politik ermöglichen, müssen jedoch von jeder Generation neu gelernt werden – und explizit nicht nur von der jeweiligen Politikergeneration (vgl. Negt 2010).

Der pädagogische Ansatz zur Friedenserziehung – also die Verhinderung von Kriegen durch Bildung – war erfolgreich. Im Allgemeinen sind im historischen Vergleich Kriege selten geworden und Europa wurde im Jahre 2012 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet. Mit dem Preis wird zum einen eine Politik ausgezeichnet, die nach 1945 Kriegsvermeidung ins Zentrum ihrer Bemühungen stellte. Der Preis geht zum anderen aber auch an fünfhundert Millionen Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union, die ihre Friedensfähigkeit im Lebensalltag Europas beweisen. Somit werden auch jene Pädagoginnen und Pädagogen geehrt, die nach 1945 versucht haben, Friedensfähigkeit zu einem grundlegenden Thema der Bildung zu machen (z. B. Gamm 1968). Dabei wurde der Fokus auf die Ursachen von Kriegen gerichtet. Der Zusammenhang von Krieg mit den ökonomischen, den sozialen und den politischen Verhältnissen geriet in den Blick.

Im Jahr der Verleihung des Friedensnobelpreises befindet sich Europa bereits im vierten Jahr einer vielschichtigen Krise. Der Preis ruft in Erinnerung, dass es am Ende des Zweiten Weltkriegs die Friedensidee war, die am Anfang des modernen Europas stand. Dieses Europa wird nun von monetären und wirtschaftlichen Problemen bedroht. Können wir auch in der heutigen Krisensituation von der Erfolgsgeschichte der durch Bildung angeregten Zivilisierung kriegerischer Völker lernen? Haben sich die damaligen Schlachtfelder in Kampfplätze des Marktes verwandelt, die es heute in gleichem Maße zu befrieden gilt? Dieser Vergleich wirft Fragen auf, denen ich in diesem Artikel nachgehen will.

Deshalb möchte ich an dieser – von Comenius ausgehenden – Erfolgsgeschichte europäischer Bildung anknüpfen und mithilfe weiterer Theorien zentrale Aspekte und Kategorien herausarbeiten. Sie sollen das Potenzial für eine krisenbewältigende, transnationale Bildung für Europa sichtbar machen und verdeutlichen ganz nebenbei die Modernität der Pädagogik von Comenius.

- *Verständigung statt Kampf* – Um Kriege zu vermeiden und Krisen zu bewältigen, brauchen wir Verständigung. Weil Comenius durch seinen christlichen Horizont immer alle Menschen im Blick hatte – gerade in ihrer Unterschiedlichkeit – bezieht sich diese Verständigung prinzipiell auf alle Menschen. Das Gemeinwesen macht deshalb nicht an den Grenzen halt. Comenius empfahl beispielsweise die Erlernung der Sprache der Nachbarvölker. Sprache ist aber nur ein Aspekt der Verständigung, wichtiger sind die Anlässe und Zwecke und die Formen der Verständigung. Der politische Liberalismus wurzelt in der Forderung nach religiöser Toleranz (Todorov 2003, S. 26), die auch bei Comenius zum Ausdruck kommt. Anderen nicht den eigenen Glauben, die eigenen Überzeugungen mit Gewalt aufzuzwingen, war und ist nach wie vor ein wichtiges Lernprogramm heutiger demokratischer Gesellschaften.



- *Geeignete Formen der Verständigung lernen* – Es sollen menschliche Formen der Verständigung gefunden werden, um Kriege zu vermeiden und Krisen zu überwinden, die in komplexer werdenden Gesellschaften entstehen. Comenius setzte diese Sicht konsequent in seine Didaktik/ Methodik um und ließ dabei schon reflektiertes psychologisches Wissen erkennen: Er empfahl zum Beispiel in der Adoleszenzphase Dialoge, Disputationen, szenische Darstellung, Briefeschreiben und das Erlernen der Gesprächskunst und das Tagebuchschieben, weil ihm bewusst war, dass Triebkräfte durch sprachliche Reflexion gebunden werden (vgl. Gamm 2008). Comenius verwies damit sehr früh auf den Zusammenhang von Trieb und Krieg und deren Bezwingung bzw. Vermeidung durch sprachlichen Ausdruck.
- *Hervorbringung einer politischen Kultur* – Zugleich entwickelte Comenius durch das Erlernen solcher Verständigungsformen, die sich gleichsam auf das Individuum und das Kollektiv beziehen, die Idee der politischen Kultur.
- *Arbeit als Humanbegriff* – Ähnlich wie später bei Marx ist Arbeit für Comenius ein Humanbegriff. Das heißt, die Anthropogenese ist ein wechselseitiger Prozess der Hervorbringung von Arbeit und Mensch. Aus dieser Perspektive ist beispielsweise eine Trennung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit unverständlich, weil beides immer zusammenspielt. Erst im Vulgärmaterialismus wurde Arbeit zum „bloßen Schaffen“ (vgl. Gamm 2001, S. 76 ff). Arbeit ist zentral für individuelle und kollektive Identität, für Politik, Bildung und schließlich für die Ethik. Was Europa heute dringend bräuchte, ist eine gemeinsame Diskussion darüber, was Arbeit für uns heute bedeuten soll. Daran anknüpfend ließe sich auch eine europaweite Diskussion über gute Arbeit führen.
- *Arbeit und Bildung dienen der Menschwerdung und der Verbesserung der sozialen Verhältnisse (menschlichen Angelegenheiten)* – Arbeit lässt zum einen das Individuum als Subjekt erkennbar werden, erhält und entwickelt zugleich aber auch die Gattung Mensch. Diese Voraussetzungen lagen auch dem humanistischen Bildungsbegriff zugrunde, der sich in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt hat. Herder z. B. erkannte die Kraft, die sich in der Abstimmung untereinander entfalten kann. Er bezeichnete den Menschen als ersten „Freigelassenen der Schöpfung“ (aufgrund der Instinkt-Ungebundenheit). Er erkannte die darin liegende Freiheit der menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten – zugleich aber auch die Gefahr des Abgleitens in Krieg und Kampf. Sinn entsteht erst, wenn der Mensch sich als Aufgabe wahrnimmt und die Gattung als Projekt „Humanum“ begreift (vgl. Gamm 2008, S. 85). Sinn entsteht und besteht somit konkret und individuell und kollektiv wahrnehmbar im zwischenmenschlichen Prozess der wechselseitigen Hervorbringung von Arbeit und Bildung. Die Menschheit als Gattung nimmt dabei jeden Einzelnen in die Pflicht. Arbeit muss folglich – wie Comenius früh forderte – von beiden Geschlechtern verrichtet werden. Der Arbeitsbegriff erweitert sich dadurch zum Begriff der „Gemeinwesenarbeit“ (vgl. Negt 2012). Mit diesem erweiterten Arbeitsbegriff kann eine Neubestimmung von Beurteilungskriterien für gute und anständige Arbeit und der humanen Bewertung von Produkten und Waren vorgenommen werden. Die Jugendarbeitslosigkeit in Europa (in Spanien lag diese im Dezember 2012 über 55 Prozent, in Griechenland bei rund 60 Prozent¹ – darf deshalb auch nicht nur als individuelles Schicksal verstanden werden. Hier wird Menschen die Chance genommen, an der Entwicklung des menschlichen Menschen (Marten 1988) mitzuarbeiten.

¹ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1>



- **Festhalten an den Begriffen des „Ganzen“ und des „Allgemeinen“** – Als Christ hatte Comenius alle seine Zeitgenossen im Blick, die die Welt als Ganzes in Verantwortung für die Nachkommenschaft zu gestalten hatten. Das setzt unerschütterliche Begriffe des „Ganzen“ und des „Allgemeinen“ voraus. Das „Ganze“ muss besonders in Bezug auf Europa bestimmbar sein. Europa erschöpft sich nicht in dem Ziel, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (vgl. Lissabon-Strategie). Das „Ganze“ und das „Allgemeine“ hat heute – besonders in Bezug auf universelle Werte und moralische Beurteilung – durch postmoderne Debatten seine Bedeutung verloren. Das macht es beispielsweise schwierig, den globalen Kapitalismus als „Ganzes“ in den Blick zu nehmen, ihn zu analysieren und zu kritisieren (vgl. Euler 2011).
- **Umfassendes Demokratieverständnis** – Eingedenk des vorher beschriebenen Verständnisses des „Ganzen“ und des „Allgemeinen“, dem Zusammenhang von Arbeit, Bildung und Menschwerdung und der Gleichberechtigung von Mann und Frau verweist Comenius schließlich auf ein modernes und umfassendes Demokratieverständnis. Denn ein modernes Demokratieverständnis korreliert mit der Fähigkeit, Geschichte als ein Teil einer vom Individuum mitgestalteten und mitverantworteten Steuerung des Gesellschaftsganzen zu erkennen (vgl. Gamm 1979 und Dewey 1916). Suchen wir nun den Ort, an dem wir uns und die Welt in Geschichte, Gegenwart und Zukunft gestalten, richtet sich der Fokus besonders auf das Wirtschaftshandeln und dessen beiden Teilaspekte Arbeit und Bildung.

Das neue Europa – Identität und Öffentlichkeit

Die im ersten Teil genannten Aspekte spielen meines Erachtens im Rahmen einer transnationalen europäischen Bildung eine große Rolle. Bevor ich diesen neuen Typ europäischer Bildung genauer betrachte, möchte ich mit einem Exkurs über „europäische Identität“ und „europäische Öffentlichkeit“ eine stabile Brücke von der Historie zur aktuellen Krisensituation bauen.

Die europäische Geschichte zeigte und zeigt noch immer, warum eine Bildung Comenius'scher Prägung mit dem Dreiklang von Frieden, Bildung und Politik wichtig ist. Diese „Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen der europäischen Pädagogik“ (Gamm 2008) öffnen den Blick auf das Wesentliche einer politischen Bildung, das für die weitere soziale und politische Gestaltung der europäischen Einigung dringend notwendig ist.

Europa erlebte viele Kriege, bevor Friedensfähigkeit zu einem Thema allgemeiner – einer öffentlichen – Beratung wurde. Zwischen 1914 und 1945 musste ein weiterer Krieg – man ist fast geneigt zu sagen, ein weiterer „dreißigjähriger Krieg“ (vgl. ebd., S. 124) – mit einem barbarischen Zivilisationsbruch enden, dem Holocaust, bis Europäerinnen und Europäer vor den Toten und den Trümmern ihrer Städte standen und gemeinsam riefen: Nie wieder Krieg!

Die Europäische Union war aus einer tiefen, gemeinsamen Überzeugung derjenigen Menschen geboren, die die schwersten Kriege und Krisen des 20. Jahrhunderts überlebt hatten: Schlachtfelder, Bombardements, Wirtschaftskrisen, Hunger, Konzentrationslager. Vielleicht entwickelten sie gerade dadurch den Mut, über sich und ihre nationalen Beschränktheiten mit großem Erfolg hinauszuwachsen (vgl. Mak 2012, S. 22). Denn abgesehen von den Jugoslawienkriegen am Ende des letzten Jahrhunderts haben wir in Europa seit über sechzig Jahren keinen Krieg mehr erlebt. Bis 1945 hatte praktisch jede europäische Generation einen blutigen Krieg durchlitten, in



denen fast jede europäische Familie Narben davontrug (vgl. ebd.).

Der gemeinsame Friedenswunsch bildete den Grundstein für den Bau an einem neuen Europa. Dass dabei der Nationalismus ebenso wie der *Militarismus* wirkungsvoll zu bekämpfen sind, war durch die Kriege am Ende des 19. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts klar geworden. Ebenso, dass das europäische System der Nationalstaaten – das sich seit dem 17. Jahrhundert entwickelt hatte – nicht funktionierte, weil es immer wieder zu militärischen Streitigkeiten und anderen Machtkämpfen zwischen den Staaten geführt hatte (vgl. ebd.). Diese politische Einsicht mündete zu Beginn der europäischen Einigung in der Bereitschaft, Teile der nationalen Souveränität zum Wohle des Ganzen aufzugeben.

Die Römischen Verträge von 1957, die von sechs Ländern unterzeichnet wurden (Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und den Niederlanden), bereiteten den Boden für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der dann mit dem Vertrag von Maastricht die Europäische Gemeinschaft (EG) und schließlich mit dem Vertrag von Lissabon die Europäische Union (EU) folgten. Damit wurden die Grenzen zwischen den heute 27 Mitgliedstaaten geöffnet. Es verschwanden die endlosen LKW-Warteschlangen an europäischen Grenzen, undurchsichtige Wechselkurse, bürokratische Zollbestimmungen, die das Versenden von Päckchen und Paketen zu einem bürokratischen Akt machten, Probleme, wenn man im Ausland studieren oder arbeiten wollte, die Angst vor dem Nachbarn (vgl. ebd.). Und neben dem Gütertausch auf dem gemeinsamen Markt begegneten sich nun Menschen unterschiedlicher Kulturen mit vielfältigen Gedanken und es entwickelte sich das, was wir vermissen würden, wenn Europa „scheitern“ sollte. Vieles, was uns selbstverständlich und lieb geworden ist, können wir verlieren, sollte das neue, das moderne Europa scheitern. Wir wollen und können darauf nicht mehr verzichten.

Es stellt sich nun die Frage: Können diese Erfahrungen der europäischen Geschichte, die bis in unseren heutigen Alltag hinein direkt und indirekt spürbare Wirkungen zeigen – die bei uns sozusagen schon zum Eingemachten gehören – identitätsbildend wirken?

Nur ein Selbstverständigungsprozess darüber, welches geschichtliche Erbe wir antreten wollen (vgl. Habermas 2004, S. 49) und welches wir aus reflektierten Verantwortungsgründen zurückweisen, bildet sowohl kollektive als auch individuelle Identitäten heraus, die sich in einem positiven Sinne auf Europa als Ganzes beziehen und sich daraus speisen. So paradox es klingen mag, ein großer Teil meiner eigenen deutschen und europäischen Identität besteht in der Nicht-Identifizierung mit weiten Teilen der europäischen Geschichte. Das, was wir vom alten Europa erhalten wollen, und das, was wir am neuen Europa nicht mehr missen möchten, ist solch eine Fülle an identitätsbildendem Stoff, den wir uns in gemeinsamen Bildungsprozessen umsichtig aneignen können und sollten.

Identitätsbildung ist ein kollektiver sowie individueller Bildungsprozess. Bildungsprozesse sind immer auf die Zukunft gerichtet. Die Bildung einer europäischen Identität bezieht sich somit immer auch auf die Gestaltung der gemeinsamen europäischen Zukunft. In diesem Sinne sollten wir uns Geschichte – im eigentlichen Sinn des Wortes – aneignen. Wo, wie und wann gibt es solche gemeinsamen Bildungsprozesse in Form von Selbstverständigungsprozessen auf europäischer Ebene und wer beteiligt sich daran?

Schon im Vorausblick auf die Frage, ob solche gemeinsamen europäischen (Identitäts-)Bildungsprozesse in Form einer transnationalen politischen Bildung systematisch angelegt werden können, möchte ich ein Beispiel für einen entsprechenden Selbstverständigungsprozess geben. Ein Begriff war es, der eine öffentliche Diskussion über europäische Identität auslöste – vielleicht die erste und bis heute einzige Diskussion dieser Art.



„Altes Europa“ – so bezeichnete Donald Rumsfeld, der Verteidigungsminister der USA zu Beginn des Irak-Krieges 2003, polemisch jene europäischen Länder, darunter Frankreich und Deutschland, die sich nicht am Krieg beteiligen wollten und sich der „Koalition der Willigen“ nicht angeschlossen haben. Zum ersten Mal nach 1945 war Europa nicht mehr bereit, sich der Politik der Vereinigten Staaten unterzuordnen. Die Befürworter des Krieges wurden zu „Atlantikern“ und die Gegner zu „Anti-Amerikanern“ erklärt. Weil Rumsfeld in diesem Zusammenhang zwischen dem „alten“ und dem „neuen“ Europa unterschied, waren Befürworter und Gegner des Krieges unweigerlich damit konfrontiert, die konstitutiven Inhalte ihrer eigenen europäischen Identität zu reflektieren. Damit wurde der Konflikt zu einer öffentlichen Frage der europäischen Identität (vgl. auch Todorov 2003, S. 12).

Das Neue war: Die Diskussion wurde nicht nur von Berufs-Europäern oder Experten geführt, sie wurde zum Gegenstand einer allgemeinen Diskussion. Die Bürgerinnen und Bürger einzelner Länder (zum Beispiel in Großbritannien, Italien und Spanien) stellten sich in dieser Frage gegen die eigenen Regierungen. In öffentlichen Auseinandersetzungen wurde die Identität Europas definiert und gefragt, wie das Europa des 21. Jahrhunderts aussehen soll (vgl. ebd.). Habermas sah darin die erste Debatte, bei der eine europäische Öffentlichkeit über ein gemeinsames europäisches Verständnis diskutierte (Habermas 2004). Zusammen mit Jacques Derrida und anderen namhaften Intellektuellen (Adolf Muschg, Fernando Salvater, Umberto Eco, Gianni Vattimo, Richard Rorty) veröffentlichte er kurz nach den europaweiten Anti-Kriegs-Demonstrationen am 15. Februar 2003 eine Art europäisches Manifest in den großen Tageszeitungen Europas.

Habermas war zusammen mit seinen Kollegen überwältigt von den demonstrierenden Massen in London, Rom, Madrid, Barcelona, Berlin und Paris, die unmittelbar reagierten, als die europäischen Regierungen, die den Irak-Krieg unterstützten,

unter Führung des Spanischen Regierungschefs Aznar ihre Loyalität gegenüber Bush erklärten. In den Demonstrationen sahen sie dagegen das historische Signal für die Geburt einer europäischen Öffentlichkeit und thematisierten die europäische Identität. Allgemeine, öffentliche Beratungen über zentrale menschliche Angelegenheiten (Krieg ist darüber hinaus eine existenzielle Angelegenheit) waren im europäischen Maßstab Realität geworden. Was Comenius durch Bildung erreichen wollte, musste er so oder so ähnlich als „Wunschtraum“ vor Augen gehabt haben.

In den letzten zehn Jahren seit dieser großen Krise ist es meines Wissens nach nicht mehr zu einer vergleichbaren Situation bzw. vergleichbaren Diskussion gekommen. Das Scheitern des Europäischen Verfassungsvertrages durch die Referenden in Frankreich und Niederlanden im Jahre 2005 dürfte zusätzlich dazu beigetragen haben, dass man sich wieder stärker auf die Politik innerhalb der Nationalstaaten konzentrierte.

Im Jahre 2012 scheint Europa am Ende. Die Krise ist vielschichtig geworden, sie wird aus vielfältiger Perspektive oft sehr unterschiedlich interpretiert und hat sich zu einer europäischen „Vertrauenskrise“ entwickelt. Nicht wenige stellen das Gesamtprojekt „Europa“ in Frage.

Was verbindet uns heute, was eint uns in unserem Bestreben nach europäischer Identität und europäischer Öffentlichkeit, die die Menschen auch in der aktuellen Krise mit dem Wunsch zusammenbringt, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten für ein gemeinsames Europa zu beraten? Was bildet heute ein tragfähiges Fundament für ein soziales Europa und ein menschliches Miteinander in Sicherheit und Frieden?



Perspektiven transnationaler Bildung

Im dritten Teil ziehe ich Schlussfolgerungen aus dem Vorangestellten für die Bildungsprozesse. Welche Inhalte und Formen müssen politische Bildungsprozesse heute haben, um dazu beizutragen, die aktuelle europäische Krise zu überwinden?

Wodurch kann heute europäische Öffentlichkeit und eine europäische Identität befördert werden? Was kann in der aktuellen Krise helfen, ein solidarisches „Gemeinsames“ von Europäerinnen und Europäern zu entwickeln? Es muss doch neben der Friedensidee, die beim Irak-Krieg 2003 verteidigt wurde, mehr geben, als wir gegenwärtig wahrnehmen; etwas, das uns in unserem Arbeits- und Lebensalltag gemein ist, das vielleicht so allgemein und normal ist, dass wir es nicht mehr sehen können. So wie Ludwig Wittgenstein in seinen „Philosophische(n) Untersuchungen“ schrieb: „Die für uns wichtigsten Aspekte der Dinge sind durch ihre Einfachheit und Alltäglichkeit verborgen. Man kann es nicht bemerken, weil man es immer vor Augen hat.“ (ebd., S. 129; vgl. auch Tully 2009, S. 230 f.)

Das, was in unserem täglichen Leben zum Thema allgemeiner Beratung wird, sind die zentralen menschlichen Angelegenheiten, über die wir bei der Arbeit und in unserem privaten Umfeld beraten. Die menschlichen Angelegenheiten zielen – ganz allgemein betrachtet – auf ein gelungenes Leben und das Streben nach Glück (vgl. Ethik des Aristoteles). Dieses Allgemeine ist (unabhängig davon, ob wir es in unserem Alltag sehen oder nicht) Bestandteil des individuellen und gesellschaftlichen Lebens aller Menschen.

Die zu beratenden menschlichen Angelegenheiten, die für ein gutes Leben relevant sind, zeigen sich in den Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen. Wenn wir diese genauer betrachten, werden die Zusammenhänge mit unserem „Streben nach Glück“ sichtbar. Arbeit ist zentral für ein gelungenes Leben und Quelle von Identität und humanem Leben.

Deshalb ist das Wirtschaftshandeln ein zentraler Bestandteil unseres menschlichen Handelns. Er erzeugt zwischenmenschlichen Sinn und muss deshalb immer ethisch betrachtet und bewertet werden. Damit erinnern wir auch an wesentliche Aspekte, die wir mit Comenius eingeführt haben.

Mit der aktuellen Krisensituation verbunden stellen wir deshalb fest, dass Krisen – ebenso wie zuvor Kriege – durch allgemeine öffentliche Beratungen und Verständigungen gelöst werden können. Die Krise betrifft alle. Also sollen bei den Beratungen auch alle beteiligt sein. Alle sollen mithilfe entsprechend organisierter Strukturen ermuntert werden und durch individuelles Wissen und Können in der Lage sein, sich zu beteiligen, sofern sie das wollen. Das erfordert eine Neubetrachtung „europäischen Lernens“: die transnationale politische Bildung. Dazu möchte ich zunächst die zwei Bereiche behandeln, die damit angesprochen sind; nämlich „Transnationalität“ und „politische Bildung“.

Transnationalität und politische Bildung

Der Begriff der „Transnationalisierung“ verweist auf die sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen und Interaktionen zwischen Menschen und Institutionen. Mit diesem Blick verlässt man die Ebene zwischenstaatlicher Beziehungen, bei denen meist Regierungen die handelnden Akteure sind. Die Geographie verliert bei der Identitäts- und Kollektivitätsbildung an Bedeutung und es werden neue grenzüberschreitende Möglichkeiten der Zugehörigkeit geschaffen (vgl. Pries 2008, S. 44 f. bzw. Kehrbaum 2010). Transnationale Verbindungen zeigen sich in grenzüberschreitenden Zugehörigkeitsgefühlen, kulturellen Gemeinsamkeiten, Kommunikationsverflechtungen, Arbeitszusammenhängen und in der alltäglichen Lebenspraxis (ebd.). Zudem in den darauf bezogenen Organisationen wie z. B. Gewerkschaften, den gesellschaftlichen Ordnungen und Regulierungsarten, die sich grenzüberschreitend in sozialen Gebilden und sozialen



Räumen niederschlagen (vgl. ebd.). Transnationalisierung muss nach Pries als ein sich ausweitender und vertiefender Prozess betrachtet werden, in dem durch eine zunehmende internationale Bewegung von Gütern, Menschen und Informationen neue soziale Praktiken, Symbolsysteme und Artefakte entstehen. Diese ökonomischen, sozialen, kulturellen oder politischen Dimensionen stehen dabei in einer Wechselwirkung zueinander und bilden letztlich menschliche „Verflechtungsbeziehungen“ (Elias 1986, nach Pries 2008, S. 45). In Europa (und darüber hinaus) sind solche transnationalen Prozesse schon lange Realität und können bei genauerer Betrachtung wahrgenommen werden. Womit wir bei der Frage angelangt sind, ob die politische Dimension dieser Transnationalisierung auch in der vielfältig praktizierten politischen Bildung in Europa eine Rolle spielt oder gar systematisch berücksichtigt wird. Welche Konsequenzen werden für die pädagogische Praxis gezogen?

Die Debatte um „politische Bildung“ in Europa ist national sehr unterschiedlich und historisch bedingt. Im Nachkriegsdeutschland nahm mit der sogenannten Re-Eduktion die politische Bildung einen Neuanfang. Im heutigen Osteuropa ist die nach-kommunistische Ära bzw. das heutige Verhältnis zu Russland wirksam bei der Ausrichtung politischer Bildungsprozesse. Politische Bildung wird auf der Ebene europäischer Bildungspolitik explizit nicht transnational betrachtet. „Active Citizenship“ ist das Ziel einer wie auch immer national praktizierten „Civic Education“ (in Deutschland wird der Begriff meist mit „politischer Bildung“ übersetzt). Bürgerschaftliche Bildung in der europäischen Diskussion bezieht sich also auf den Staatsbürger, nicht auf den Unionsbürger². Was stellt man sich unter einem aktiven Bürger vor – auch hier gibt die EU die Richtung vor.³

² Dem Unionsbürger nach Artikel 20 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (stehen bestimmte Rechte zu: Bewegungsfreiheit, Wahlrecht und Petitionsrecht).

³ Der Europarat hat mit seinem Konzept von „Education for Democratic Citizenship“ der politischen Bildung eine weitere Ausrichtung gegeben. Diese spielt in der

Aktive Bürgerschaft zeigt sich im „Entrepreneur Spirit“, im Unternehmergeist. Active Citizenship meint demnach Entrepreneurship. Auch auf europäischer Ebene wird also im Zusammenhang mit politischer Bildung das wirtschaftliche Tun ins Zentrum gerückt. Das ist prinzipiell gut! Vorausgesetzt, wir beziehen die Aspekte mit ein, die im ersten und zweiten Teil dieses Artikels behandelt und entwickelt wurden. Zu oft wird die Auffassung vertreten, dass vereinzelt geniale Unternehmergeister durch „Heureka-Momente“ Innovationen kreieren könnten, die die Probleme der Welt lösen würden.

Diese individualisierte Auffassung von Wirtschaft geht auf Schumpeter zurück und hält sich bis heute. Abgesehen davon, dass sich damit, meiner Meinung nach, ein säkularisierter Erlöserglaube kundtut, verhindert diese Auffassung wahrzunehmen, wie stark die heutige Wirtschaft in Europa und weltweit vernetzt ist und im Rahmen sozialer kooperativer Prozesse verläuft (vgl. Kehrbaum 2009).

Die Berichte über die *Bill Gates*, *Steve Jobs* und *Marc Zuckerbergs* halten jedoch diese individualisierte, radikal verkürzte Sicht auf Wirtschaftsaktivitäten aufrecht. Dabei wird nicht bemerkt, dass gerade der Wunsch nach weltweiter menschlicher Vernetzung bzw. Zusammenarbeit sowohl Voraussetzung als auch Folge dieser drei unternehmerischen Beispiele mit deren genialen Ideen sind. Kurzum, die heutigen Krisen und Probleme – man denke nur an den Klimawandel, den Atomausstieg, den Naturressourcenverbrauch – lassen sich nur durch weltweite Kooperation lösen – also nicht nur von Europäerinnen und Europäern.

Eine rein auf ökonomische Konkurrenz angelegte Wirtschaft ist in dem Zusammenhang innovationsfeindlich. Wenn es

öffentlichen Debatte um politische Bildung in den Mitgliedstaaten aber eine untergeordnete Rolle und findet wenig Umsetzung in nationalen Programmen. Anders als bei den Konzepten des Active Citizenship bspw. in Deutschland. Vgl dazu (http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf), und: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> und: http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html



um grundsätzliche Neuerungen – also radikale Innovationen – in Wirtschaft und Gesellschaft geht, soll und kann der Wandel sinnvollerweise nur gemeinsam gedanklich vorweggenommen und praktisch gestaltet werden. Technologische Zusammenarbeit heißt in diesem Fall, dass vielfältige Menschen mit einem gemeinsamen Ziel kooperativ zusammenarbeiten.

Wirtschaftliches Handeln muss als integrativer Aspekt ein wichtiger Teil kooperativen, menschlichen und nachhaltigen Lebens werden.⁴ Deshalb müssen und wollen die Menschen Europas im Sinne eines solchen „Guten Lebens“ umdenken und handeln⁵ (Kehrbaum, 2012). Bezogen auf die oben beschriebenen europäischen Debatten um „Active Citizenship“ wird nun neben dem Entrepreneur und seinem individuellen „Spirit“, das Social Entrepreneurship und darüber hinaus das Cooperative Entrepreneurship⁶ sichtbar und notwendig. Wie können gesellschaftlich wertvollen Eigenschaften durch soziales und kollektives Lernen gefördert werden? Welche Rolle spielt dabei eine transnationale politische Bildung und wie kann sie aussehen?

Inhalte transnationaler politischer Bildung

Jede und jeder sollte also zunächst die Abhängigkeiten in seinen Arbeits- und Lebenszusammenhängen, die heute transnational existieren, kennen oder sich zumindest dafür interessieren (vgl. Nussbaum 2012, S 97 ff.). Nicht selten führt gerade die Erkenntnis dieser transnationalen Zusammenhänge direkt zu transnationalem Engagement im Umweltschutz

⁴ Richard Sennet (2012) vertritt in seinem neuen Buch „Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält“ die These, dass Kooperation die Qualität des sozialen Lebens verbessert. Kooperative Arbeitsteilung ist allgegenwärtig, ihr positiv-sozialer Charakter wird aber nicht als solcher wahrnehmbar. U. a. dadurch, weil ökonomisch-kompetitive Aspekte in der Rhetorik vieler öffentlicher Diskurse überwiegen (auch in der Sozialpolitik und Bildungspolitik) und somit bereits tief in die zwischenmenschlicher Kommunikation eingedrungen sind (vgl. Adorno, 2001).

⁵ Ipsos, 2012, Angesichts der Euro-Krise bekommen die Deutschen ein neues Verhältnis zum Wohlstand. Den Bürgern ist Beziehungsqualität und sozialer Zusammenhalt zunehmend wichtiger als materieller Reichtum.

⁶ Auf diesen Begriff hat mich in diesem Zusammenhang Martin Roggenkamp hingewiesen.

(z. B. Kampagne gegen die Versenkung des Shell-Öl-Tanks „Brent Spar“ in der Nordsee), gegen Kindesmissbrauch oder zum Schutz der Tierwelt. Viele sogenannte Nicht-Regierungs-Organisationen zeugen davon. Transnationale Bildungsprozesse sind im Kern Aufklärungsarbeit, da sie die täglichen Erfahrungen und Selbstverständlichkeiten auf ihre transnationalen Gründe, Ursachen und Zusammenhänge hinterfragen.

Manche winken an dieser Stelle ab und beklagen, dass es ja zunächst dringend einer Aufklärungsarbeit und politischen Bildung im nationalen Kontext bedarf, bevor die globale Ebene als Bildungsraum betreten wird. Dem ist entgegenzuhalten, dass man beispielsweise die Geschichte des eigenen Landes nicht richtig verstehen kann, wenn man nicht zu einem gewissen Grad auch die Weltgeschichte mit einbezieht (ebd.).

Wenn sich der Wolkenschleier nationaler Betrachtung auflöst, wird sichtbar, dass wir heute schon längst Mitglieder heterogener Nationen sind. Wenn wir wollen, können wir in unserem Alltag transnationale Zusammenhänge sehen und sie hinterfragen. Wir haben in Europa sehr viele Möglichkeiten zu fragen: Wie sind zurzeit die Arbeits- und Lebensbedingungen in Griechenland, Vietnam, Mazedonien oder Sri Lanka? Bevor wir vor der scheinbar unmöglichen Aufgabe der Bildung eines Weltbürgertums kapitulieren, sollten wir schon heute unsere alltägliche Lebenswelt als transnationalen Lernraum wahrnehmen und den Umgang mit Heterogenität lernen. Am besten durch zwischenmenschliche Kontakte. Eine transnationale politische Bildung entwickelt Verantwortung für die Lebensumstände derer, von denen unsere Lebensumstände abhängen. Deshalb macht transnationale Bildung nicht an den Grenzen Europas halt, sondern fragt nach den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in der Welt.

Die aktuelle Krise in Europa hat eine neue Öffentlichkeit geschaffen und in ihr enorme Ängste und existenzielle Unsicherheiten wachgerufen. Es ist eine menschliche



Reaktion, sich in unsicheren Zeiten an das Bekannte und Vertraute zu klammern. Besteht also überhaupt die Chance, diese neue europäische Öffentlichkeit positiv zu nutzen? Es geht diesmal nicht um einen Krieg in einem fernen Land und der Verteidigung einer entwickelten Friedensfähigkeit, für die wir sogar den Friedensnobelpreis bekommen haben und worüber wir uns freuen dürfen, weil wir alle durch unsere individuelle Friedensfähigkeit im Alltag den europäischen Frieden sichern. Einem Arbeits- und Lebensalltag, der die Grundlage für unseren Frieden – im wahrsten Sinne des Wortes – schafft. Diese Grundlage gilt es ebenso wie den Frieden, der auf ihr gründet, zu erhalten, auszubauen und menschlich zu gestalten. Deshalb geht es bei dieser Krise um die konkrete Verteidigung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen in Europa, die unter enormen Druck geraten. Was wir hierbei verteidigen, ist die wirtschaftliche Grundlage von Frieden die – ohne dass wir das im Alltag wahrnehmen – heutzutage auf transnationaler menschlicher Zusammenarbeit beruht und viel mehr bedeutet, als nur „Profit“ zu erzeugen.

Wir sind damit wieder ganz nah bei den zuvor erweiterten Begriffen von Arbeit und Bildung und bei Comenius` weltweiter Perspektive auf ein friedliches menschliches Miteinander, weil klar wird, dass wir die menschliche Zusammenarbeit nicht auf Nationen, aber auch nicht auf Europa begrenzen können. Global vernetzte Wirtschaft bedeutet heute, dass Arbeitsteilung im weltweiten Zusammenhang organisiert wird. Kooperation ist aber nicht automatisch Solidarität. Erst eine bewusste Reflexion und Aneignung weltweiter Kooperation bietet aus gewerkschaftlicher Sicht die Chance einer globalen Solidarisierung. Transnationale politische Bildung ist also im Kern Wissen darüber, wie Wirtschaft heute funktioniert.

Das Wirtschaftshandeln bildet heute das weltumspannende Allgemeine. Die Formel lautet: Gewinn = Umsatz – Kosten. Die Wirtschaftssprache ist Englisch. Überall auf der Welt hat Profit die gleiche Bedeutung. Der Bildungskanon ist heute

nahezu weltweit lediglich auf diese – ich nenne sie arme Sicht auf das Wirtschaftshandeln – ausgerichtet und behandelt nicht mehr die Fülle des menschlichen Reichtums, den die Wirtschaftsgeschichte hervorgebracht hat – mit all ihren Vorzügen, aber auch all den Abhängigkeiten und dem Leiden.

Der Bildungskanon einer transnationalen Bildung betrachtet den unabdingbaren und gemeinsamen Kern der menschlichen Kultur im Alltagsleben und Wirtschaftshandeln, indem aus transnationaler Perspektive Geschichte, Geographie, Politik, soziale Systeme, kulturelle Vielfalt, Recht und Religionen usw. behandelt werden (vgl. Nussbaum 2012). Das wäre eine allgemeine politische Bildung, die die Menschen in die Lage versetzen würde, Politik zu beurteilen und, wenn sie wollen, politisch für ihre gemeinsamen Interessen aktiv zu werden.

Transnationale politische Bildung am Beispiel von „Qualizmove“

In diesem letzten Teil möchte ich ein Beispiel für eine solche Form transnationaler politischer Bildung geben. Dem EU-Projekt „Qualizmove“ lag dieses Konzept zugrunde. Europäische Projekte werden als transnationaler politischer Erfahrungs- und Lernraum sichtbar.

Erweiterter Begriff von Arbeitspolitik

Im Vorangestellten habe ich versucht, die tieferen Bedeutungsschichten von Arbeit, Bildung und der darauf bezogenen Politik zutage zu fördern. Im europäischen Projekt „Qualizmove“ mit dem Titel *„Entwicklung und Verbreitung eines arbeitspolitischen Bildungsverständnisses in Europa“* wurden „Arbeit“, „Bildung“ und „Politik“ auf dieser Grundlage aufeinander bezogen und mit der aktuellen europäischen Arbeits- und Bildungspolitik betrachtet. Unser Begriff der „Arbeitspolitik“ bezog sich in diesem Zusammenhang nicht nur auf „industrielle Beziehungen“ der Sozialpartner, auf die Arbeitsmarktpolitik bzw. die europäische Beschäftigungspolitik, sondern ging – eingedenk



der Aspekte im ersten und dritten Teil dieses Artikels – über die bisherige Bedeutung von „Arbeitspolitik“ hinaus. Unser Begriff der „Arbeitspolitik“ stellt die grundsätzliche Frage der Bestimmung von Arbeit an den Anfang politischer und somit bildungstheoretischer Überlegungen und sucht Verständigung darüber, welche Bedeutung wir der Arbeit als menschlichem Grundbedürfnis beimessen. Diese transnationale grundlegende Verständigung über „Arbeit“ ermöglicht eine gemeinsame politische Urteilsfähigkeit über national sehr unterschiedliche „Arbeitspolitiken“ und über Intentionen, Inhalte und Formen entsprechender Bildungsmaßnahmen.

Die konkreten Themen, die wir diskutiert haben, sind geprägt von aktuellen politischen Diskursen. So ging es zum einen um „Kompetenzen“, die dazu geeignet sind, gemeinsam einen europäischen Arbeitsmarkt (im erweiterten Sinne) zu gestalten, um „Mobilität“ von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und schließlich um das „arbeitspolitische Bildungsverständnis in Europa“, das aus gewerkschaftlicher Perspektive betrachtet werden sollte.

Den Projektpartnern aus acht Ländern war sofort klar, dass die jeweiligen Begriffe wie „Kompetenzen“, „Mobilität“, „Bildung“ und „europäische Dimension“ eine Vielfalt der Bedeutungen aufweisen werden. Denn die unterschiedlichen kulturellen, historischen und politischen Situationen fließen bei der Herausbildung der Begriffe im Rahmen kommunikativer Prozesse im nationalen Kontext mit ein. Aktuelle europäische Diskurse füllen zusätzlich die Bedeutungsschicht von zentralen Begriffen oder wandeln diese gar um. Exemplarisch sei dazu auf die bereits angesprochene Debatte um „Civic Education“ und „Active Citizenship“ verwiesen. Die Begriffsklärung steht also am Anfang produktiver europäischer Projekte. „Mobilität“ war ein zentraler Begriff im Projektantrag. An diesem Beispiel möchte ich die Diskussion im Projekt kurz nachzeichnen.

Schon im nationalen Kontext unterscheiden sich die Sichtweisen und Bedeutungen dieses Begriffs, und so stellte sich die Frage, was mit „Mobilität“ gemeint ist, wenn diese Eigenschaft für Europäerinnen und Europäer eingefordert wird und mithilfe von Bildung erreicht werden soll. Ist es das Wunschscenario eines freien europäischen Arbeitsmarktes, wenn der Traumjob eine schwedische Ingenieurin nach Portugal lockt und einen griechischen Altenpfleger nach Frankreich, also gut ausgebildete und mehrsprachige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus purer Lust und Neugier den Wohnsitz und somit ihren Lebensmittelpunkt wechseln? Die reale Lebens- und Arbeitssituation ist weit weg von solchen Phantasien politischer Strategen der EU-Politik. Die aktuelle „Mobilität“ in Zeiten der europäischen Krise belegt das. Pure Verzweiflung hat im ersten Halbjahr 2012 sechzehntausend Griech(inn)en, elftausend Spanier(innen) und sechstausend Portugies(inn)en (durchschnittlich 70 Prozent mehr als im Vorjahr) nach Deutschland gebracht.⁷ Diese reale „Mobilität“ wird durch die sozio-ökonomischen Situation in den jeweiligen Herkunftsländern erzwungen.

So war den Projektpartnern mit dem Austausch über die aktuelle Situation in ihren Ländern eine zentrale Erkenntnis für transnationale Projekte offenbar geworden: Das für uns relevante (in unserem Fall englische) Repertoire der Begrifflichkeiten kann gelungene Kommunikation erst bewirken, wenn über die realen Arbeits- und Lebensbedingungen gesprochen wird, auf die sich die Begriffe beziehen.

Entwicklung *interaktionaler kultureller Sensibilität*

In transnationalen Projekten besteht die Möglichkeit, sich systematisch über Begriffe auszutauschen und unterschiedliche kulturelle, historische und politische Aspekte und Situationen zu erfahren, auf die sich die Begriffe beziehen. Dabei geht es aber explizit nicht nur um das Kennenlernen von kulturel-

⁷ Zahlen vom statistischen Bundesamt, zitiert nach Jürgen Trabant, SZ vom 17./18. November 2012, S. 13

len Unterschieden. Denn, bleiben diese wahrgenommenen Unterschiede unreflektiert, ist für das „europäische Lernen“ – in Form einer transnationalen politischen Bildung – nicht viel gewonnen. Interkulturelle Kompetenz erschöpft sich nicht in einem breiten Wissen über Kulturunterschiede, das beispielsweise in der Kenntnis unterschiedlicher Bedeutung von Gesten besteht. Was darüber hinaus zu entwickeln ist, bezeichne ich als *interaktionale kulturelle Sensibilität*. Denn Kultur existiert in der engen Verbindung von sozialen Praktiken und den Vorstellungen, die diese Praktiken im Denken der Gruppenmitglieder hinterlassen (Todorov 2010, S. 43). Wer im transnationalen Kontext zwischenmenschlich-ethisch, sinnvoll und gelungen interagieren will, sollte vor allem eine Sensibilität für den Zusammenhang von sozialen Praktiken und den kollektiven Vorstellungen darüber entwickeln. Transnationale politische Lernprozesse gehen also weit über den Austausch und das Kennenlernen von *Unterschieden* hinaus, indem immer vergleichbare Erfahrungen und deren Interpretationen sprachlich zum Ausdruck gebracht und gemeinsam hinterfragt und reflektiert werden sollen.

Die Vorstellungen über die sozialen Praktiken sind kulturell bedingt – oder genauer, sie sind „Kultur“, da die Gemeinschaft, in die wir hineingeboren werden und in der wir aufwachsen, bestimmte Entscheidungen schon getroffen hat und damit das Spektrum der Denk- und Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Diese sozusagen „natürlichen Kulturrestriktionen“, die Kulturvergleiche erst ermöglichen, erzeugen paradoxerweise Handlungssicherheit und bilden die Grundlage von „Freiheit“ im Denken und Handeln der Menschen – sie gehören somit meist zum Unbewussten. „Kultur“ bietet damit einen unendlichen Fundus an „pädagogischem Potenzial“. Denn der individuelle und kollektive Entwicklungsprozess vollzieht sich beispielsweise im bewussten Annehmen und Ablehnen von bestimmten kulturell bedingten sozialen Praktiken und den dazugehörigen Vorstellungen (sei es in einer bewussten



Ablehnung von Blasmusik oder im dramatischen Kampf gegen weibliche Genitalbeschneidung und der Kritik an der dazugehörigen Denkweise). Im Widerstreit und in der bewussten Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung bzw. Anpassung und Eigensinn finden im Rahmen bestimmter Kulturen Selbstverständigungsprozesse statt. Dadurch entstehen individuelle wie auch kollektive Identitäten.

Interaktionale kulturelle Sensibilität kann systematisch in pädagogischen Prozessen erlangt werden, wenn zum Vergleich kulturell bedingter sozialer Praktiken immer auch die Vorstellungen dazu kennengelernt und analysiert werden und diese mit den eigenen Vorstellungen zur vergleichbaren sozialen Praxis in Beziehung gebracht werden. Das Besondere am pädagogischen Prozess im Rahmen transnationaler Bildung ist also eine *Selbstverständigung durch Fremdverständigung*. Anders ausgedrückt: Tieferes Wissen über Andere führt zu einem tieferen Wissen von mir selbst.

Ein zentraler Aspekt transnationalen und interkulturellen Lernens ist somit ein besonderer Prozess der gemeinsamen Begriffsbildung.⁸ Dieser Prozess wurde beim Projekt

⁸ Die Projektpartner hatten sich bewusst dazu entschieden, die vier Workshops (in Deutschland, Irland, Türkei und Polen) in englischer Sprache durchzuführen. Lediglich die Abschlussveranstaltung wurde gedolmetscht. Die Verständigung erforderte natürlich mehr Zeit. Nachdem Verständigung über zentrale Begriffe erreicht war, wurde die Kommunikation insofern aber direkter, weil die Gesten und



„Qualizmove“ in drei Schritten systematisch angelegt. Im ersten Schritt wurde die jeweilige Praxis der gewerkschaftlichen Bildung vorgestellt und kategorisiert (allgemeiner Zustand der gewerkschaftlichen Bildung, Selbstverständnis, Ziele, Werte, Themenfelder, Inhalte, Methoden, transnationale Kompetenzen). Dabei wurden zum Teil gleiche, aber auch unterschiedliche Begriffe verwendet. Die Begriffe, die offensichtlich eine zentrale Rolle im Feld der gewerkschaftlichen Bildung spielen, wurden dann in einem zweiten Schritt gesammelt und nach gemeinsamer Relevanz bewertet. Zwischen den Workshops wurden die Begriffe aus dem jeweils nationalen Verständnis heraus bestimmt und beschrieben. Darüber tauschte man sich drittens beim jeweils nächsten Treffen aus, womit die Denkweisen über die jeweilige gewerkschaftliche Bildungspraxis analysierbar wurden. Die Praxiskontexte wurden daraufhin erneut betrachtet und genauer beschrieben, in denen die Begriffe Verwendung fanden und die Denkweisen über die sozialen Praktiken explizit thematisiert wurden. Durch diesen Austausch über die Begriffe und die jeweils konkreten Kontexte und Situationen des Arbeits- und Lebensalltags entstanden gemeinsame allgemeine Begriffe. Die Praxiseinblicke füllten die zuerst noch relativ unbestimmten – weil kulturell verschieden besetzten – Begriffe mit geteilter Bedeutung.⁹

die Mimik im Zusammenhang mit dem Bedeutungsgehalt wahrgenommen und mit den eigenen verglichen wurden. Das führte auf der einen Seite zu Nachfragen und Vergewisserung des Verstandenen, auf der anderen Seite zu einer gesteigerten Sensibilität für Unterschiede in den Bedeutungsgehalten von Gesten und Mimiken.

⁹ Methodologisch lehnt sich dieses Verfahren an zentrale Aspekte des philosophischen Pragmatismus an. Zum einen die pragmatische Maxime von Charles Sanders Peirce, die die Bedeutung eines Begriffes mit der praktisch relevanten Wirkung der Nutzung des Begriffes in Verbindung setzt. Nach Helmut Pape ist die pragmatische Maxime als eine methodische Regel konzipiert, die dem Zweck dienen soll, die Klarheit unserer Gedanken zu erhöhen. Sie lautet: „Überlege, was für Wirkungen, die denkbarenweise praktische Bedeutung besitzen könnten, wir dem Gegenstand unseres Begriffes in unserer Vorstellung zuschreiben. Dann ist unser Begriff dieser Wirkung das ganze unseres Begriffes des Gegenstands (Peirce zit. nach H. Pape, 2007). Die pragmatische Maxime hatte zum anderen auch auf John Dewey großen Einfluss (Kehrbaum, 2009, S. 75ff), nachdem eine Situation eine kontextuelle Ganzheit ist, die Objekte und Ereignisse aufeinander bezieht und zu Gegenständen der Erfahrung und des Urteilens macht (vgl. Pape, 2009). Dabei werden Objekte und Ereignisse und ihr Zusammenhang bestimmt bzw. neu-bestimmt.

Die Begriffe „Arbeit“, „Bildung“ und „Politik“ wurden durch Erweiterung neu bestimmt. Diese Neubestimmungen bilden nun die neue Grundlage für zukünftiges, gemeinsames und solidarisches Handeln zum Beispiel bei gemeinsamen Bildungsmaßnahmen oder der Zusammenarbeit im Rahmen multinationalen Unternehmen. Das Wirtschaftshandeln, der Arbeits- und Lebensalltag von Europäerinnen und Europäern ist das Tor zur kulturellen Vielfalt in Europa, das Interesse füreinander der Schlüssel. Das Konzept einer transnationalen politischen Bildung entwickelte praxiswirksame *interaktionale kulturelle Sensibilität*, die wiederum zu einer Neubestimmung von Konzepten der *interkulturellen Kompetenz* führen dürfte, die lediglich den Ansatz kognitiver Wissensvermittlung zugrunde legt.

Die Konzepte und Methoden liegen nun als Ergebnis des Projektes „Qualizmove“ auf dem Tisch. Sie haben eine große Bedeutung für die Weiterentwicklung und Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildung und darüber hinaus. Im Kontext der aktuellen europäischen Krisensituation bilden diese Projektergebnisse eine wichtige Grundlage für die notwendige Weiterentwicklung des „europäischen Lernens“ in Schulen und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu einer in der Praxis wirksamen „transnationalen politischen Bildung“ in Europa.

Literatur

- Adorno, Theodor W., 2001, *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Agamben Giorgio, 2012, *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie* in: *Demokratie – Eine Debatte*, Suhrkamp, Berlin,
- Aristoteles, 2006, *Nikomachische Ethik*, Rowohlt, Hamburg
- Comenius Johann Amos, 1991: *Pampaedia, Allerziehung*. In deutscher Übersetzung hg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin



- Comenius Johann Amos, 1992, Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens, A+O Verlag
- Deppe Frank, 2005, Habermas Manifesto for a European Renaissance. A Critique in: Socialist Register
- Dewey John, 1916, Democracy and Education, New York; Deutsch: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1964
- Euler Peter: Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik. In: Reichenbach Roland, Ricken Norbert, Koller Hans-Christoph (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Schriftenreihe der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE., Paderborn 2011, S. 43-60
- Gamm Hans-Jochen, 1979, Über die Differenz subjektiver und objektiver Geschichte. Zur Arbeitsweise materialistischer Pädagogik. In: Hrsg.: Röhrs H., Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden, S. 53-64
- Gamm Hans-Jochen, 2001, Deutsche Identität in Europa, Waxmann, Münster
- Gamm Hans-Jochen, 2008, Lernen mit Comenius, Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik, Peter Lang, Frankfurt/Main
- Habermas Jürgen, 2004, Der gespaltene Westen, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Habermas Jürgen, 2011, Zur Verfassung Europas, Ein Essay, Suhrkamp, Berlin
- Heidegger Martin, 1962, Die Technik und die Kehre, Klett Cotta, Stuttgart
- Heller Agnes, 1981, Das Alltagsleben, Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Suhrkamp, Frankfurt/Main
- Kehrbaum Tom, 2009, Innovation als sozialer Prozess, Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung, VS Verlag Research, Wiesbaden
- Kehrbaum Tom, 2010, Entwicklung transnationaler Kompetenzen in Europäischen Betriebsräten – Theoretische, politische und inhaltliche Grundlagen, in: Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC, Hrsg.: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
- Kehrbaum Tom, 2012, Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen in: Bertin Eichler, Ulrike Obermayr, Tom Kehrbaum, (Hrsg.), 2012, Innovation in transnationalen Prozesse – Bildung und Partizipation in multinationalen Unternehmen, IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
- Mak Geert, 2012, Was, wenn Europa scheitert, Pantheon, München
- Marten Rainer, 1988, Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken, Schöningh, Paderborn
- Milbrath Lester, 1965, Political participation; how and why do people get involved in politics?
- Negt Oskar, 2011, Der politische Mensch, Steidl, Göttingen
- Negt Oskar, 2012, Gesellschaftsentwurf Europa, Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Steidl/ifa, Stuttgart
- Negt, Oskar. Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform. Göttingen, Steidl Verlag, 2010.
- Nussbaum Martha C., Nicht für den Profit! – Warum Demokratie Bildung braucht, Tibia Press, Überlingen
- Pape Helmut, 2007, Vortrag: wovon war eigentlich die rede?, Missverstehen als Scheitern von Identitätsunterstellungen
- Pape Helmut, 2009, Deweys Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie. Heft 3/2009, Schwerpunktheft John Dewey. Herausgegeben von Michael Hampe
- Pries Ludger, 2008, Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Sennet Richard, 2012, Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser Berlin
- Sparn, Walter, 1992, Johann Amos Comenius und das moderne Europa, in: Lášek, Jan , Kotowski, Norbert Hg.: Comenius und die Genese des modernen Europa, Internationales Comenius-Kolloquium 1991 in Prag, Flacius Verlag, Fürth



Todorov Tzvetan, 2003, Die verhinderte Weltmacht, Reflexionen eines Europäers, Goldmann, München

Todorov Tzvetan, 2010, Die Angst vor den Barbaren, Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburger Edition, Hamburg

Tully James, 2009, Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt/Main

Widmaier, Benedikt, Nonnenmacher Frank (Hrsg.) 2011, Active Citizenship Education, Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Wochenschau verlag, Schwalbach/Ts.

Wittgenstein Ludwig, 2003, Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main

Internet

http://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf (am 17.11.2012)

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (am 17.11.2012)

http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html (am 17.11.2012)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1> (19.11.2012)

Ipsos, 2012; Die Deutschen definieren Wohlstand neu, Ipsos und Zukunftsforscher Opaschowski entwickeln den Nationalen Wohlstands- Index, http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf (21.11.2012)

Weiterführende Literatur

Braudel Fernand, 1986, Die Dynamik des Kapitalismus, Klett-Cotta, Stuttgart

Gamm Hans-Jochen, 1993, Standhalten im Dasein, Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, List, München

Laass Henner, Rösen Jörn, 2009, Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus

Marten Rainer, 1988, Der menschliche Mensch, Abschied vom utopischen Denken, Ferdinand Schöning, Paderborn

Peirce Charles Sanders, 2000c, Hrsg. von Kloesel Christian J. W. und Pape Helmut, Semiotische Schriften, Band 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main

Reichenbach Roland, 2004, Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln.

Bemerkungen zur Politischen Bildung. Kursiv – Journal für Politische Bildung, (1), 14-19.

Reichenbach Roland, 2007, Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? In B. Rolf, K. Draken & G. Münnix (Hrsg.), Orientierung durch Philosophieren. Münster: Lit Verlag, S. 63-77.

Reichenbach Roland, 2010, Die Macht des Volkes „lernen und leben“...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), „Bildung in der Demokratie“. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 145-168.

Sennett Richard, 2012, Zusammenarbeit, Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser, Berlin

Todorov Tzvetan, 1998, Abenteuer des Zusammenlebens, Versuch einer allgemeinen Anthropologie

Wimmer Franz Martin, 2004, Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wien



Kapitel 5

Staatsbürgerschaft und politische Bildung

Diskussionspapier für einen Workshop im Rahmen des „Qualizmove“-Projekts, 17. Mai 2012 in Istanbul.

Christine Zeuner

Das Konzept der Staatsbürgerschaft geht auf die Zeit der Entstehung der Nationalstaaten in Europa zurück. Es impliziert gleichermaßen den Begriff des „Dazugehörens“ und den der Ausgrenzung. Ausgegrenzt werden diejenigen, die aufgrund ihrer Vorfahren oder ihres abweichenden politischen, sozialen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Hintergrunds nicht als zugehörig zu einer Nation gelten.

Der Begriff der Staatsbürgerschaft ist Gegenstand kontroverser Diskussionen, und die Definition davon, wer in einem Staat dazu gehört und wer nicht, geht in den verschiedenen Ländern erheblich auseinander. Diese Frage erlangte mit der aufkommenden Globalisierung und den weltweiten Migrationsprozessen seit den 1980er Jahren entscheidende Bedeutung. Eine Konsequenz daraus ist, dass Arbeitgeber und Werk­tätige sich an diese Entwicklungen anpassen und damit arrangieren müssen.

Gewerkschaften sehen sich ebenfalls einem Wandel in der Arbeitnehmerschaft gegenüber und sind gezwungen, darauf zu reagieren. Es wird erwartet, dass Belegschaften, die sich aus Arbeitern bzw. Mitarbeitern mit unterschiedlichem Hintergrund in Bezug auf Erfahrungen, Erwartungen, Ausbildung, Arbeitseinstellung etc. zusammensetzen, „funktionieren“, unabhängig davon, ob sie sich in ihrer Kommunikation und in der Zusammenarbeit wirklich verstehen. Hier können Problem aufgrund unterschiedlicher Herkunft, kulturellen Gepflogenheiten und Staatsangehörigkeit auftreten.

Themen wie die Anerkennung von Unterschieden und die Entwicklung gegenseitigen Verständnisses werden in der Regel nicht mit dem Begriff der Staatsbürgerschaft in Verbindung gebracht. Stellt man aber ein Verbindung zwischen Konzepten der Staatsbürgerschaft und der Frage der Identität her – bezogen auf die individuelle, die kulturelle oder die nationale Identität – so lässt sich daraus auch ein Bildungsproblem ableiten.

Daher ist politische Bildung keine Einbahnstraße – im Sinne der Erwartung, dass Immigranten/Migranten sich dem Gastland anpassen –, sondern betrifft alle Akteure in einem bestimmten Umfeld, wie z.B. am Arbeitsplatz, in Bildungseinrichtungen oder in Organisationen wie den Gewerkschaften.

In dem vorliegenden Diskussionspapier stelle ich zunächst auf der Grundlage von Debatten in den USA, Kanada und Europa unterschiedliche Konzepte der Staatsbürgerschaft vor. Im zweiten Teil präsentiere ich einige Aspekte politischer Bildung als Grundlage für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten in verschiedenen Bildungsfeldern.

Es stellt sich die Frage, ob und wie Konzepte für die politische Bildung zu einem besseren Verständnis innerhalb heterogener Belegschaften beitragen könnten, wie dies zu Solidarität und Kooperation führen könnte, und wie sich daraus ein zusätzlicher Ansatz für Bildung im gewerkschaftlichen Umfeld ableiten ließe.

Staatsbürgerschaft: Grundgedanke und Ausprägungen

Der Begriff der Staatsbürgerschaft lässt sich zunächst als die Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat definieren. Dadurch, dass wir einem Land angehören, werden wir also türkische, polnische, irische, lettische oder deutsche Staatsbürger oder Staatsbürger eines anderen Landes.

In einem weiter gefassten Sinne bedeutet Staatsbürgerschaft *„jene Reihe an Praktiken (rechtlich, politisch, wirtschaftlich und kulturell), welche eine Person als anerkanntes Mitglied einer Gesellschaft definieren und als Konsequenz die Ressourcenverteilung an Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen steuern“* (Turner 1993, S. 2 in Brodie 2002, S. 46).

Dementsprechend sind Menschen unter bestimmten Voraussetzungen berechtigt, Mitglied eines Nationalstaats zu werden. Dies ist abhängig von der Selbstwahrnehmung des



betroffenen Staates, seinen politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Traditionen und Werten sowie von seinen Visionen für die Zukunft.

So haben sich die USA, Kanada oder Australien zum Beispiel immer als Einwanderungsländer betrachtet und entsprechende Vorkehrungen getroffen, um Neuankömmlinge aufzunehmen und zu integrieren. Dementgegen hat Deutschland – wie wohl seit langer Zeit de facto ein Einwanderungsland – diese Vorstellung immer abgelehnt und sich entsprechend verhalten. Unabhängig davon, ob eine Nation sich als Einwanderungsland versteht oder nicht, betrifft die Frage der Inklusion bzw. Exklusion, und damit die Frage der Staatsbürgerschaft, jedoch nicht nur Einwanderer, sondern alle Menschen. Formell gesehen haben Menschen, die den Status eines Staatsbürgers erhalten (durch Geburt, Herkunft, Heirat oder Einbürgerung), Anspruch auf sämtliche geltenden Rechte und sind damit gegenüber Nicht-Staatsbürgern privilegiert.

Laut Marshall (1977) umfassen diese Rechte

- politische Rechte und Pflichten (einschließlich Wahlrecht),
- Bürgerliche Freiheitsrechte (die gesetzlichen Schutz genießen),
- Rechte auf soziale Teilhabe und
- soziale Gerechtigkeit (die im Fokus des Wohlfahrtsstaates standen).

(Quelle: Turner/Ridden 2001, S. 31)

Wer die unterschiedlichen Konzepte der Staatsbürgerschaft verstehen will, muss sich mit folgenden drei Fragen auseinandersetzen:

1. Wer gilt als Staatsbürger?

Der Begriff des „Staatsbürgers“ lässt sich auf zweierlei Weise definieren:

Ein Staatsbürger im herkömmlichen Sinne ist Einwohner einer Stadt oder eines Gemeinwesens und hat Anspruch auf die Rechte und Privilegien eines freien Individuums. Diese Definition impliziert gleichzeitig die Annahme von Exklusion: Menschen gehören aufgrund ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer religiösen Überzeugungen, ihrer Rasse oder ihres sozialen Status‘ einem Gemeinwesen nicht an.

Ein Staatsbürger im modernen Sinne ist eine Person, die einem Nationalstaat angehört. Diese Person steht in der Pflicht dieses Staates und genießt ihrerseits das Recht auf Schutz durch den Staat. Man kann Angehöriger eines Staates werden durch Geburt innerhalb eines bestimmten Territoriums, Abstammung von einem Elternteil, das selbst Staatsbürger ist, durch Heirat oder durch Einbürgerung. Je nach Staat unterliegen die beiden letztgenannten Verfahren üblicherweise gesetzlichen Regelungen, die sich von Staat zu Staat deutlich unterscheiden können.

Insofern definiert die Staatsbürgerschaft das Verhältnis zwischen einer Einzelperson und dem Staat. Dieses Verhältnis zwischen Bürger und Staat bringt für beide Seiten Rechte und Pflichten mit sich. Bürger sollen Steuern zahlen, Militärdienst leisten und den Staat als Ganzes unterstützen. Im Gegenzug genießen sie u.a. das Wahlrecht und das Recht auf aktive Teilhabe an der gesellschaftlichen Gestaltung.

2. „In welcher Art von Gesellschaft kann man von Staatsbürgern sprechen?“

Wie bereits festgestellt, bringt die Staatsbürgerschaft für den Einzelnen bestimmte Rechte und Pflichten mit sich. Diese Voraussetzungen werden weder von einer traditionellen Monarchie noch von einer Diktatur erfüllt. Dort bestimmt die soziale (Adel, Geistlichkeit) oder politische Elite die Rechte, nach denen die Einwohner bzw. Untertanen sich zu richten haben. Dementsprechend gehören Staatsbürger üblicherweise demokratisch organisierten Nationalstaaten an, die die Staatsbürgerschaft vergeben.



Ausgehend von den französischen und amerikanischen Revolutionen Ende des 18. Jahrhunderts, erklärte das Volk 1793 die „Menschen- und Bürgerrechte“. Sie beschreiben gemeinsamen Wohlstand als gesellschaftliches Ziel:

1. *“Das Ziel der Gesellschaft besteht in gemeinsamem Wohlstand. Die Regierung wird gebildet, um den Menschen die Wahrnehmung ihrer natürlichen und unveräußerlichen Rechte zu garantieren.*
2. *Diese Rechte sind Gleichheit, Freiheit, Sicherheit und Eigentum.*
3. *Alle Menschen sind von Natur aus und vor dem Gesetz gleich.*
4. *Das Gesetz ist die freie und feierliche Manifestation des Volkswillens; es gilt gleichermaßen für alle, sei es um zu schützen oder um zu strafen; es kann nur vorgeben, was für die Gesellschaft gerecht und nützlich ist; es kann nur verbieten, was für sie schädlich ist.*
5. *Alle Bürger haben in gleicher Weise Zugang zu öffentlicher Anstellung. Freie Menschen kennen keine anderen Grundlagen der Wahl ihrer Präferenzen als Tugend und Begabung.*
6. *Freiheit bedeutet die Macht des Menschen, alles zu tun, was nicht die Rechte Anderer verletzt; ihr Grundprinzip ist die Natur, sie wird von Gerechtigkeit geleitet und durch das Gesetz verteidigt; ihre moralische Grenze ist die Maxime: Was du nicht willst, was man dir tu, das füg‘ auch keinem andern zu.“⁴¹*

Die Erklärung enthält darüber hinaus Absätze zum Wahlrecht, zum Recht auf freie Meinungsäußerung, zur Versammlungsfreiheit, zur Gewerbefreiheit, zum Recht auf Eigentum,

zum Recht auf Bildung und zum Recht auf Sozialfürsorge. Die meisten dieser Rechte wurden 1948 in die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen aufgenommen. Demokratien haben die Menschenrechte in unterschiedlicher Weise in ihre Verfassungen integriert.

Daher definiert die Staatsbürgerschaft in einer Demokratie, wem wir loyal gegenüber stehen, wie unser Verhältnis zu anderen Bürgern ist und wie unsere Vision von einer idealen Gesellschaft aussieht. Anlass zur Sorge besteht weniger im Hinblick auf die rechtliche Definition der Staatsbürgerschaft als in Bezug auf die normative Bedeutung eines „guten Staatsbürgers“ (engl. „Good citizenship“). Die Vorstellung, was einen guten Staatsbürger ausmacht, variiert je nach Zeit, Kultur, Geschlecht und politischer Philosophie. Dementsprechend gibt es verschiedene Modellen für einen guten Staatsbürger. Diese Modelle bieten unterschiedliche Blickwinkel bezüglich folgender vier Aspekte:

- nationale Identität
- soziale, kulturelle und supranationale Zugehörigkeit
- ein effektives Rechte-System und
- politische und staatsbürgerliche Beteiligung.

Die formelle Anerkennung der Menschenrechte bedeutet allerdings nicht, dass alle Demokratien gleich wären. Je nachdem, wie die gegenseitige Kontrolle und Kompetenzabgrenzung zwischen der politischen Elite und den Menschen organisiert ist, sprechen wir von einer republikanischen oder einer liberalen Demokratie. In einer republikanischen Demokratie stehen die Befugnisse der Regierung im Vordergrund, während in einer liberalen Demokratie der Fokus idealerweise auf den Bürgerrechten liegt. Dies führt zu unterschiedlichen Rollen der Bürger: im ersten Fall sind die Bürger eher passiv und gehorsam. Im zweiten Szenario sollten sie aktiver sein und dazu beitragen, die Gesellschaft entsprechend ihren Bedürfnissen und Visionen zu gestalten.

⁴¹ Frank Maloy Anderson (Hrsg.) (1904): The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789-1901. Minneapolis: H. W. Wilson, S. 170-74. Neu aufgelegt in: Jack R. Censer and Lynn Hunt (eds.) (2001): Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution. American Social History Productions. <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (Abruf: 16.12.2012)



3. Wer sind die Bürger, über die wir hier sprechen?

Eine wichtige Komponente im Diskurs um die Staatsbürgerschaft ist die Frage der Identität. Der Begriff der Staatsbürgerschaft – in der republikanischen oder in der liberalen Variante amerikanischer Prägung – stellt die Frage nach der Identität der Menschen. „Die Menschen“ sind als Staatsbürger eine ziemlich abstrakte und idealisierte Gruppe, die mutmaßlich gleiche Sichtweisen in Bezug auf die Demokratie teilt, die gleiche Einstellung gegenüber

den bestehenden Pflichten hat und so weiter. Abseits dieser Gemeinsamkeiten gilt jedoch die Einzigartigkeit des Individuums. Und dies wird ein wichtiger Faktor, wenn es um Themen wie Kommunikation und Zusammenarbeit geht.

Die Diskussion über die Rolle eines Staatsbürgers beinhaltet auch ein Nachdenken über den Staatsbürger als Mensch und darüber, wem die Staatsbürgerschaft gewährt wird.

Konzeptionen von Demokratien		
Rolle des/der	Elitäre Konzeption (republikanisch)	Aktivistische Konzeption (liberal)
Souveränität	<ul style="list-style-type: none"> • liegt beim Parlament 	<ul style="list-style-type: none"> • liegt beim Volk
Regierung	<ul style="list-style-type: none"> • besteht aus gewählten Personen mit geeignetem Hintergrund und entsprechender Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • besteht aus freien und gleichberechtigten Staatsbürger/innen (Gleichheit bezieht vornehmlich in drei Bereichen – rechtliche Gleichheit; die Möglichkeit und Fähigkeit zur Partizipation; Zugang zu materiellen und ökonomischen Ressourcen). • Das Volk übt seine Macht in direkteren Form als durch Wahlen aus.
Bürger	<ul style="list-style-type: none"> • sind loyal gegenüber dem Nationalstaat und seinen Institutionen 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen an einem freien und gleichberechtigten politischen Diskurs teil, bei dem alle Stimmen gehört werden und das Kräfteverhältnis relativ ausgeglichen ist
	<ul style="list-style-type: none"> • haben ein gemeinsames Grundwissen von der Geschichte und den politischen Strukturen ihres Landes 	<ul style="list-style-type: none"> • besitzen Kenntnisse über und die Art und Weise, in denen Institutionen und Strukturen arbeiten, welche Inklusions- und Exklusionsmechanismen vorherrschen und wie diese bekämpft werden können.
	<ul style="list-style-type: none"> • partizipieren an einer gemeinsamen nationalen Kultur und einem Gefüge von Traditionen 	<ul style="list-style-type: none"> • sind offen gegenüber einem auf Vielfalt ausgelegten Verständnis der nationalen Staatsbürgerschaft, was es ihnen erlaubt, nationale und traditionelle/kulturelle Ansätze miteinander zu verbinden. (Z. B. ist es möglich, sich selbst als italienischer oder französischer Staatsbürger zu sehen und gleichzeitig als Europäer).
	<ul style="list-style-type: none"> • sind gesetzestreu 	<ul style="list-style-type: none"> • Fechten gesetzliche Regelungen an.
	<ul style="list-style-type: none"> • informieren sich aktiv über die Politik verschiedener politischer Parteien. 	<ul style="list-style-type: none"> • verstehen unter Partizipation sowohl die Beteiligung an der „öffentlichen“ Sphäre der Politik als auch an der eher „privaten“ Sphäre von lokaler Gemeinschaft, oder Familie.
	<ul style="list-style-type: none"> • gehen zur Wahl. 	<ul style="list-style-type: none"> • partizipieren individuell und im Kollektiv; bemühen sich, die Gesellschaft gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse, Werte und Vorstellungen zu prägen.

Quelle: Alan Sears. „Something different to everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education.“ Canadian and International Education 25(1996/2), 6



- Wie entwickeln wir ein Gefühl von Identität?
- Was verstehen wir unter dem Begriff „Identität“?
- Wie würde ich meine eigene Identität beschreiben?
- Bleibt sie immer gleich oder verändert sie sich?

Der Versuch, diese Fragen zu beantworten macht deutlich, wie wichtig und vielschichtig die Dimension der Identität für den Einzelnen ist. Die Entwicklung unserer Identität lässt sich als lebenslanger Dialog zwischen unserer Umwelt und uns selbst betrachten.

Sie wird sowohl durch andere Menschen als auch durch allgemeine gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und soziale Strukturen geprägt. Gleichzeitig nimmt der Einzelne auf diese Faktoren selber Einfluss. Wir sind also gefordert, in einem fortlaufenden Ausrüstungsprozess zwischen internen und externen Faktoren für uns selbst ein harmonisches Gleichgewicht herzustellen.

Die Identität des Einzelnen wird durch unsere Erfahrungen geprägt und dadurch, wie wir diese reflektieren und in unseren Alltag, unser Verhalten, unsere Einstellungen und unsere Überzeugungen einfließen lassen. Dimensionen wie Sozialisation, Erziehung, Familie und nahe Verwandtschaft, Bildung, sozialer Hintergrund sowie historische und politische Entwicklungen beeinflussen unsere Identität, und wir sind gefordert, im Rahmen eines kontinuierlichen, lebenslangen Prozesses neue Einflüsse zuzulassen, sie aber auch zu verweigern oder abzulehnen.

Ein Blick auf die aktuelle soziale Lage zeigt jedoch, dass diese Aufgabe für die Menschen eine große Herausforderung ist und dass sich viele Menschen davon überfordert fühlen, immer wieder aufs Neue eine Balance in ihrer Identität herzustellen.

- Welche Aspekte sind bei der Ermittlung der eigenen Identität zu beachten?
- Was bedroht unsere Identität?

Identität wird durch Arbeitsplatzverlust bedroht; durch mangelnde gesellschaftliche Anerkennung des eigenen Lebensstils; durch Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, ethnischen oder religiösem Hintergrund und so weiter; durch den Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung, was gleichzeitig erhöhte Risiken für den Einzelnen mit sich bringt.

Aufgrund der bestehenden gesellschaftlichen Realität und ihrer Auswirkung auf Faktoren, die für die Entwicklung der Identität eine zentrale Rolle spielen, wie Arbeit, Geschlecht, Nationalität, Alter und Volkszugehörigkeit, ist jeder Einzelne gezwungen, sich kontinuierlich um ein erneutes Ausrüstieren der eigenen Identität zu bemühen. Die Menschen müssen lernen, mit inneren und äußeren Bedrohungen umzugehen, um fortlaufend die eigene Identität neu zu erfinden (Zeuner 2006). Dieser Prozess kann sowohl Elemente der Anpassung als auch des Widerstands beinhalten. Um mit diesen Bedrohungen umgehen zu können, muss der Mensch Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten entwickeln. Diese Fähigkeit lässt sich als *Identitätskompetenz* bezeichnen. Sie beinhaltet das Wissen, wie man ein Gefühl von Identität entwickelt und wie mit bedrohten und gebrochenen Identitäten umzugehen ist (Negt 1998, p. 34).

Die eigene Identität zu entwickeln und dabei das richtige Gleichgewicht zu finden ist eine permanente Herausforderung. Gleichzeitig sprechen wir von anderen Arten der Identität wie der „Peer-Identität“, also der Identität innerhalb einer Gruppe, sowie der „kulturellen Identität“, der „organisatorischen Identität“ oder der „nationalen Identität“. Letztere ist auch ein wichtiges Element der Staatsbürgerschaft.

Wie bereits festgestellt, bilden sich Nationen auf der Grundlage bestimmter Strukturen heraus, auf welche die Einwohner sich geeinigt haben, wie z.B. in der politisch/rechtlichen, der sozialen, der wirtschaftlichen und der kulturellen Dimension.

- *Politische und rechtliche Dimension*: Bestimmt die Rechte und Verantwortlichkeiten der Bürger innerhalb des beste-



henden politischen Systems und eröffnet darüber Wege und Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation.

- **Gesellschaftlich-soziale Dimension:** Prägt und definiert die Ziele, Werte und Aufgaben der Demokratie. Bestimmt außerdem die Machtverhältnisse zwischen gewählten Staatsvertretern und dem Volk.
- **Wirtschaftliche Dimension:** Bestimmt das Verhältnis zwischen dem Einzelnen im Rahmen seines sozialen Kontexts und seinen bzw. ihren Rechten auf politische Teilhabe. Dies beinhaltet Aspekte wie das Recht auf Arbeit, einen bestimmten Lebensstandard, soziale Sicherheit und gegenseitige Verantwortung ebenso wie Fragen der nachhaltigen Entwicklung.
- **Kulturelle Dimension:** Bestimmt den Lebensstil in pluralistischen bzw. multikulturellen Gesellschaften. Einschließlich eines Verständnisses von unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und historischen Erfahrungswerten, um ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Voraussetzungen hierfür sind ein demokratisches politisches System und die Anerkennung der Menschenrechte.

Die kulturelle Dimension prägt außerdem über die Sprache, Religion, Philosophie, gemeinsames Wissen, eine gemeinsame Geschichte und eine gemeinsame Vorstellung gesellschaftlicher Fürsorge etc. die Identität sowohl des Einzelnen als auch der Gesellschaft. Selbst wenn diese Dimensionen heute



durch globale politische und wirtschaftliche Entwicklungen in Frage gestellt werden, spielen sie immer noch eine wichtige Rolle in dem Bestreben, innerhalb einer Gesellschaft Einigkeit und ein gemeinsames Verständnis zu erreichen.

Einige Theoretiker, wie die britischen Soziologen Turner und Ridden, sehen die kulturelle Dimension als die wichtigste an, wenn es darum geht, ein Gefühl der staatlichen Zugehörigkeit zu entwickeln:

„Die kulturelle Staatsbürgerschaft lässt sich daher als kulturelle Befähigung beschreiben, also die Fähigkeit, effektiv, kreativ und erfolgreich an einer nationalen Kultur zu partizipieren, sowie die Fähigkeit, an der eigenen Kultur zu partizipieren. Diese Form der Staatsbürgerschaft beinhaltet u.a. den Zugang zu Bildungsressourcen, die Aneignung einer geeigneten „lebenden“ Sprache, die effektive Erlangung einer kulturellen Identität durch Zugehörigkeit sowie die Fähigkeit, den Reichtum des eigenen kulturellen Erbes an zukünftige Generationen weiterzugeben. Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, persönliche Identität und eigene Werte sind kulturelle Attribute einer modernen Staatsbürgerschaft; sie sind Schlüsselemente für die Erweiterung dessen, was sich als kulturelle Staatsbürgerschaft bezeichnen ließe...“ (Turner/Ridden 2001, S. 34).

Dieses Konzept der kulturellen Staatsbürgerschaft basiert allerdings auf Annahmen, die nicht alle ohne weiteres eingelöst werden können:

Erstens müssen die Nationalstaaten hierfür die zugrundeliegende Vorstellung eines ‚kulturellen Pluralismus‘ bzw. ‚Multikulturalismus‘ akzeptieren. Dies bedeutet in der Konsequenz einen Paradigmenwechsel von universellen Werten zu kultureller Vielfalt.

Zweitens muss das Bildungssystem auf diese Veränderungen reagieren, ohne bestehende Muster sozialer Schichtungen zu

reproduzieren und ohne die Aus-grenzung kultureller Gruppen, die sich nicht vollständig in die neue nationale Kultur assimiliert haben, weiter zu fördern.

Drittens stellt sich die Frage: Wenn eine Nation den Begriff der kulturellen Vielfalt als Teil ihrer kollektiven Identität begreift, ist dann Assimilierung ein plausibles Ziel der politischen Bildung? Oder müssen wir zwischen politischer Assimilierung einerseits und wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Integration andererseits unterscheiden?

Politische Bildung

Dies bringt uns zur Frage der politischen Bildung. Welche Werte geben Nationen ihren alteingesessenen und neuen Einwohnern – Immigranten, Gastarbeitern, Flüchtlingen, Vertriebenen etc. – vor? Welches Konzept bevorzugen sie? Integration, Assimilierung, Multikulturalismus und kultureller Pluralismus oder Versorgung und Anpassung?

Jeder Ansatz verfolgt unterschiedliche Ziele hinsichtlich der Fähigkeit von Zuzüglern, sich an die bestehende Gesellschaft anzupassen. Doch obwohl die Konzepte für politische Bildung üblicherweise vor dem Hintergrund von Zuzüglern diskutiert werden, haben sie – ohne in der Regel als politische Bildung bezeichnet zu werden – Einfluss auf den Bildungsansatz einer Nation. Die Unterscheidung zwischen Bürgern und ‚zukünftigen Bürgern‘ ist daher gewissermaßen ein Euphemismus. In Wirklichkeit müssen die Menschen sich fortlaufend ändern und anpassen; so muss sich z.B. jede Generation mit den Grundlagen der Demokratie, Werten, Vorstellungen sowie mit den damit einhergehenden Konzepten der Rechte und Pflichten vertraut machen.

Das Leben in einer Welt, die permanentem Wandel unterworfen ist, bedeutet nicht nur, dass man flexibel sein und sich an Veränderungen anpassen muss. Dank der demokratischen Prinzipien bedeutet aktives Staatsbürgertum, dass die



Menschen nicht nur an der Wahlurne Einfluss auf die Politik nehmen können und sollen, sondern dass sie darüber hinaus nach eigenem Gutdünken die Gesellschaft aktiv prägen und verändern.

Die Ziele und Inhalte der politischen Bildung waren in den letzten 20 Jahren Gegenstand breit geführter Debatten. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses haben die Kommission sowie der Europarat Initiativen wie das ‚Europäische Jahr der Staatsbürgerschaft durch Bildung‘ im Jahr 2005 gefördert. Damit wurde das Ziel verfolgt, jungen Menschen und Erwachsenen gleichermaßen eine aktive Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen zu erleichtern, indem sie ihre Rechte und Pflichten in der Gesellschaft annehmen und umsetzen.

Politische Bildung, Staatsbürgerkunde, demokratische Staatsbürgerkunde, Staatsbürgerschaft durch Bildung, Bildung für Demokratie, demokratische Bildung – alle diese Begriffe bezeichnen mehr oder weniger das Gleiche: Das Ziel ist es, Menschen zu bilden, um ihnen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft zu ermöglichen.

Die kanadischen Wissenschaftler Yvonne Hebert und Alan Sears definieren politische Bildung als „*die Vorbereitung des Einzelnen auf die Teilnahme an der Demokratie als aktiver und verantwortlicher Bürger*“ (2004, S. 1).



Die bestehenden Modelle der politischen Bildung nehmen sich noch nicht der oben angesprochenen Frage an, ob kulturelle Vielfalt als Gegensatz zu einem Modell universeller Werte gelten kann.

Sie fragen zunächst nach den geeigneten Inhalten und Zielen der politischen Bildung, um sodann die Frage aufzuwerfen, in welcher Rolle politische Bildung mit Blick auf die Staatsbürgerschaft zu fördern sei. Bezüglich der ersten Frage herrscht weitgehender Konsens, dass politische Bildung auf die Unterstützung folgender Faktoren abzielen sollte:

1. *Soziale und moralische Verantwortung*

Dies ist Voraussetzung für folgende Elemente:

2. *Engagement für das Gemeinwesen*

3. *Politische Grundbildung/politisches Grundwissen.*

Diese Ziele und Inhalte leiten sich von Marshall ab und wurden später in das britische Konzept der Staatsbürgerkunde integriert, wie im Crick-Report aus dem Jahr 1970 festgehalten (Arthur et al. 2001, S. 14).

Soziale und moralische Verantwortung bedeutet, dass die Menschen Selbstbewusstsein und sozial wie moralisch verantwortungsvolles Verhalten erlernen. Dies umfasst das Verhalten innerhalb der Gesellschaft und im Umgang mit Einzelpersonen.

Engagement für das Gemeinwesen sollte den Menschen helfen, aktiv verantwortungsvolles Verhalten zu entwickeln, indem sie Andere unterstützen.

Politische Grundbildung/politisches Grundwissen sollte einerseits ‚fachliches‘ Wissen über politische Rechte und Verfahrensweisen vermitteln, das auf politische Teilhabe und aktives politisches Engagement abzielt. Gleichzeitig sollten hier die Interdependenzen zwischen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen vermittelt werden, um den

Menschen ein besseres Verständnis von der Gesellschaft, politischen und sozialen Veränderungen und deren Grundlagen sowie von der Rolle des Einzelnen und gesellschaftlicher Gruppen in diesem Prozess zu ermöglichen. Diese Art von Wissen, das sowohl Verfahrensweisen als auch Kompetenz berücksichtigt, ist für ein aktives staatsbürgerschaftliches Engagement auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene von zentraler Bedeutung.

Diese Vorstellung von politischer Bildung betrachtet die Menschen als aktive Teilnehmer einer demokratischen Gesellschaft. Dabei versteht es sich von selbst, dass das Ausmaß von Teilhabe und Engagement von Mensch zu Mensch variiert. Folgerichtig gibt es eine fortlaufende Debatte über das richtige Maß an Verantwortung und Teilhabe und über den Begriff des Wandels. Werden die Menschen sich eher anpassen und integrieren und damit mehr oder weniger die Gesellschaft unterstützen, wie sie ist, oder kritisieren sie das politische System und stellen es in Frage, um demokratische Prozesse und die Demokratie als Ganzes zu verbessern?

Die Aufstellung „Staatsbürger Typus“ definiert unterschiedliche Arten von Staatsbürgern einschließlich ihrer Ziele und Annahmen (siehe Seite 51).

Die Aufstellung „Modell der politischen Bildung“ (siehe Seite 52) zeigt in Ableitung von dieser Typisierung von Staatsbürgern die Rolle der Bildung im Rahmen der politischen Bildung. Für jeden Staatsbürger-Typus wurden unterschiedliche Modelle der politischen Bildung entwickelt, die sich im Hinblick auf ihre grundsätzlichen theoretischen Ansätze, Methoden, Ziele, Werte und Ergebniserwartungen unterscheiden.

Diese Modelle machen deutlich, dass es nicht nur ein Konzept der politischen Bildung geben kann, sondern mehrere. Je nach Ziel und theoretischem Hintergrund können diese Konzepte entweder eher konservativ sein, indem sie die bestehende Gesellschaft unterstützen, oder progressiv bzw. radikal, da



Staatsbürger-Typus

	Eigenverantwortliche Bürger	Partizipative Bürger	Gerechtigkeitsorientierte Bürger
Kernthesen	<ul style="list-style-type: none"> Um soziale Probleme lösen und die Gesellschaft verbessern zu können, brauchen die Bürger einen guten Charakter; sie müssen ehrliche, verantwortliche und gesetzestreue Mitglieder der Gemeinschaft sein. 	<ul style="list-style-type: none"> Um soziale Probleme lösen und die Gesellschaft verbessern zu können, müssen die Bürger sich aktiv einbringen und innerhalb etablierter Systeme und gemeinschaftlicher Strukturen Führungspositionen einnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> Um soziale Probleme lösen und die Gesellschaft zu verbessern, müssen die Bürger etablierte Systeme und Strukturen, die im Laufe der Zeit immer wieder Ungerechtigkeitsmuster hervorbringen, in Frage stellen, diskutieren und verändern.
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> verantwortliches Handeln in ihren jeweiligen Gemeinschaften. 	<ul style="list-style-type: none"> aktives Mitglied in lokalen Organisationen/politischen Parteien. 	<ul style="list-style-type: none"> kritische Bewertung sozialer, politischer und wirtschaftlicher Strukturen, die zu sozialer Ungerechtigkeit führen.
Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"> loyaler Bürger gegenüber der Regierung / dem Staat 	<ul style="list-style-type: none"> Kritische Unterstützung der Regierung/des Staates 	<ul style="list-style-type: none"> kritische Distanz zu Regierung / Staat
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis des politischen Systems. gehen zur Wahl. 	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis der Funktionsweisen staatlicher Stellen. Sind mit Strategien zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben vertraut. 	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis der Funktionsweisen staatlicher Stellen. sind mit demokratisch-sozialen Bewegungen vertraut und wissen, wie sich systemischer Wandel bewirken lässt.
Leistungen	<ul style="list-style-type: none"> arbeiten und zahlen Steuern halten sich an Gesetze recyclen spenden Blut 	<ul style="list-style-type: none"> Organisieren gemeinschaftliche Projekte und engagieren sich darin. Organisieren Unterstützung für Bedürftige auf lokaler Ebene. fördern die wirtschaftliche Entwicklung bzw. schützen die Umwelt. 	<ul style="list-style-type: none"> machen Ungerechtigkeiten ausfindig und gehen dagegen vor.
Maßnahmen (Beispiele)	<ul style="list-style-type: none"> leistet Beiträge für mobile Mahlzeiten 	<ul style="list-style-type: none"> helfen, mobile Mahlzeiten zu organisieren. 	<ul style="list-style-type: none"> untersuchen, warum Menschen hungern, und gehen die Probleme an der Wurzel an.
Staatsbürger-Typus	<ul style="list-style-type: none"> individuell 	<ul style="list-style-type: none"> aktiv 	<ul style="list-style-type: none"> kritisch
Zukünftige Ziele	<ul style="list-style-type: none"> bestehende Gesellschaft wird offenbar auch zukünftigen Bedürfnissen gerecht. 	<ul style="list-style-type: none"> Bemühen um Verbesserungen in der bestehenden Gesellschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von Visionen für eine bessere Welt.
Kritikpunkte	<ul style="list-style-type: none"> mangelndes Streben nach strukturellen Veränderungen. keine kollektive Verantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> Grundursachen sozialer/politischer Ungerechtigkeit, die auf soziale, politische und wirtschaftliche Strukturen zurückzuführen sind, werden nicht analysiert und überdacht. 	<ul style="list-style-type: none"> theoretische Analyse überwiegt soziale/politische Aktivitäten.

Quelle: Joel Westheimer, Joseph Kahne: What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, American Educational Research Journal 41 (2004/2), S. 240



Modelle der politischen Bildung

	Eigenverantwortliche Bürger	Partizipative Bürger	Gerechtigkeitsorientierte Bürger
Bildungstheoretischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Positivismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismus/Pragmatismus (John Dewey) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Pädagogik /Kritische Theorie (Paulo Freire)
Didaktische Herangehensweisen	<ul style="list-style-type: none"> • Adaption: Den Teilnehmenden wird eine Reihe spezifischer nationaler Werte und Normen gelehrt (d.h., die aktuellen politischen Strukturen werden als ideal dargestellt). 	<ul style="list-style-type: none"> • Integration: Den Teilnehmenden wird vermittelt, wie sie sich einbringen und zu aktiven (Staats-)bürgerinnen werden können 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisches Denken: Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fragen zu stellen und das etablierte System, einschließlich seiner Machtstrukturen, kritisch zu analysieren
Methodische Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisbasiertes Lernen/„Learning by Doing“ (individuell) • Förderung individuellen sozialen Engagements 	<ul style="list-style-type: none"> • „Learning by Doing“ (kollektiv) • Praktika, Engagement in gemeinschaftlichen Projekten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbildbasiertes Lernen“ (änderungsorientiert) • Politisches/soziales Engagement abseits von etablierten Strukturen und Organisationen
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • instrumentell 	<ul style="list-style-type: none"> • partizipativ 	<ul style="list-style-type: none"> • transformativ
Werte im Kontext der Staatsbürgerschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Staatsbürgerschaft basiert auf einer universalen nationalen Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Staatsbürgerschaft ist die Erlangung einer nationalen Identität, aber unterschiedliche kulturelle Identitäten werden in ihrer Existenz anerkannt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Auffassung von Staatsbürgerschaft als Konglomerat verschiedener kultureller Identitäten ist anerkannt und wird aktiv unterstützt.
Ertrag/ Resultat von Veranstaltungen zur Education for Citizenship	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein von individueller Verantwortung • relativ gering ausgeprägtes Wissen über Mitwirkungsrechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein von individueller Verantwortung innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts • Relativ gut ausgeprägtes Wissen über Mitwirkungsrechte (Mikropolitik) • Relativ gering ausgeprägtes Wissen über politische, soziale und wirtschaftliche Interdependenzen (Makropolitik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein von kollektiver/globaler Verantwortung • hochentwickeltes Maß an kollektiver politischer und sozialer Verantwortung • relativ gering ausgeprägtes Wissen über Mitwirkungsrechte und Möglichkeiten der Einmischung

Quelle: Joel Westheimer, Joseph Kahne. „What kind of Citizen? The politics of Educating for Democracy.“ American Educational Research Journal 41 (2004/2), S. 240. Ergänzungen: C.Z.

das Bildungskonzept darauf abzielt, durch Transformation politischen, sozialen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel zu erreichen.

Zusammenfassung politische Bildung:

1. Unabhängig davon, welches Modell der politischen Bildung man wählt, ist das Ziel die Unterstützung des demokratischen Nationalstaats. Die Ansätze der politi-



schen Bildung können affirmativ, kritisch-fördernd oder von kritischer Opposition geprägt sein. Daher sollten die Modelle vor dem Hintergrund der erstrebenswerten Ziele und Ergebnisse diskutiert werden. Es gibt kein ‚besseres‘ oder ‚schlechteres‘ Modell, sondern Situationen/

Kontexte/Umstände, in denen sich das eine Modell besser eignet als das andere.

- Das Ziel von politischer Bildung ist Integration. Jedoch unterscheidet sich das Maß an Integration in Abhängigkeit von den politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kul-

Inhalte und Dimensionen der politischen Bildung

Politisch-rechtliche Dimension	Gesellschaftlich-soziale Dimension	Kulturelle Dimension	Sozio-ökonomische Dimension	Identitätsbezogene Dimensionen
<ul style="list-style-type: none"> politische Strukturen sowie Prozesse und Methoden, um auf diese Einfluss zu nehmen politische Interessen Geschichte Zivilgesellschaft und Teilhabe demokratische Werte Menschenrechte und Humanität ethnische Fragen/ Probleme politische Aktivitäten, lokales soziales Engagement Bildung als Voraussetzung für demokratische Teilhabe 	<ul style="list-style-type: none"> Mechanismen der sozialen Ausgrenzung kennen und verstehen Anerkennung der Vielfalt und Widerstandskraft marginalisierter gesellschaftlicher Minderheiten und Gruppen Gleichberechtigung der Geschlechter und ethnischer Minderheiten Antirassistisch Durchdringung von Migrationsprozessen und deren politischen, sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen für den Einzelnen, die-Gesellschaft und den Staat 	<ul style="list-style-type: none"> Interkulturelles Bewusstsein und Erfahrung Kulturelles und historisches Erbe Sprache (An-) Erkennung kultureller und politischer Vielfalt Bildung als Voraussetzung für kulturelle Teilhabe 	<ul style="list-style-type: none"> Vertrautheit mit und Durchdringung von wirtschaftlichen Entwicklungen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene Durchdringung des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung und deren Interdependenz mit wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen und Interessen Bildung als Voraussetzung für wirtschaftliche Teilhabe Analyse der Rolle ärmerer Staaten und Minderheiten im Rahmen des wirtschaftlichen Prozesses Teilhabe an wirtschaftlichen Prozessen Analyse wirtschaftlicher Entwicklungen und Interessen Kritische Reflektion des „TINA“-Ansatzes („There is no alternative“ – Es gibt keine Alternative) 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von Mitgefühl auf Seiten des Einzelnen → führt zur Entwicklung von Toleranz, Verständnis und Dialog Entwicklung eines harmonischen und ausgeglichenen Ichs, um „Andere“ verstehen zu können → dies führt zu einem respektvollen, vernünftigen und freundlichen Umgang mit anderen Menschen, unabhängig von Hintergrund, Geschlecht, Rasse etc.

Ursprüngliche Quelle: Ruud Veldhuis, Anja Ostermann: Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension, Amsterdam 1997, S. 13–14. (Ergänzungen, Änderungen: C. Zeuner)



turellen Rahmenbedingungen eines Landes, einer Gesellschaft oder einer Organisation ganz erheblich.

3. Politische Bildung kann, je nach gesteckten Zielen, in einem formellen, informellen oder formlosen Bildungsrahmen stattfinden. Politische Bildung für Einbürgerungszwecke ist nahezu immer formalisiert, während partizipatorisches und transformatives Lernen vornehmlich in einem informellen Rahmen stattfindet, z. B. bei gemeinschaftlichen Projekten oder in sozialen Bewegungen.

Bibliographie

- Arthur, James, Ian Davies, Andrew Wrenn, Terry Haydn, David Kerr (2001): *Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools*. London: Routledge Falmer.
- Brodie, Janine (2002): „Three Stories Canadian Citizenship.“ In: Robert Adomski, Dorothy E. Chunn, and Robert Menzies (eds.). *Contesting Canadian Citizenship. Historical Readings*. Peterborough, Ont.: Broadview Press, 43 – 66.
- Hébert, Yvonne M. (2003): *Citizenship in Transformation in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hébert, Yvonne M., Alan Sears (2004): „Citizenship Education.“ Canadian Educational Association. <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> (Abruf: 16.12.2012)
- Maloy Anderson, Frank (Hrsg.) (1904): *The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789–1901*. Minneapolis: H. W. Wilson, S. 170–74. Reprinted in: Jack R. Censer and Lynn Hunt (Hrsg.) (2001): *Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution*. American Social History Productions. <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (Abruf: 16.12.2012)
- Negt, Oskar (1998): „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche.“ In: Heinrich Dieckmann, Bernd Schachtsiek (eds.). *Lernkonzepte im Wandel – Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 21-44.
- Olssen, Mark (2003): *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Paul Chapman.
- Sears, Alan (1996): „Something Different for Everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education.“ *Canadian and International Education* 25, 2, 1-16.
- Veldhuis, Ruud, Anja Ostermann (1997): „Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension.“ Amsterdam.
- Westheimer, Joel, Joseph Kahne (2004): „What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy.“ *American Educational Research Journal* 41, 2, 237-269.
- Turner, Bryan, Jennifer Ridden (2001): „Balancing Universalism and Diversity on Cultural Citizenship, Civil Society and Adult Education.“ In: Agnieszka Bron, Michael Schemmann (Hrsg.): *Civil Society, Citizenship and Learning. Bochum Studies in International Adult Education Vol. 2*. Münster: Lit, 29-59.
- Torres, Carlos Alberto (1998): *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham: Rowman & Littlefield Publ.
- Veldhuis, Ruud, Anja Ostermann (1997): „Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension.“ Amsterdam 1997.
- Zeuner, Christine (2006): „Knowledge helps: Political Participation through Societal Competences.“ *Citizenship education. Conference Report Oxford*. http://www.citized.info/pdf/ejournal/conf_2006/014.pdf (Abruf: 16.12.2012)

Kapitel 6

Förderung eines europäischen sozialen Bewusstseins durch gewerkschaftliche Bildung

Ansatz, Verlauf und Ergebnisse des Projektes Quali2move

Martin Roggenkamp

„Ohne soziale Bewusstseinsbildung entsteht keine solidarische Ökonomie, die Ausgleichsbewegungen zwischen Schwachen und Starken möglich macht, ohne in die Mottenkiste vorurteilsbeladener Abgrenzungen zurückgreifen zu müssen.“

Oskar Negt 2012: 7

Diese Feststellung von Oskar Negt spiegelt ein Kernproblem bei der Bewältigung der aktuellen Wirtschaftskrise in Europa wider und unterstreicht ein zentrales Defizit der europäischen Integration. Die Folgen einer globalen Finanzkrise werden unter Verweis auf fehlerhaftes Regierungshandeln einzelner Länder überwiegend auf die Schultern der Arbeitnehmer(innen), Arbeitslosen und Rentner/innen in Irland und den südeuropäischen Ländern geladen. Ein sozialer Ausgleich dieser Lasten wird allenfalls als mögliche Konjunkturlilfe für die betroffenen Länder thematisiert. Ein kritischer Austausch zwischen den Bürger/innen der verschiedenen europäischen Länder über die Entscheidungen, die dieser Art der Krisenbewältigung zugrunde liegen, findet nicht statt. Vielmehr werden die Debatten über die transnationale Krisenbewältigung ausschließlich im nationalen Kontext geführt. Die europäischen Entscheidungen sind einer kritischen Öffentlichkeit der europäischen Bürger/innen entzogen. Der fiskalischen und ökonomischen Integration fehlen eine kritische transnationale Öffentlichkeit und ein europäisches soziales Bewusstsein, dessen Entwicklung – so Oskar Negt – kollektive Lernprozesse erfordert, die die Alltagserfahrungen der Menschen einbeziehen (Negt 2012: 7).

Europäische Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Eine Bildungsarbeit, die auf die Förderung politischer Urteilsfähigkeit und die Identifizierung gemeinsamer ökonomischer Interessen ausgerichtet ist, ist traditionell ein Kernbereich der Aktivitäten von Gewerkschaften. Ausgehend von der traditionellen Förderung der Interessenvertretung



am Arbeitsplatz und der Anhebung des Bildungsniveaus der Arbeitnehmer/innen zur Förderung ihrer gesellschaftlichen und politischen Teilhabe hat sich eine gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die auf die Erweiterung der persönlichen, betrieblichen und gesellschaftlichen Urteilskraft und Handlungsfähigkeit von Arbeitnehmer/innen ausgerichtet ist, als bedeutende Säule der zivilgesellschaftlichen Erwachsenenbildung etabliert, an der in Europa jährlich hunderttausende Arbeitnehmer/innen und gewerkschaftliche Mitarbeiter(innen) teilhaben.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann dabei in drei Kategorien differenziert werden (vgl.: ILO (ed.) 2007: 1):

- Qualifizierung und Training von gewerkschaftlichen Mitarbeiter(innen) im Hinblick auf ihre Handlungskompetenzen bei der Interessenvertretung auf betrieblicher oder Verbandsebene sowie der fachlich-inhaltlichen Bildung im Hinblick auf die politischen Handlungsfelder;
- Bildung der Arbeitnehmer/innen im Hinblick auf die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus, zur Förderung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe sowie zur Stärkung der Handlungskompetenzen am Arbeitsplatz;
- „Labour Studies“, die Bedeutung und Entwicklung von Arbeit in der Gesellschaft in den Fokus nehmen.



Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist ein dynamischer Sektor, der sich in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert hat. Allerdings gibt es keine aktuellen vergleichenden Überblicksstudien über die Entwicklung des Angebots der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (vgl. ILO (ed.) 2007: 12; Bridgford/ Stirling 2007). Einigkeit besteht allerdings sowohl bei den Gewerkschaften als auch in der Forschung darüber, dass die gewerkschaftliche Bildungsarbeit insbesondere in Europa vor neuen Herausforderungen im Zuge von Prozessen des Wandels in der Arbeitswelt und der Gesellschaft steht.

Im Vordergrund steht dabei insbesondere die Globalisierung und Europäisierung von Wirtschaft und Arbeitsbeziehungen. Mit dem zunehmenden Einfluss des europäischen Wirtschaftsraumes auf die Gestaltung der Arbeit und erwerbsbiografische Perspektiven sowie der zunehmenden Bedeutung transnationaler Arbeitsbeziehungen auf Interessenvertretung und Arbeitsplatzgestaltung – insbesondere durch die Zunahme multinationaler Unternehmen und der Bedeutung der EU als supranationaler Akteur – erweitern sich notwendigerweise der geografische und politische Bezugsrahmen sowie die Inhalte und Methoden der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (vgl. u.a. Bridgford/ Stirling 2007; Cairola 2007; Spencer 2007).

Darüber hinaus erfordern technologischer Wandel, dynamische globaler Restrukturierungsprozesse sowie die wachsende Bedeutung des Umgangs mit Wissen am Arbeitsplatz eine lebensbegleitende Bildungsperspektive. Schließlich stellt auch die Neustrukturierung bzw. der Neuaufbau der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den neuen Mitgliedsstaaten die Gewerkschaften vor Herausforderungen (Bridgford/ Stirling 2007).

Aus diesen Prozessen ergeben sich verschiedene Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Europa:

- *Die Europäisierung der Arbeitsbeziehungen erfordert erweiterte fachliche und inhaltliche Kompetenzen für Mitarbeiter/innen der Gewerkschaften:*

Die Europäisierung des Wirtschaftsraums und die Transnationalisierung der Arbeitsbeziehungen erweitern das Handlungsfeld gewerkschaftlicher Mitarbeiter(innen) und erfordern neue und erweiterte Handlungskompetenzen. Die Herausforderungen bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen erfordern mit fortschreitender Europäisierung des Wirtschaftsraums in zunehmendem Maße die transnationale Zusammenarbeit der gewerkschaftlichen Funktionsträger – nicht nur auf europäischer Ebene, sondern auch auf transnationaler, makroregionaler, interregionaler Ebene oder der Ebene multinationaler Unternehmen. Eine erfolgreiche und ergebnisorientierte transnationale Kooperation erfordert von den Arbeitnehmervertreter(innen) umfassendes Wissen über arbeitsrechtliche und sozialversicherungsrechtliche Rahmenbedingungen sowie die Arbeitsbeziehungen in den verschiedenen europäischen Ländern und auch ein vertieftes Verständnis über die diesen zugrunde liegenden Werte, Normen und deren kulturellen, politischen und historischen Hintergründe.

- *Europäische Kooperation erfordert die Entwicklung einer europäischen Identität der gewerkschaftlichen Mitarbeiter/innen:*

Die Beteiligung an Entscheidungen über die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen setzt zudem zum einen Kompetenzen im Hinblick auf transnationale Wirkungszusammenhänge der Arbeits- und Unternehmenspolitik voraus. Zum anderen erfordert die Beteiligung an Entscheidungen mit einem transnationalen europäischen Wirkungsbereich die Entwicklung einer europäischen Identität und grenzübergreifenden Solidarität (Bridgford/ Stirling 2007; Cairola 2007).

- *Die zunehmende europäische Integration erfordert die Förderung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe der Arbeitnehmer/innen im europäischen Kontext:*

Die politische und gesellschaftliche Teilhabe der Arbeitnehmer(innen) bedarf vor dem Hintergrund der zunehmenden Verlagerung politischer und ökonomischer Entscheidungen auf die europäische Ebene der Förderung der politischen Urteilsfähigkeit sowie eines kritischen sozialen Bewusstseins im europäischen Kontext. Grundlage dafür sind kollektive Lernprozesse, die die Alltagserfahrungen der Arbeitnehmer/innen aus verschiedenen europäischen Ländern berücksichtigen.

- *Die Förderung der transnationalen Mobilität an die Arbeitnehmer/innen erfordert eine europäische Bildungsperspektive:*

Eine zunehmende transnationale Mobilität der europäischen Arbeitnehmer/innen ist Grundlage der Steigerung ihrer Beschäftigungschancen (Rat der Europäischen Union 2009: 3) und des Wirtschaftswachstums und der Wettbewerbsfähigkeit in Europa (Europäische Kommission 2008: 11; Europäische Kommission 2010: 25). Sie wird jedoch beeinträchtigt durch Hindernisse im Hinblick auf unterschiedliche sozial- und arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen in den verschiedenen europäischen Staaten. Die transnationale Mobilität der Arbeitnehmer(innen) setzt Kompetenzen im Hinblick auf die konkreten Rahmenbedingungen wie auch die den Arbeitsbeziehungen zugrunde liegenden ideellen Arrangements voraus, um eine bewusste und proaktive Integration in verschiedenen nationalen Arbeitszusammenhängen zu gewährleisten. Die Befähigung dazu ist Gegenstand gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.



- *Entwicklung einer transnationalen lebensbegleitenden Bildungsperspektive:*

Vor dem Hintergrund der transnationalen Mobilität der Arbeitnehmer/innen und der Anforderungen an eine lebensbegleitende Perspektive des Lernens ist es notwendig, auch eine transnationale Perspektive lebenslangen Lernens der Arbeitnehmer/innen zu gewährleisten. Dies setzt voraus, dass Bildungsangebote von Anbietern aus verschiedenen Ländern in kohärenter Weise in methodischer und inhaltlicher Hinsicht wie auch im Hinblick auf die Qualität aneinander anschließen.

Erforderlich ist vor diesem Hintergrund dieser Herausforderungen die Entwicklung einer grundlegenden europäischen Dimension der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Eine zentrale Herausforderung für die Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildung besteht allerdings darin, dass die Angebote und Träger der gewerkschaftlichen Bildung überwiegend auf nationaler, regionaler, sektoraler und lokaler Ebene verankert sind. Zwar bietet das europäische gewerkschaftliche Institut ETUI-REHS zunehmend europäische Angebote für gewerkschaftliche Funktionäre an, die auf eine Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildung von Gewerkschaftsmitarbeiter/innen ausgerichtet sind. Allerdings unterscheiden sich die quantitativ ungleich bedeutsameren



Angebote gewerkschaftlicher Bildungsträger in einzelnen EU-Mitgliedsländern nach wie vor grundlegend im Hinblick auf das jeweils zugrunde liegende Bildungsverständnis sowie die Inhalte und pädagogischen Methoden aufgrund der verschiedenen historischen Traditionen, unterschiedlicher Interessenvertretungsstrukturen und unterschiedlicher Bildungsziele, so dass es einen grundlegenden Handlungsbedarf im Hinblick auf die Europäisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gibt (Bridgford/ Stirling 2007).

Die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Dimension der gewerkschaftlichen Bildung muss vor dem Hintergrund der Herausforderungen folgende Aspekte berücksichtigen:

- ***ein gemeinsamer Bildungsverständnis der Gewerkschaften:***

Die Gewerkschaften und gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen erkennen im Allgemeinen die Etablierung eines immer weniger ausbalancierten Bildungsbegriffes, der auf ökonomisch verwertbare Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern eingeengt wird und der Kompetenzen ausblendet, die für die Gestaltung einer sozial ausgewogenen, einer ökonomisch, sowie ökologisch und sozial nachhaltigen Arbeitswelt erforderlich sind. Dabei geben Finanzkrise und ökologische Herausforderung Anlass, über Arbeit, gesellschaftspolitische Verantwortung und Arbeitnehmerbeteiligung wieder stärker nachzudenken und sie auch im Kontext zwischenmenschlicher Ethik zu betrachten. Aus gewerkschaftlicher Sicht ist deshalb die Auseinandersetzung über Ziele, Funktion und gesellschaftliche Rolle der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf europäischer Ebene auch nationenübergreifend gewerkschaftspolitisch zu führen.

- ***Gemeinsame grundlegende Bildungsinhalte:***

Um eine lebensbegleitende und transnationale Bildungsperspektive zu entwickeln, ist es notwendig, dass die europäischen Gewerkschaften sich auf grundlegende gemein-

same Bildungsinhalte verständigen, die transnationale Kompetenzen an Arbeitnehmer/innen und gewerkschaftliche Mitarbeiter/innen vermitteln, und entsprechende Bildungsmodule zusammen zu stellen.

- ***Verständigung auf grundlegende gemeinsame pädagogischmethodische Ansätze:***

Die Entwicklung eines gemeinsamen bzw. transnational anschlussfähigen pädagogischmethodischen Ansatzes zur Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit kann auf einer gemeinsamen Tradition anknüpfen, die gruppenorientiert ausgerichtet auf den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden aufbaut (ILO (ed.) 2007). Darüber hinausgehend verfolgen die unterschiedlichen gewerkschaftlichen Bildungsträger allerdings vielfältige unterschiedliche Methoden, die dem jeweiligen Selbstverständnis, der unterschiedlichen historischen Entwicklung und verschiedenen kulturellen Kontexten entsprechen. Um transnational anschlussfähige Methoden der pädagogischen Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten zu entwickeln, ist es notwendig, diese in ein gemeinsames Methodenrepertoire zu integrieren. Dafür bedarf es einer transnationalen Verständigung über pädagogische Ansätze, entsprechende Kategorien und didaktisch-methodische Umsetzung. Diese Aspekte beziehen sich direkt und indirekt auf das Spannungsverhältnis von persönlicher Entwicklung (Identität) und arbeitsmarktbedingter Anforderungen (europäischer Arbeitsmarkt), welches bei der pädagogischen Konzeption berücksichtigt werden muss. Daraus lassen sich praxisorientierte transnationale Kompetenzen entwickeln, die allgemeine, berufliche, politische und interkulturelle Bildung in einen systematischen Zusammenhang bringen.



Qualizmove – Ziele und Vorgehensweise des Projektes

Vor diesem Hintergrund haben zehn Gewerkschaften und gewerkschaftliche Bildungsträger aus sieben EU-Ländern, der Türkei sowie der europäischen Ebene 2012 das Projekt „Qualizmove – Entwicklung und Verbreitung eines arbeitspolitischen Bildungsverständnisses in Europa“ durchgeführt mit dem Ziel, auf der Grundlage eines systematischen Austauschs über die unterschiedlichen Bildungsansätze, -kulturen und -methoden ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln.

Die Zusammensetzung der Partnerschaft gewährleistete, dass ein breites Spektrum verschiedener europäischer Bildungs- und Interessenvertretungskulturen in den Bildungsansatz eingeflossen sind. IDEAS (ie) brachte die Perspektiven aus dem angelsächsischen Wirtschaftsraum ein, IG Metall und bfw (de) sowie ÖGB (at) repräsentieren das kontinentaleuropäisch-korporatistische Modell der Sozialpartnerschaft, mit IFES (es) war ein südeuropäischer Bildungsträger vertreten, durch die Beteiligung von Cartel ALFA (ro), ZNP (pl) und Litmetal (lt) wurde die osteuropäische Perspektive berücksichtigt, mit BMI (tr) war eine Gewerkschaft aus einem Kandidatenland beteiligt und ETUI (eu) konnte bereits auf Ansätze einer europäischen Dimension gewerkschaftlicher Bildung zurückgreifen.

Die Entwicklung des gemeinsamen Bildungsmodells beruhte auf einem systematischen und zielorientierten Austausch der Partner über Bildungsansätze und -methoden, der durch wissenschaftliche Inputs unterstützt wurde. Im Rahmen von vier Workshops, die jeweils durch die Partner inhaltlich vor- und nachbereitet wurden, entwickelten die Partner einen gemeinsamen Bildungsansatz, der Herausforderungen und Bildungsziele bestimmt, zentrale Begriffe definiert und exemplarische Qualifizierungsmethoden beinhaltet.

Die Entwicklung des Bildungsansatzes basierte auf vier Prozessen:



- dem systematischen und vergleichenden Austausch über die Bildungsansätze und -aktivitäten der Partner;

Partner des Projektes Qualizmove



Berufsbildungswerk (bfw) – Deutschland



Birleşik Metal İş (BMI) – Türkei



Cartel ALFA – Rumänien



European Trade Union Institute (ETUI) – EU



IG Metall – Deutschland



Institute for the Development of Employees Advancement Services (IDEAS) – Irland



Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES) – Spanien



Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) – Österreich



Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions (Litmetal) – Litauen



Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) – Polen



- der Bestimmung zentraler Begriffe als Grundlage für den fachlichen Austausch;
- der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsmodells auf der Grundlage der Bestimmung von Herausforderungen und Zielen gewerkschaftlicher Bildung in Europa;
- der Zusammenstellung exemplarischer Methoden transnationaler politischer Bildung.

Austausch über die Bildungsansätze und -aktivitäten der Partner

Zentrale Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsmodells ist ein wechselseitiges Verständnis der verschiedenen Träger gewerkschaftlicher Bildung für die unterschiedlichen Qualifizierungsansätze und -programme der jeweiligen Partner sowie die Identifizierung



von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Daher lag ein systematischer Austausch über die Bildungsaktivitäten der gewerkschaftlichen Bildungsträger der Entwicklung des gemeinsamen Modells als erster Schritt zugrunde. Dieser Austausch wurde in drei Stufen durchgeführt. Im Rahmen des Auftakttreffens der Partner am 13./14. Februar in Frankfurt am Main präsentierten die Partner zunächst ihre jeweiligen Bildungsprogramme.

Auf der Grundlage der Präsentationen wurden anschließend vorläufige Kategorien zum systematischen Vergleich der Bildungsansätze gebildet, die sich im Rahmen der Diskussion als relevant erwiesen hatten:

- Rahmenbedingungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit
- Ziele der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit
- Verständnis und Bedeutung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit
- Gewerkschaftliche Bildungsbereiche
- Gewerkschaftliche Bildungsinhalte
- Politische Bildung
- im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vermittelte Werte
- Bildungsmethoden
- im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vermittelte transnationale Kompetenzen

Auf der Grundlage der im Rahmen des Auftakttreffens präsentierten Inhalte wurde ein vorläufiger vergleichender Überblick der Bildungsansätze der Projektpartner erstellt, der Grundlage einer systematischen Vertiefung des Austauschs im Rahmen des zweiten Workshops am 29./30. März in Dublin war.

Im Rahmen des Austauschs wurden nicht nur Informationen, Wissen und Erfahrungen zwischen den Bildungsträgern aus den verschiedenen Ländern ausgetauscht, es wurden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert, so dass darauf aufbauend ein gemeinsamer Bildungsansatz entwickelt werden konnte. Ergebnis des Austauschprozesses ist darüber hinaus ein systematisch vergleichender Überblick über die Bildungsansätze und -methoden gewerkschaftlicher Bildungsträger in Europa (vgl. Kap. 8).



Bestimmung zentraler Bildungsbegriffe als Grundlage für den fachlichen Austausch

Eine besondere Herausforderung für den europäischen Austausch über Bildungsansätze sowie die Entwicklung ist die unterschiedliche Bedeutung wichtiger Fachtermini in den verschiedenen Sprachen. Eine notwendige Voraussetzung ist daher die gemeinsame Definition dieser Fachtermini. Daher wurden während der Diskussionen im Rahmen der Workshops jeweils zentrale Begriffe – wie etwa Partizipation, Subjektorientierung, politische Bildung, Solidarität u. a. – gesammelt, die in der Folge durch die einzelnen Projektpartner inhaltlich bestimmt wurden. Diese Definitionen wurden in den jeweils darauf folgenden Workshops präsentiert, diskutiert

und die Projektpartner einigten sich jeweils abschließend auf eine gemeinsame Bedeutung. Damit wurde zum einen eine begriffliche Grundlage des Fachaustauschs geschaffen und die Begriffsbestimmung selber war mit einem intensiven fachlichen Austausch verbunden. Zum anderen wurden diese Begriffsbestimmungen zu einem Glossar zusammengefasst, das auch anderen Bildungsträgern zur Verfügung steht (vgl. Kap. 9).

Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsmodells auf der Grundlage der Bestimmung von Herausforderungen und Zielen gewerkschaftlicher Bildung

Grundlage für die Entwicklung des gemeinsamen Bildungsmodells war neben der Identifizierung von Unterschieden und

Inhalte und Dimensionen gewerkschaftlicher Bildung in Europa

Politische/rechtliche Dimension	Soziale/gesellschaftliche Dimension	Kulturelle Dimension	Sozioökonomische Dimension	Dimensionen der Identitätsbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Politische Strukturen und Prozesse sowie Möglichkeiten der Einflussnahme auf diese • Zivilgesellschaft und Partizipation • demokratische Werte • Bildung als Voraussetzung demokratischer Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen und Verständnis im Hinblick auf Mechanismen sozialer Exklusion • Verständnis von Migrationsprozessen und ihrer politischen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen für die Einzelnen, die Gesellschaft und die Nationalstaaten • Anerkennung von Diversität und der Bedeutung marginalisierter sozialer Minderheiten • Gleichheit der Geschlechter sowie ethnischer Minderheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • interkulturelle Sensibilisierung und Erfahrung • Sprache • Respekt und Anerkennung kultureller und politischer Vielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen und Verständnis im Hinblick auf ökonomische Entwicklungen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene • Partizipation in ökonomischen Prozessen • kritische Reflexion von TINA-Argumenten (There Is No Alternative) 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Klassenbewusstsein bzw. des Bewusstseins gemeinsamer ökonomischer Interessen • Förderung von Toleranz, Verständnis und Dialog • Förderung eines respektvollen, sensible und empathischen Kontakts zu Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, des ethnischen Hintergrunds etc.

Ursprüngliche Quelle: Ruud Veldhuis, Anja Ostermann. „Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension.“ Amsterdam 1997. S. 13 – 14.



Gemeinsamkeiten in den Bildungsansätzen der Partner, der Diskussion und Bestimmung der Fachtermini einerseits die Identifizierung der besonderen Herausforderungen der europäischen Integration für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Rahmen der Workshops in Dublin sowie in Istanbul am 17./ 18. Mai 2012. Dabei hoben die Teilnehmer/innen insbesondere die Notwendigkeit der Förderung einer kritischen Öffentlichkeit in Europa in einem gemeinsamen Diskursraum hervor, die notwendige Förderung transnationaler Solidarität und der Entwicklung eines grenzübergreifenden sozialen Bewusstseins sowie den Bedarf der Hervorbringung einer europäischen Identität, die auf den alltäglichen Arbeits- und Lebenserfahrungen der Bürger/innen aufbaut.

Um auf diesen Grundlagen einen Bildungsansatz aufbauen zu können, griffen die Projektpartner auf die wissenschaftliche Expertise von *Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)* zurück, die in einem wissenschaftlichen Inputs im Rahmen des Workshops in Istanbul Anforderungen an sowie Dimensionen und Aspekte politischer Bildung präsentierte (vgl. Kap. 5). Christine Zeuner stellte ein entsprechendes Raster, das die Projektpartner mit gewerkschaftlichen Bildungsinhalten füllten, so dass ein entsprechendes Bildungskonzept entwickelt wurde.



Auf der Grundlage dieser Ergebnisse stimmten die Projektpartner im Rahmen eines abschließenden Workshops am 1./2. Oktober 2012 in Warschau eine gemeinsame Absichtserklärung für eine transnationale gewerkschaftliche Bildung in Europa ab (vgl. Kap. 1).

Zusammenstellung exemplarischer Methoden transnationaler politischer Bildung

Um dem gemeinsamen europäischen Bildungsansatz zugleich auch mit Methoden interkultureller Bildung zu unterfüttern, erprobten und dokumentierten die Projektpartner im Projektverlauf verschiedene methodische Ansätze: einerseits Methoden zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Allgemeinen. Andererseits entwickelten einige der Partner Methoden zur Förderung der politischen Bildung, die explizit auf einen transnationalen Lernzusammenhang ausgerichtet sind. Diese Methoden wurden gemeinsam im Rahmen des Workshops in Warschau erprobt. Die Methoden werden im Kapitel 7 und im Anhang vorgestellt.

Die Projektergebnisse wurden im Rahmen einer Abschlusskonferenz des Projektes am 29. November 2012 in Berlin vorgestellt. Die Vorstellung wurde eingeleitet durch die Analysen der europäischen Krise von Oskar Negt und Adam Ostolski (vgl. Kap. 2 und 3).

Fazit

Im Rahmen des Projektes Quali2move haben die Projektpartner in kurzer Zeit einen wichtigen Beitrag zur Europäisierung gewerkschaftliche Bildung geleistet. Die Formulierung, Dokumentierung und Verbreitung eines gemeinsamen Ansatzes politischer Bildung, in den die Bildungsziele, -kulturen und -methoden von zehn gewerkschaftlichen Bildungsträgern aus acht europäischen Ländern und der EU-Ebene eingeflossen sind, kann einerseits als Orientierung für die Durchführung von Bildungsangeboten anderer Träger dienen und andererseits als Grundlage für eine Erweiterung



durch die Berücksichtigung weiterer gewerkschaftlicher Bildungsansätze in Europa. In jedem Fall ist ein wichtiger Austausch zwischen den Gewerkschaften in Europa gestartet worden, denn eine europäische gewerkschaftliche Bildung ist ein notwendiger Beitrag zur Herstellung einer kritischen europäischen Öffentlichkeit. Bei der Entwicklung des Bildungsansatzes hat sich gezeigt, dass den gewerkschaftlichen Bildungsaktivitäten in den verschiedenen europäischen Ländern zwar ein geteiltes Grundverständnis zugrundeliegt, dass aber die unterschiedlichen Rahmenbedingungen sowie Unterschiede in der historischen Entwicklung der Länder und Gewerkschaften zugleich zu einer großen Vielfalt der Bildungsmodelle geführt haben, so dass der europäische Austausch über die gewerkschaftliche Bildung ein großes Potenzial für die Entwicklung einer europäischen Dimension der gewerkschaftlichen Bildung bietet.

Literatur

- Bridgford, Jeff/ Stirling, John 2007: Trade union education in Europe – Some latest developments. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147. 65 – 70.
- Cairola, Enrico 2007: Globalization and labour education. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the

trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147, 1 – 10.

Europäische Kommission 2010: EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM(2010) 2020 endgültig.

Europäische Kommission 2008: Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts. KOM(2008) 412 engültig.

International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building. Geneva. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.8.2011)

Negt, Oskar 2012: Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen. Göttingen.

Rat der Europäischen Union 2009: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der all-gemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). 2009/C 119/02.

Spencer, Bruce 2007: The present and future challenges of labour education in the global economy. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147, 11 – 17.

Kapitel 7

Methoden in interkultureller politischer Bildung

Clemens Körte/Fernando Benavente Tendillo

Im Rahmen des Projekts Quali2move wurde auf der Grundlage eines intensiven Austauschs über gewerkschaftliche Bildungsansätze ein gemeinsamer Ansatz transnationaler politischer Bildung entwickelt. Ein wichtiger und anspruchsvoller Teil dieses Ansatzes ist die Entwicklung von Methoden der interkulturellen politischen Bildung. Politische Bildung ist im nationalen Kontext überwiegend darauf ausgerichtet, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft herzustellen, indem zum einen Selbstbewusstsein und verantwortungsvolles Verhalten in dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gefördert werden. Zum anderen soll Engagement für das Gemeinwesen gefördert und Wissen über politische Verfahren und Zusammenhänge vermittelt werden, um die politische Urteilsfähigkeit zu steigern (vgl. Zeuner in diesem Band). Auf transnationaler Ebene ist diese zu verbinden mit der Förderung interaktionaler kultureller Sensibilität, die sich nicht auf das Kennenlernen von kulturellen Unterschieden beschränkt, sondern ein vertieftes Verständnis des Zusammenhangs zwischen sozialen Alltagspraktiken und den damit verbundenen kollektiven Vorstellungen in verschiedenen Kulturen vermittelt (vgl. Kehrbaum in diesem Band). Transnationale politische Bildung auf europäischer Ebene hat dabei eine Art „Mehrebenen-Anforderung“ zu bewältigen: Sie muss aufbauend auf den unterschiedlichen politischen Kulturen und Zugehörigkeiten einerseits ein Verständnis der unterschiedlichen politischen Alltagspraktiken vermitteln und zugleich dabei helfen, ein gemeinsames europäisches Verständnis sozialer Praktiken zu identifizieren und zu fördern.

Vor diesem Hintergrund haben es sich die Projektpartner zur Aufgabe gemacht, entsprechende Methoden zu entwickeln, die die Aspekte der oben genannten politischen Bildung mit einem Verständnis unterschiedlicher sozialer Praktiken verbinden und die Förderung eines gemeinsamen Verständnisses auf transnationaler Ebene vermitteln.

Zu diesem Zweck haben zwei der Partner je eine entsprechende Methode vorgestellt; diese wurde gemeinsam mit den anderen Partnern erprobt. Anschließend reflektierten die Partner ihre Erfahrungen, die jeweilige Eignung für die transnationale Bildungsebene und entwickelten Variationsmöglichkeiten.

In einer der Methoden geht es darum, alltägliche und politische Ausdrucksformen jenseits der Sprache und des sprachlichen Austauschs zur Geltung zu bringen. Teilnehmer(innen), die über kreative Beobachtungsbegabungen verfügen, die in anderen Umgebungen oftmals zu kurz kommen, sollen so einbezogen werden. Dies wird mit Bildern inszeniert, die (anders als Sprache) Bedeutungen kommunizieren, normative Pointierungen zulassen und vor allem auch Personen teilhaben lassen, die aufgrund persönlicher oder sprachlicher Erwägungen in offen geführten Diskussionen unterrepräsentiert bleiben. Gerade im transnationalen Konzept – dies wurde von den Partnern des Quali2move-Projekts einhellig herausgearbeitet – erscheint es bedeutsam, integrative Methoden anzuwenden.

Bei der anderen beispielhaften Methode geht es darum, in wechselnder Rolle Herrschaft, Führung und Gehorsam zu erleben und zu reflektieren. Herrschaftsverhältnisse, Autorität und Praktiken des Befolgens sind – nicht nur, aber auch – kulturell bedingt und wirken sich entsprechend aus. Dies zu reflektieren und in wechselnder Rolle zu erleben und in der Gruppe auszutauschen, ist Gegenstand der zweiten Methode, der sogenannten „Hand Hypnosis“.

Methoden „Zeichen – Bilder“

Clemens Körte



Ziele

„Zeichen – Bilder“ soll Verständigung über Begriffe jenseits sprachlicher Kommunikation ermöglichen und soziale Praktiken der visuellen Kommunikation im politischen Alltag verschiedener Kulturen verdeutlichen. Visuelle Kommunikation beherrscht zunehmend zwischenmenschliche Beziehungen. Kommunikationsdesign wird in Werbung, in sozialen Begegnungen (beruflichen und privaten Begegnungsorten, öffentlichen Räumen usw., medialen Kommunikationsräumen in TV, Web), in der Organisation von sozialen Beziehungen und insbesondere in der politischen Kommunikation eingesetzt. Komplexe politische Programme werden durch visuelle Symbole kommuniziert. Visuelle Darstellungen wie vor allem Graffiti verdeutlichen politische Zusammenhänge und Selbstverortungen in sozialpolitischen Prozessen. Ziel der Methode ist es, vor diesem Hintergrund visuelle Kommunikation in unterschiedlichen Kulturen zu dechiffrieren, um ein Verständnis für die jeweilige politische Kommunikation, die vermittelten Inhalte und die wahrgenommenen politischen Zusammenhänge zu fördern. Zugleich sollen Gemeinsamkeiten der visuellen politischen Alltagskommunikation identifiziert werden.

Bilder repräsentieren Haltungen über Begriffe. Die Bilder greifen dabei auf Symbole oder Zeichen zurück, die Bedeutungsinhalt beschreiben. Bilder machen damit Kommunikation möglich, die primär nicht verbal verläuft, sondern die als ein „Sprechen“ mittels bildlicher Repräsentationen zu verstehen ist.

Die nachfolgend vorgestellte Methode eignet sich daher in besonderer Weise für interkulturelle Lernzusammenhänge. Sie ermöglicht die Kommunikation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die über unterschiedliche sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Damit können die Teilnehmer(innen) einüben, Haltungen und Ideen unabhängig ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln.



Vorgehensweise

Der Projektleiter gibt maximal fünf Begriffe bzw. Zusammenhänge (Kapitel) vor, die darzustellen sind (fakultativ stellt er hierüber Einverständnis mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern her). Die Teilnehmer(innen) erhalten eine Digitalkamera und werden beauftragt, Zeichen und Symbole zu fotografieren, die jeweils bedeutsam mit den Begriffen verbunden sind.

Die Teilnehmer(innen) sind in möglichst kleinen und kulturell bzw. politisch einheitlichen Gruppen zu organisieren, z. B. in Zweiergruppen. Sie werden beauftragt, in einer selbstständigen (Stadt-)Erkundung in etwa zwei bis drei Stunden eine Anzahl Bilder aufzunehmen. Nach ihrer Rückkehr wählt jede Gruppe zu jeder der vorgegebenen Kapitel drei bis fünf Fotos aus, die das Kapitel möglichst umfassend beschreiben.

Mögliche Kapitelüberschriften könnten lauten:



- Soziale Beziehungen (alternativ Konsum)
- Solidarität (alternativ Gleichheit/Ungleichheit)
- Arbeit
- Geschlecht(erbeziehungen)
- Herrschaft(sbeziehungen)
- Nachhaltigkeit (alternativ Umwelt, Naturschutz)

Je nach inhaltlichem Schwerpunkt der Bildungsmaßnahme oder Aspekten, die in der weiteren Zusammenarbeit einer interkulturellen Gruppe von Bedeutung sein können, sollten die Überschriften ausgewählt werden.



Auswertung

Die ausgewählten Fotos werden entlang von drei Beschreibungsebenen für jede der vorgegebenen Kapitel beschrieben:

- a) Unmittelbarer Inhalt: Was sehe ich? (z. B. ein zerstörtes Haus; ein Schild)
- b) Ikonographischer Gehalt des Bildes: Was ist das Thema? (z. B. Krieg; Organisation von Straßenverkehr)
- c) Ikonologisch-ikonographische Betrachtung: Was erzählt uns das Bild über die Gegebenheiten vor Ort? Was erzählt uns das Bild über unsere eigenen Wertmuster?

Die Gruppen stellen das Ergebnis ihrer Bilderrecherche anhand einer Diashow vor und erläutern ihren Inhalt entlang der vorgegebenen drei Beschreibungsebenen. Die Erläuterungen können auf Moderationswänden festgehalten werden.

Jede Gruppe beschreibt die Bilder für sich. Es gibt kein Falsch oder Wahr. In anschließender Gruppendiskussion besteht jedoch die Möglichkeit zum Nachfragen und zur Ausdifferenzierung der präsentierten Ergebnisse.

In einer anschließenden Reflexion werden die unterschiedlichen Darstellungs- und Deutungsmuster, die visuell dargestellt wurden, verglichen.

Darauf aufbauend kann ggf. eine zweite Runde durchgeführt werden, in der jeweils interkulturell gemischte Gruppen eine visuelle Darstellung von Begriffen bzw. Zusammenhängen erstellt, um auf der Grundlage des in der ersten Runde vermittelten Verständnisses eine gemeinsame Bildersprache zu entwickeln.



Gruppengröße

1 bis 2 Personen je Gruppe, 3 bis 4 Gruppen



Einsatzmöglichkeiten

Die Methode wird in einem möglichst frühen Stadium der Begriffsentwicklung eingesetzt, wenn sich die Gruppe noch kennenlernt und gemeinsame Überlegungen noch nicht weiter ausdifferenziert wurden. Das Instrument ist damit auch zum wechselseitigen Kennenlernen einer Gruppe einzusetzen, deren Teilnehmer(innen) noch nicht untereinander vertraut und die noch mit gemeinsamer Begriffsbildung befasst sind.



Zeitbedarf

½ Tag Recherche, 2 Stunden Auswertung, 2 bis 3 Stunden Diskussion und Austausch in der Gruppe (= 1 Tag). Steht mehr Arbeitszeit für diese Übung zu Verfügung, so können die jeweiligen Arbeitsschritte auch mit mehr Zeit umgesetzt werden.



Vorbereitung und Material

1 Digitalkamera je Gruppe, Beamer und Computer. Moderationswand.



Beispielbilder



© Clemens Körte

Mural, Belfast



© Clemens Körte

Mural, Belfast



© Clemens Körte

Mural, Belfast



© Clemens Körte

Mural, Belfast



© Clemens Körte

Checkpoint Charlie (Grenzübergang Alliierte), Berlin (Friedrichstraße)



© Clemens Körte

Checkpoint Charlie (Grenzübergang Alliierte), Berlin (Friedrichstraße)



© Clemens Körte

Die Mauer , Berlin (Käthe-Niederkirchner Straße)



Orange Order Marching, Belfast

© Clemens Körte



Mural, Belfast

© Clemens Körte



Mural, Belfast

© Clemens Körte



Reflexion der Methode

Die Methode entspricht in hohem Maße den Anforderungen an eine interkulturelle politische Bildung. Mit der Darstellung und Perzeption visueller Kommunikation wird das jeweilige kollektive Verständnis der sozialen Alltagspraxis der visuellen (politischen) Kommunikation vermittelt. Dies wird verbunden mit der Darstellung und Interpretation politischer Begriffe und Zusammenhänge. In einer zweiten Runde kann man darüber hinaus – durch interkulturelle Gruppen – die Entwicklung geteilter, transnationaler politischer Deutungsmuster fördern.

Die Kommunikation über Bilder eignet sich dabei in besonderer Weise zur Überwindung von Sprachbarrieren in interkulturellen Lernzusammenhängen. Darüber hinaus ist die Methode leicht umzusetzen, sie ist unmittelbar handlungsorientiert und baut auf ein intuitives Verständnis der Teilnehmer(innen) auf.

Bei der Auswahl der Bilder und ggf. auch der Begriffe und Zusammenhänge sollte darauf geachtet werden, dass keine kulturellen Tabuthemen einzelner Teilnehmer(innen) berührt werden oder religiös-kulturelle Aspekte in verletzender Art und Weise dargestellt werden (vgl. Todorov 2010).



Variationsmöglichkeiten

Zur Entwicklung gemeinsamer Deutungsmuster kann aufbauend auf der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der ersten Runde eine zweite Runde mit kulturell gemischten Gruppen durchgeführt werden.

Ein interessantes visuelles Deutungsmuster für gewerkschaftliche Lernzusammenhänge sind gewerkschaftliche Symbole. Die Vorstellung und Analyse der jeweiligen Symbolik kann viel zum wechselseitigen Verständnis der unterschiedlichen Gewerkschaftskulturen beitragen.

Ein interessantes politisches Thema steckt zudem in „Zeichen der Krise“.

Eine fortgeschrittene Variante der visuellen Kommunikation kann darin bestehen, in bewusst manipulativer Weise mit Bildern umzugehen. Dies kann für das manipulative Potenzial politischer visueller Kommunikation – und der reflektierten Kritik daran – sensibilisieren.



Methoden „Hand Hypnosis“

Fernando Benavente Tendillo



Vielschichtige Machtverhältnisse bestimmen den beruflichen Alltag von Beschäftigten in Europa. Die fortschreitende Globalisierung führt zu einer Verdichtung von Beziehungen von Menschen, die wiederum in sozialen Beziehungen in Unternehmen, ihrem sozialen Umfeld und in einem wie auch immer normativ gestalteten politischen Gemeinwesen stehen. Aus diesen Beziehungen leiten sich die variabel gestalteten Verhältnisse von Macht, von Herrschaft, von Führerschaft und von Folgsamkeit her ab. Angehörige eher liberal gestalteter Umgebungen mit einer hohen Wertschätzung von Individualismus und Eigenverantwortlichkeit, eventuell auch Bürgersinn, mögen zu einer anderen Bewertung von Machtbeziehungen gelangen als Personen aus eher traditionell oder hierarchisch gestalteter Umgebung.

Aus dem Blickwinkel der transnationalen Bildung betrachtet stellen diese Konstellationen Bildungsarbeit vor neue Herausforderungen: Werden Machtbeziehungen überhaupt problematisiert? Ist Einverständnis über das Bestehen von Verhältnissen der Macht und des Unterworfenenseins überhaupt herzustellen? Werden begriffliche Differenzierungen über Herrschaft, Folgsamkeit, Gefügigkeit usw. wahrgenommen, und wenn ja, wie gestalten sich diese Wahrnehmungen im Hinblick auf die individuelle Persönlichkeit und sind insofern generalisierbar? Inwiefern greifen bestimmte, als international in der westlichen Hemisphäre geltend anerkannte Werte (Demokratie, Partizipation) grenzüberschreitend tatsächlich durch und meinen dann auch das Gleiche? Wenn dieser Aspekt nun geöffnet wird: Hat es nicht auch einen gewissen Charme, geführt zu werden?! Oder zeichnet es Führung nicht auch in gewisser Weise aus, den Folgenden zur Freiheit und Selbstbestimmtheit und Mitgestaltungsfähigkeit zu verhelfen, damit sie ihre Aufgabe gut erfüllen können?

Die Ausgestaltung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, von Hierarchien und Beteiligung sowie auch deren jeweilige Wahrnehmung, Interpretation und Legitimation variiert von Kultur zu Kultur sehr stark und ist grundlegend für ein interkulturelles politisches Verständnis.

Die Methode Hand Hypnosis wurde im Rahmen des Projekts geübt und reflektiert. Sie lädt dazu ein, die Teilnehmer(innen) für das Thema Macht, Führerschaft und Führung zu sensibilisieren und sich über das Erlebte auszutauschen. Die Teilnehmenden werden in wechselnde Beziehungen gebracht und werden aufgefordert, eine bestimmte Rolle einzunehmen (Führer/Geführter) und mittels einer Hypnose zu führen oder geführt zu werden. Über das Erleben dieses Vorgangs beginnt dann ein Austausch.



Ziele

Bearbeitung von Themen rund um die verschiedenen Konzepte von Macht und Machtmissbrauch, Führung und Gefolgschaft in verschiedenen Kulturen.



Vorgehensweise

1. Die Teilnehmer gehen beliebig in dem Zimmer umher und zwar stets in Richtung eines leeren Raums.
2. Der Moderator/die Moderatorin sagt 'stop' und die Teilnehmer tun sich mit der ihnen am nächsten stehenden Person paarweise zusammen.
3. Der Moderator/die Moderatorin wählt eine Person aus, um die Übung zu veranschaulichen; der Moderator/die Moderatorin platziert seine/ihre Handfläche dreißig Zentimeter entfernt vor dem Gesicht des Teilnehmers. Der Moderator/die Moderatorin erläutert, dass der Teilnehmer nun auf die Hand des Moderators/der Moderatorin "hypnotisiert" ist und die Entfernung von dreißig Zentimetern zwischen der Hand des Moderators/der Moderatorin und dem Gesicht des Teilnehmers stets beibehalten werden muss. Der Moderator/die Moderatorin bewegt dann seine/ihre Hand vorwärts und rückwärts und der Teilnehmer muss sich ebenfalls bewegen. Der Moderator/die Moderatorin kann vorwärts oder rückwärts gehen oder die Bewegungen nach unten oder nach oben etc. ausführen.
4. Die Paare entscheiden nun, wer A und B ist. A platziert seine/ihre Hand vor das Gesicht von B, wobei die Fingerspitzen sich auf Scheitelhöhe und in einem Abstand von dreißig Zentimetern vor dem Gesicht befinden. A führt B durch den Raum, wobei stets sichergestellt wird, dass das Gesicht von B den Abstand von dreißig Zentimetern zu der Hand von A einhält und andere Teilnehmer gemieden werden.
5. Nachdem A und B die Übung ausreichend praktiziert haben, werden die Rollen getauscht, so dass nun B führt und A folgt.
6. Der Moderator/die Moderatorin bittet um drei Freiwillige. A streckt beide Arme aus, sodass die Handflächen nach außen gerichtet sind. B und C werden dann dreißig Zentimeter von beiden Händen entfernt platziert. Sobald A die Hände bewegt, bewegen B und C sich entsprechend. Die Teilnehmer können dann in Dreiergruppen aufgeteilt werden und dieser Teil der Übung kann ausgeführt werden. Die Rollen werden getauscht, so dass alle drei in jeder Gruppe die Chance haben, zu führen.
7. Schließlich wird um einen Freiwilligen gebeten, der die ganze Gruppe durch den Raum führen soll. Die Gruppe ist auf verschiedene Körperteile des Führers hypnotisiert, die jeweils von dem Moderator ausgerufen werden, z.B. „linkes Auge“, „rechtes Knie“ etc. Arbeiten Sie mit Tönen, so dass, wenn der Führer sich nach oben bewegt, der



© IFES Valencia



Ton höher wird und wenn der Führer sich nach unten bewegt, der Ton tiefer wird. Dies ist eine leichte Übung und es geht um „geben und nehmen“, da die Paare miteinander zusammenarbeiten müssen, um die fortlaufende Bewegung beizubehalten.



Auswertung

Im Rahmen der Auswertung reflektieren die Teilnehmer(innen) gemeinsam ihre Erfahrungen mit der Übung: Was sind die unterschiedlichen Anforderungen an das Führen und Geführt-werden? Wie verändert sich das Verhältnis mit der Größe der geführten Gruppe? Welches sind die jeweiligen Vor- und Nachteile?

In einem zweiten Reflexionsschritt übertragen die Teilnehmer(innen) diese Erfahrungen auf die Hierarchieverhältnisse in ihren jeweiligen Kulturen – insbesondere im Arbeitsleben: Die Teilnehmer(innen) stellen sich wechselseitig das Verhältnis von Führung und Verantwortung, Gehorsam und Beteiligung etc. in ihren jeweiligen Heimatländern vor und identifizieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten.



Größe der Gruppen

Die Größe der Gruppen ist variable. Zunächst wird paarweise, dann in Dreiergruppen und schließlich als eine ganze Gruppe gearbeitet. Grundsätzlich wäre es möglich, mit einer größeren Gruppe zu beginnen – Paare, Dreiergruppen etc. zu Beginn, wobei die verbleibenden Teilnehmer als passive Zuschauer teilnehmen oder an anderen Gruppen teilnehmen.



Wann kann diese Methode eingesetzt werden

Diese Methode kann für Situationen verwendet werden, in denen die Gruppe ihre Hemmungen verlieren sollen.



Erforderliche Zeit

Mehr als 20 Minuten.



Vorbereitung und Material

Die Methode bedarf einiger Vorbereitungen. Die Methode muss sorgfältig erläutert werden. Dazu gehören sowohl technische Übungen als auch das erforderliche Material.



Zusätzlicher Hinweis

Es ist darauf zu achten, dass niemand die Übungen auf unangemessene Weise verwendet.



Reflexion der Methode

Die Methode eignet sich sehr gut für interkulturelle politische Bildungsarbeit im oben genannten Sinne. Aufbauend auf und angeregt durch eine unmittelbare physische Erfahrung reflektieren und vergleichen die Teilnehmer(innen) die kollektiven Deutungen von alltäglichen Machtverhältnissen in ihren jeweiligen Kulturkreisen. Im Sinne einer interaktionalen kulturellen Sensibilisierung (vgl. Kehrbaum in diesem Band) wird ein interkulturelles Verständnis für das Verhältnis von sozialen Alltagspraktiken und kollektiven Deutungsmustern vermittelt. Diese Vermittlung fokussiert dabei

auf die zentrale Grundlage politischer Verhältnisse: die Ausübung von Macht, die Übernahme von Verantwortung und die Gestaltung von hierarchischen Verhältnissen. Im Rahmen der Auswertung der Übung werden diese Aspekte dann auf konkrete Aspekte des Alltagslebens übertragen bzw. in diesen Bereichen konkretisiert. Dabei bietet sich am ehesten das Berufs- und Alltagsleben an.

Die Auswertung der Übung durch die Teilnehmer(innen) ist von zentraler Bedeutung und sollte daher gut und detailliert vorbereitet werden.

Die Methode eignet sich gut zum Verständnis und zur Analyse von Organisationsprozessen oder aber auch zur Vorbereitung auf Verhandlungen. Zugleich reflektiert sie auch die Meta-Ebene des Lernkontextes: das Verhältnis zwischen Trainern und Lernenden, welches ebenfalls Aspekte von Macht und Herrschaft aufweist, aber eben auch von Verantwortung und Vertrauen. Deshalb eignet sich diese Methode auch besonders zur Reflexion der Rolle von Trainerinnen und Trainern zur Vorbereitung interkultureller Bildungsmaßnahmen, bei denen die Trainer(innen) aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen.



© IFES Valencia



Variationsmöglichkeiten

Teilnehmer(innen) arbeiten zunächst paarweise, dann in Dreiergruppen und schließlich als ganze Gruppe.



Kapitel 8

Vergleich gewerkschaftlicher Bildungsansätze in Europa

Martin Roggenkamp und Tom Kehrbaum

Der systematische Vergleich der unterschiedlichen Bildungsansätze und -programme der Projektpartner im Rahmen des Projektes Quali2move war eine wichtige Grundlage zur Identifizierung von Gemeinsamkeiten und zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsansatzes. Der vergleichende Überblick über gewerkschaftliche Bildungsansätze aus acht europäischen Ländern ist zugleich auch ein wichtiges Teilergebnis des Projektes, da es aktuell keine vergleichenden Überblicksstudien über die Entwicklung des Angebots gewerkschaftlicher Bildungsarbeit gibt (vgl. ILO (ed.) 2007, S. 12; Bridgford/Stirling 2007).

Der Vergleich im Rahmen des Projektes verlief dabei in drei Schritten: Zunächst stellten die verschiedenen Bildungsträger ihre Bildungsprogramme und -aktivitäten vor und tauschten sich darüber aus. Im Rahmen des Austausches wurde deutlich, welches die relevanten Begriffe und Aspekte zur Identifizierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sind. Auf dieser Grundlage wurden in einem zweiten Schritt acht Vergleichskategorien gebildet, wodurch der Austausch auf eine systematische Grundlage gestellt wurde. In einem dritten Schritt wurde der Vergleich schließlich vertieft, indem die Partner gezielt ihre jeweiligen Bildungsansätze entlang der Vergleichskategorien vorstellten. Diese Darstellung wurde abschließend dokumentiert (vgl. zum Konzept den Artikel von Tom Kehrbaum in diesem Handbuch).

Kategorien des Vergleichs

Herausforderungen und Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildung

Im Rahmen des ersten – bewusst unstrukturierten – Austausches hat sich gezeigt, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den verschiedenen Ländern eine wichtige Ursache für Unterschiede der Bildungsansätze der beteiligten Bildungsträger sind. Insbesondere die Rahmenbedingungen in der Türkei unter-

scheiden sich deutlich von denen in den anderen europäischen Ländern. Die industriellen Beziehungen in der Türkei sind geprägt von einem konfliktreichen Antagonismus, einer schwachen rechtlichen Stellung der Gewerkschaften, Konflikten mit religiösen Bewegungen und einer autoritären Tradition der Gewerkschaftsbewegung. Unter diesen Rahmenbedingungen hat gewerkschaftliche Bildungsarbeit weniger Möglichkeiten und eine andere Funktion als in den westeuropäischen Ländern Deutschland, Irland, Österreich und Spanien, wo die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ein etablierter und anerkannter Zweig der Erwachsenenbildung mit einer stabilen und ausdifferenzierten Organisationsstruktur ist. Dabei stehen die Bildungsträger in Irland und Spanien wegen der Wirtschaftskrise unter einem wesentlich größeren Handlungs- und finanziellen Druck als die in Österreich und Deutschland. In einer besonderen Situation sind demgegenüber die Gewerkschaften in Litauen und Rumänien. Aufgrund der jüngeren Geschichte haben die Gewerkschaften in den postsozialistischen Ländern nur eine schwache Stellung und Angebote politischer Bildung durch Gewerkschaften stoßen auf Vorbehalte in der Bevölkerung. Anders als in der Türkei befinden sich diese Gewerkschaften aber weniger in einer konfliktären Situation. In Rumänien und Litauen steht eher im Vordergrund, das gesellschaftliche Image von Gewerkschaften und Sozialpartnerschaft in der Gesellschaft zu verbessern. Die Situation in Polen unterscheidet sich wiederum von der in Rumänien und Litauen, weil Gewerkschaften weniger durch die sozialistische Vergangenheit diskreditiert sind und auf einer soliden finanziellen und organisatorischen Basis aufbauen können.

Ziele gewerkschaftlicher Bildung

Die jeweiligen Ziele gewerkschaftlicher Bildung sind eine grundlegende Vergleichskategorie, weil sich daraus die konkreten Bildungsaktivitäten ergeben. Im Rahmen des Vergleichs zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwi-



schen den Rahmenbedingungen und den Zielen. So ist etwa die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Türkei der antagonistischen Situation entsprechend in hohem Maße auf die Mobilisierung und Politisierung der Arbeitnehmer(innen) und Gewerkschaftsvertreter(innen) ausgerichtet. Der Weg der Mobilisierung durch Politisierung ist den Gewerkschaften in Rumänien und Litauen aufgrund der reservierten Einstellung der Bevölkerung gegenüber einer Politisierung dagegen verschlossen. Die Gewerkschaften in diesen Ländern zielen eher auf eine Verbesserung des Images der Gewerkschaften, der Sozialpartnerschaft und des sozialen Dialogs ab und versuchen über Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer(innen) einen unmittelbaren persönlichen Nutzen der Arbeitnehmer(innen) durch gewerkschaftliche Bildungsarbeit herzustellen. Diese Situation und Zielstellung unterscheidet sich grundlegend von denen der etablierten und stabilen gewerkschaftlichen Bildungsträger in Westeuropa sowie der ZNP in Polen. Da bei der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in diesen Ländern mit stabilen und etablierten Gewerkschaftsorganisationen weniger die unmittelbaren Organisationsinteressen im Vordergrund stehen, stellt die Bildungsarbeit mit der Förderung der Teilhabe der Arbeitnehmer(innen) am Arbeitsplatz, im Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft eine mittel- bis langfristige gesellschaftliche Entwicklungsperspektive in den Vordergrund.

Gewerkschaftliche Bildungsbereiche, Bildungsinhalte, politische Bildung und Zielgruppen

Kern der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aller Partner ist die Qualifizierung von gewerkschaftlichen und betrieblichen Interessenvertreterinnen und Interessenvertretern. Darüber hinaus unterscheiden sich die Ansätze im Hinblick darauf, inwieweit sie sich auch an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer richten und inwieweit sie auch die berufliche Weiterbildung umfassen. Ein umfassendes Bildungsangebot für Arbeitnehmer(innen) jenseits der Qualifizierung von

Interessenvertreterinnen/Interessenvertretern, das auf die Förderung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe ausgerichtet ist, haben die westeuropäischen Bildungsträger sowie die ZNP in Polen. Zwar haben auch CARTEL Alfa aus Rumänien und Litmetal aus Litauen Bildungsangebote für Arbeitnehmer(innen). Diese beschränken sich allerdings auf unmittelbare gewerkschaftliche Themen und sind eher darauf ausgerichtet, die Beschäftigten für die Gewerkschaftsarbeit zu interessieren bzw. sie dafür zu gewinnen. ZNP, IG Metall, IDEAS, IFES und der ÖGB haben demgegenüber ein umfassendes Bildungsangebot für Arbeitnehmer(innen), das gesellschaftliche, politische und teilweise kulturelle Themen umfasst. Dies geht einher mit dem Ziel der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe. Die Gewerkschaften bzw. Bildungsträger dieser Gruppe unterscheiden sich wiederum in der Frage, ob sie auch berufliche Weiterbildung anbieten. Bei ZNP, IDEAS und IFES ist die berufliche Weiterbildung ein wichtiger Bestandteil des Bildungsprogramms. Die Gewerkschaften in Deutschland und Österreich sind bzw. waren auch Träger der beruflichen Weiterbildung. Allerdings sind die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung dort organisatorisch voneinander entkoppelt. In Deutschland wird die gewerkschaftliche berufliche Weiterbildung von einem gewerkschaftseigenen Institut – dem Berufsfortbildungswerk – getragen, während sich die IG Metall auf die (betriebs- und gesellschafts-) politische Bildung fokussiert.¹ In Österreich ist ein entsprechendes Institut mittlerweile sogar unabhängig von den Gewerkschaften geworden. ZNP, IDEAS und IFES integrieren dagegen politische und berufliche Bildung. Aspekte politischer Bildung sind dort immer auch Bestandteil der beruflichen Bildungsangebote. In Litauen und Rumänien wird politische Bildung ausschließlich für Gewerkschaftsvertreter(innen) angeboten. Eine allgemeine politische Bildung durch Gewerkschaften wird dort nicht

¹ Mit Ausnahme des Bildungszentrums Inzell, das mit der ehemaligen Textilgewerkschaft zur IG Metall kam und dort (wie zuvor eigenständig) auch berufliche Weiterbildung (wie Schweißkurse, Computerkurse usw.) anbietet.



akzeptiert. Für BMI in der Türkei steht die politische Bildung als Mittel zur Mobilisierung im Fokus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Pädagogische Prinzipien und Methoden

Im Hinblick auf die pädagogischen Prinzipien und Methoden verfolgen alle beteiligten Projektpartner im Einklang mit den gesellschaftlichen Zielen der Gewerkschaften die gleiche Ausrichtung – was die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsansatzes begünstigt hat: eine subjektorientierte und partizipative Methodik, die kollektive Lernprozesse über die individuelle Wissensvermittlung stellt, handlungsorientiert ausgerichtet ist und ein kritisches Bewusstsein gegenüber dem gesellschaftlichen Status quo fördert.

Typen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Auf der Grundlage des Vergleichs lassen sich bei allen Gemeinsamkeiten drei Typen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit unterscheiden:

1. Antagonistische gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Dieser Typ wird durch BMI aus der Türkei repräsentiert. Diese Gewerkschaft agiert unter den Rahmenbedingungen konfliktärer industrieller Beziehungen, einer polarisierten Gesellschaft und schwach ausgeprägter gewerkschaftlicher Rechte. Hier folgt die gewerkschaftliche Bildung in erster Linie der Funktion der Mobilisierung durch Förderung eines Klassenbewusstseins, demokratischer Einstellungen und säkularer Haltungen. Politische Bildung steht also im Fokus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aber anders als bei den westeuropäischen Gewerkschaften steht dabei das unmittelbare Ziel der Stärkung gewerkschaftlicher Organisationen gegenüber der Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe der Arbeitnehmer(innen) im Vordergrund.

2. Defensive gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Diesem Typ sind CARTEL Alfa aus Rumänien und Litmetal aus Litauen zuzuordnen. Auch in diesen Ländern haben

Gewerkschaften eine eher schwache Stellung, die sich aber in erster Linie auf die geringe Akzeptanz der Gewerkschaften und insbesondere ihrer politischen Arbeit in der Bevölkerung aufgrund der historischen Entwicklung gründet. Bei Litmetal liegt es auch daran, dass die industrielle Basis im Metallsektor noch schwach entwickelt ist und sich hauptsächlich ausländische Konzerne ansiedelten, die eine Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften meiden. Die politischen Bildungsaktivitäten dieser Gewerkschaften beschränken sich auf gewerkschaftliche Interessenvertreter(innen). Breitere politische Bildungsaktivitäten sind nicht durchführbar bzw. würden bei den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wohl auch keine Resonanz erfahren. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist eher darauf ausgerichtet, das Image der Gewerkschaften, der Sozialpartnerschaft und des sozialen Dialogs zu fördern und die Beschäftigungschancen der Arbeitnehmer(innen) zu verbessern.

3. Institutionalisierte gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Die beteiligten Gewerkschaften und gewerkschaftlichen Bildungsträger in den westeuropäischen Ländern sowie die ZNP in Polen betreiben eine gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die als Zweig der Erwachsenenbildung etabliert, institutionalisiert und organisatorisch ausdifferenziert ist. Auf dieser Grundlage verfolgt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit ausdifferenzierten Bildungsprogrammen eine gesamtgesellschaftliche Zielsetzung – die Förderung der Teilhabe der Arbeitnehmer(innen) am Arbeitsplatz, im Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Innerhalb dieses Typs sind wiederum zwei Gruppen im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung zu unterscheiden: während berufliche Weiterbildung und politische Bildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von IDEAS, IFES und ZNP integriert angeboten werden, sind sie bei der IG Metall und beim ÖGB organisatorisch getrennt.



Modelle der politischen Bildung

Gewerkschaft/ Bildungsträger	Herausforderungen und Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildung	Ziele gewerkschaftlicher Bildung	Gewerkschaftliche Bildungsbereiche	Bildungsinhalte
 Rumänien	<ul style="list-style-type: none"> • Schwache Gewerkschaften • Politische Zurückhaltung wegen historischen Hintergrunds 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Beschäftigungsfähigkeit • Förderung der Handlungsfähigkeit der Gewerkschaften • Verbesserung des Images der Gewerkschaften • Stärkung des sozialen Dialogs und Verbesserung des Verhältnisses zwischen den Sozialpartnern 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung von Gewerkschaftsvertreterinnen und Gewerkschaftsvertretern • Berufliche Weiterbildung • Seminare zu ausgewählten Themen 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Weiterbildung • Tarifverhandlungen und Interessenvertretung • Gewerkschaftsorganisation • Verhandlungsführung • Arbeitsrecht • Kommunikation • Projektmanagement • PME-Methode • Sensibilisierung für Belästigung und Diskriminierung • ILO-Konventionen • Sozialer Dialog • u. a. m.
 Türkei	<ul style="list-style-type: none"> • Konkurrenzsituation zu religiösen Haltungen • Autoritäre Traditionen innerhalb der Gewerkschaftsbewegung • Antagonistische Situation • Geringe finanzielle Kapazitäten • Keine Freistellungsregelungen für Beschäftigte • Politische und religiöse Vorurteile • Patriarchalische Gesellschaft • Geringes Bildungsniveau im Allgemeinen • Geringes Qualifizierungsniveau der Trainer(innen) • Geringe Forschungsmöglichkeiten • Zu wenig Bildungszentren 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Beschäftigungsfähigkeit • Förderung kritischer Urteilsfähigkeit • Förderung demokratischer Einstellungen innerhalb der Gewerkschaft • Förderung des Klassenbewusstseins • Stärkung der Gewerkschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung • Qualifizierung von Gewerkschaftsvertreter(innen) • Berufliche Weiterbildung in geringem Umfang 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung • Klassenbewusstsein (antikapitalistisch, antirasistisch, antifaschistisch, antisexistisch) • Demokratie in Gewerkschaften und in der Gesellschaft • Umweltbewusstsein/Nachhaltigkeit



Zielgruppen	Politische Bildung	Werte	Pädagogische Prinzipien und Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Interessenvertreter(innen) • Beschäftigte • Gewerkschaftsmitglieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine politische Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigungsfähigkeit • Sozialer Dialog • Chancengleichheit • Fairness • Solidarität 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktive Methoden • Arbeitsgruppen • Rollenspiele • Simulationen • Final course projects • Praktische Tests
<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftsmitglieder • Gewerkschaftsvertreter(innen) • Vorstandsmitglieder der Gewerkschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung hat Priorität als Mittel sowohl für die Förderung der politischen Entwicklung (Klassenbewusstsein und Demokratie) als auch für die Stärkung und Demokratisierung der Gewerkschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratisches Bewusstsein • Klassenbewusstsein • Säkularisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipatorischer Ansatz: Gruppenlernen, Mapping, Workshops, Konferenzen, audio visuelle Techniken • Bildungsaktivitäten am Arbeitsplatz



Gewerkschaft/ Bildungsträger	Herausforderungen und Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildung	Ziele gewerkschaftlicher Bildung	Gewerkschaftliche Bildungsbereiche	Bildungsinhalte
 Irland	<ul style="list-style-type: none"> • Solide organisatorische Strukturen • Ökonomische Krise • Problem der Finanzierung von Bildungsaktivitäten • Probleme bei der Freistellung • Geringe Anzahl an qualifizierten Trainerinnen/Trainern 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Teilhabe und Partizipation am Arbeitsplatz, im Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft • Förderung der Beschäftigungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Weiterbildung • Politische Bildung • Qualifizierung von Gewerkschaftsvertreterinnen und Gewerkschaftsvertretern 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht-formale, allgemeine Kompetenzen (Soft Skills, soziale Kompetenzen) wie z. B. Teamworking • Problemlösungskompetenzen • EDV-Training • Führungskompetenzen • Persönliche Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz • Training der Trainer(innen) • Organisierung im Rahmen der Gewerkschaften • Kommunikationskompetenzen
 Spanien	<ul style="list-style-type: none"> • Solide Organisationsstrukturen • Ökonomische Krise • Eigenes Bildungsinstitut für die Gewerkschaften UGT und CCOO 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung einer partizipativen, solidarischen und gerechten Gesellschaft und einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen ökonomischen Aktivitäten und einer nachhaltigen Entwicklung • Stärkung der Bedeutung des sozialen Dialogs • Förderung der Teilhabe an Beschäftigung (Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten) und in der Gesellschaft (Bildung) • Verteidigung von Kultur und Bildung als Mittel zum Aufbau einer partizipativen, gerechten und solidarischen Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Weiterbildung • Politische Bildung • Qualifizierung von Gewerkschaftsvertreterinnen und Gewerkschaftsvertretern 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftspolitik im Kontext der gewerkschaftlichen Richtlinien und Prinzipien • Fertigkeiten und Kompetenzen von Gewerkschaftsvertreter(innen): Arbeitsrecht und rechtliche Grundlagen der Bildung; Tarifverhandlungen; Verhandlungsführung; Mediation; Chancengleichheit; Konfliktmanagement; kommunikative Kompetenzen; Rhetorik; Gruppendynamik; Problemlösung u. a. m. • Berufliche Bildung für alle industriellen Branchen



Zielgruppen	Politische Bildung	Werte	Pädagogische Prinzipien und Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Shop Stewards • Ausschussmitglieder • Vorstandsmitglieder • andere Gewerkschaftsmitglieder • Nicht-Gewerkschaftsmitglieder • Gewerkschaftsmitglieder in Rente • Arbeitslose Gewerkschaftsmitglieder • Arbeitssicherheitsbeauftragte • Expertinnen/Experten für bestimmte Berufsgruppen • Junge Gewerkschaftsmitglieder • Weibliche Gewerkschaftsmitglieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung ist Teil des Bildungsprogramms und wird in jeder Art von Bildungsangebot berücksichtigt. • Politische Bildung ist auch in beruflichen Weiterbildungsangeboten integriert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarität • Gleichberechtigung • Gleichheit • Demokratie • Fairness • Soziale Gerechtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftliche Bildung basiert auf den Kernprinzipien Solidarität, Gleichberechtigung, Gleichheit, Fairness, Demokratie und soziale Gerechtigkeit. Diese Werte liegen auch den Bildungsmethoden zugrunde. • Gewerkschaftliche Bildungsarbeit sollte grundsätzlich partizipativ und subjektorientiert ausgerichtet sein. • Wann immer möglich sollte Face-to-face-Training durchgeführt werden. • Gewerkschaftliche Bildung sollte soweit wie möglich Diskussionen zwischen den Lernenden fördern. • Handlungsorientiertes Lernen sowie gemeinsames Problemlösen sollte immer den Vorzug vor reiner Wissensvermittlung bzw. Frontalunterricht haben. • Präsentationen bzw. Fallstudien durch erfahrene Gewerkschaftsmitglieder sollten integriert sein.
<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftsmitglieder und Arbeitnehmervertreter(innen) • Arbeitnehmer(innen) und Arbeitslose 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung ist Teil des Bildungsprogramms und wird in jeder Art von Bildungsangebot berücksichtigt. Politische Bildung ist auch in beruflichen Weiterbildungsangeboten integriert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipative, solidarische und gerechte Gesellschaft • Ausgewogenes Verhältnis zwischen ökonomischen Aktivitäten und nachhaltiger Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv und partizipativ: Förderung sowohl der Qualifikation als auch der persönlichen Entwicklung • Die Lernenden werden in den Mittelpunkt gestellt: Die besonderen Merkmale der Lernenden (Erwachsene und Arbeitnehmer(innen)) werden berücksichtigt; die Verbindung zwischen Lerninhalten und Arbeitswelt wird hergestellt. • Gruppenlernen



Gewerkschaft/ Bildungsträger	Herausforderungen und Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildung	Ziele gewerkschaftlicher Bildung	Gewerkschaftliche Bildungsbereiche	Bildungsinhalte
 <p>Deutschland</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solide Organisationsstrukturen • Bildungsangebote sowohl durch gewerkschaftliche Träger als auch durch die Gewerkschaft selbst • Ehrenamtliche Trainer(innen) werden in die Bildungsarbeit integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Partizipation und Teilhabe am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft • Umfassende Vermittlung des dafür benötigten Wissens und der Kompetenzen • Zudem Selbstreflexion gewerkschaftlichen Handelns (als Lernprozess) 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische und fachliche Bildung • Qualifizierung der gewerkschaftlichen und betrieblichen Interessenvertreter(innen) • Berufliche Weiterbildung durch gewerkschaftseigene Institute 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Jugendbildung, Arbeits- und Sozialrecht, Tarifpolitik, betriebs- und Gewerkschaftspolitik, Unternehmensstrategien, Betriebswirtschaft, Arbeitsschutz, Personalentwicklung, soziale und methodische Kompetenzen, Verhandlungsführung und Rhetorik, spezielle Seminare für Personen- und Berufsgruppen, historisch-politisches Lernen, Referentenausbildung, internationale Bildung
 <p>Litauen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schwache Gewerkschaften • Politische Zurückhaltung wegen historischen Hintergrunds 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der ökonomischen Situation und des Lebensstandards der Beschäftigten • Stärkung der Gewerkschaftsbewegung • Förderung der politischen Urteilsfähigkeit • Förderung der Mobilität der Beschäftigten • Organisation der Beschäftigten 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung von Gewerkschaftsvertreter(innen), Gewerkschaftsmitgliedern und potenziellen Gewerkschaftsmitgliedern 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarifverhandlungen • Gesetzgebung • Sozialer Dialog • Psychologie • Arbeitssicherheit • Werte der Gewerkschaften • Sozialpolitik



Zielgruppen	Politische Bildung	Werte	Pädagogische Prinzipien und Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftliche und betriebliche Interessenvertreter(innen) (Betriebsräte) • Jugend- und Auszubildendenvertreter(innen) • Arbeitnehmer(innen) • Gewerkschaftsmitglieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung ist der Kernbereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und setzt sich mit politischer Ökonomie, Demokratie und Mitbestimmung auseinander, behandelt Interessengegensätze und entwickelt handlungsorientiert gewerkschaftliche Solidarität. 	<ul style="list-style-type: none"> • Werte und Ideale der Gewerkschaftsbewegung • Im Handeln orientiert an Solidarität, sozialer Gerechtigkeit und lebendiger Demokratie. • Wir üben Respekt vor dem Andersdenkenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektorientiert und handlungsorientiert • Kritisch-emanzipativ • Teilnehmer(innen)- und themenzentriert • Reflexion und Stärkung von Selbstvertrauen, Gemeinsamkeit und Solidarität • Gemeinsames Lernen an gemeinsamen Zielen • Theorie-Praxis-Dialog
<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftsvertreter(innen) • Gewerkschaftsmitglieder und potenzielle Gewerkschaftsmitglieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Nur für gewerkschaftliche Interessenvertreter(innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarität • Gleichberechtigung • Gleichheit • Demokratie • Fairness • Soziale Gerechtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Seminare und Konferenzen • Beratungen • Gruppenarbeit



Gewerkschaft/ Bildungsträger	Herausforderungen und Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Bildung	Ziele gewerkschaftlicher Bildung	Gewerkschaftliche Bildungsbereiche	Bildungsinhalte
 OGB Österreich	<ul style="list-style-type: none"> • Solide Organisationsstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung politischer Zusammenhänge • Vermittlung alternativer politischer Perspektiven • Förderung von Partizipation und Teilhabe am Arbeitsplatz und im Arbeitsmarkt • Förderung kollektiver Werte 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung • Themen aus Freizeit und Gesellschaft • Kulturelle Themen • Aktuelle politische Themen, Gewerkschaftsthemen • Qualifizierung von Interessenvertreter(innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Politik • Recht und Wirtschaft • Soziale Kompetenzen • Konfliktmanagement • Tarifverhandlungen • Interessenvertretung • Kulturelle Themen • Aktuelle politische und Gewerkschaftsthemen • Vermittlung von gewerkschaftlichen Werten • Förderung des Selbstbewusstseins
 ZNP Polen	<ul style="list-style-type: none"> • Solide Organisationsstrukturen • Eigene Bildungsinstitute • Bildungsangebote sowohl durch die Gewerkschaft selbst als auch durch kooperierende Institute 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Partizipation und Teilhabe am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft • Vermittlung politischer Zusammenhänge • Vermittlung von alternativen Perspektiven • Förderung kollektiver Werte 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung von Interessenvertreter(innen) • Berufliche Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktuelle politische und Gewerkschaftsthemen • Arbeitsrecht • Methodische und soziale Kompetenzen zur Förderung der Handlungsfähigkeit in politischen Prozessen • Qualifizierung von Interessenvertreter(innen) • Berufliche Weiterbildung



Zielgruppen	Politische Bildung	Werte	Pädagogische Prinzipien und Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitnehmervertreter(innen) • Gewerkschaftsmitglieder • Arbeitnehmer(innen) • Trainer(innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kernbereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftliche Haltung • Solidarität • Selbstbewusstsein • Soziale und kulturelle Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch-emanzipativer Ansatz • Subjektorientiert und partizipativ
<ul style="list-style-type: none"> • Gewerkschaftliche Interessenvertreter(innen) • Arbeitnehmer(innen) • Gewerkschaftsmitglieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Integraler Bestandteil gewerkschaftlicher Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarität • Selbstbewusstsein • Gleicher Zugang zu Bildung • Kulturelle Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch-emanzipative Bildung gegen Stereotypen und Routine als Basis für politische Entwicklung und Interessenvertretung • Subjektorientiert • Partizipativ • E-Learning

Literatur

- International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building, Geneva, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.08.2011)
- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): Trade union education in Europe – Some latest developments, in: International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education, Labour Education 2007/1–2, No. 146–147, S. 65–70.

Kapitel 9

Glossar

Erfahrungsorientierung

Erfahrung ist das verbindende Element zwischen theoretischem Wissen und sozialer Praxis. Lernende müssen das Lernen als nützlich für ihre Alltagspraxis erfahren. Für gewerkschaftliche Bildung heißt dies, dass Bildung auf den Alltagserfahrungen der Lernenden aufbauen und auf konkretes Handeln in Betrieb oder der Gesellschaft ausgerichtet sein muss.

Gewerkschaftliche Bildung (im Vergleich zu Bildung im Allgemeinen)

Gewerkschaftliche Bildung richtet sich an Interessenvertreter(innen) sowie an alle Gewerkschaftsmitglieder. Gewerkschaftliche Bildung fördert eine kritische und selbstbewusste Haltung gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und dominanten gesellschaftlichen Werthaltungen. Gewerkschaftliche Bildung fördert die Werte Solidarität, Demokratie, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit und Fairness. In Abgrenzung zu individualisiertem und kompetitivem Lernen erfolgt gewerkschaftliche Bildung durch gemeinsames Lernen mit gemeinsamen Zielen. Die Bildungsmethoden stützen die zu vermittelnden Werte. Gewerkschaftliche Bildung umfasst teilweise auch berufliche Bildung.

Handlungsorientierung

Der Begriff der Handlungsorientierung in der gewerkschaftlichen Bildung hat zwei Dimensionen:

- (1) Das Lernen sollte einen konkreten Nutzen für die Lernenden haben. Bildung sollte sie dabei unterstützen, im Rahmen ihres alltäglichen Lebens effektiv und erfolgreich in Betrieb und Gesellschaft zu handeln.
- (2) Handlungsorientierung hat im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auch eine methodische Dimension: Menschen lernen am besten durch Handeln. Lernmethoden und -prozesse sollten daher das Handeln der Lernenden mit einbeziehen.

Interessen

Interessen bezeichnen soziale und/oder ökonomische Absichten oder Forderungen. Das Bewusstsein der eigenen Interessen setzt ein Verständnis der gesellschaftlichen und Machtverhältnisse voraus sowie der eigenen Rolle oder Funktion, die einem Individuum zugeschrieben wird bzw. die es erreichen kann. Es ist zu unterscheiden zwischen individuellen und kollektiven Interessen.

Kompetenzen

Kompetenzen basieren auf Kapazitäten, Fertigkeiten und grundlegendem Wissen, die es Individuen ermöglichen, Situationen zu beeinflussen bzw. zu verändern. Kompetenzen setzen den Willen voraus, Kapazitäten, Fertigkeiten und Wissen entsprechend zu nutzen.

Kritisch-emanzipative Bildung

Kritisch-emanzipative Bildung ist darauf ausgerichtet, ein kritisches Bewusstsein gegenüber dem gesellschaftlichen Status quo zu erzeugen, das es ermöglicht, gesellschaftliche Entwicklung unabhängig von hegemonialen Deutungsmustern zu analysieren und auf diese Weise die normative Kraft des Faktischen zu hinterfragen. Kritisch-emanzipative Bildung ist parteiliche Bildung und zielt auf die Entwicklung eines Bewusstseins für die ökonomischen Interessen in kapitalistischen Gesellschaften sowie einer kritischen Haltung gegenüber der Religion sowie gegenüber Rassismus und Faschismus. Kritisch-emanzipative Bildung fördert gesellschaftlichen Wandel und die Lösung sozialer Probleme. Teil der kritisch-emanzipativen Bildung ist die Entwicklung einer selbstkritischen Haltung. Kritisch-emanzipative Bildung beruht auf Wissenstransfer, vermittelt darüber hinaus aber auch Methoden, dieses Wissen in einer kritischen Weise zu nutzen.

Politische Bildung

Politische Bildung ist ausgerichtet auf die Förderung einer politischen Haltung und politischen Engagements durch die



Entwicklung eines politischen Bewusstseins sowie eines Bewusstseins für ökonomische Interessen und die Förderung eines Verständnisses der Zusammenhänge zwischen politischen Entscheidungen und alltäglichen Erfahrungen. Politische Bildung im Sinne von Civic Education ist darauf ausgerichtet, die Lernenden zu befähigen, an politischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren, indem die Regeln und Institutionen dieser Prozesse vermittelt werden.

Solidarität

Solidarität ist das Bewusstsein gemeinsamer Interessen und der geteilten Verantwortung für die Durchsetzung dieser Interessen. In der Praxis ist Solidarität zwischen-menschlich erfahrbar und kann durch das Erkennen gemeinsamer Interessen entwickelt werden. Gewerkschaftliche Solidarität gründet in der Erkenntnis, dass lohnabhängige Beschäftigte in einer marktwirtschaftlich organisierten Arbeitswelt – national sowie global – in einer ständigen Konkurrenzsituation stehen. Wollen sie diese positiv überwinden, müssen sie ihre gemeinsamen Interessen erkennen und ihre Forderungen gegen die Arbeitgeber durchsetzen. Dazu benötigen lohnabhängige Beschäftigte ein von geteilten moralischen Werten getragenes und in einer gemeinsamen Kultur begründetes Gemeinschaftsgefühl. Dieses Solidaritätsverständnis begreift „Gleichheit“ als funktionale Kategorie und grenzt sich von einem Solidaritätsbegriff ab, der das Mitgefühl und die Hilfsbereitschaft mit Schwächeren oder Hilfsbedürftigen meint. Interkulturelle Unterschiede und Sprach-, bzw. begriffliche Unterschiede überlagern oft die Wahrnehmung von gleichen Interessen. Darin liegt möglicherweise die Schwierigkeit, die internationale Handlungsfähigkeit der Gewerkschaften zu verbessern.

Subjektorientierung

Konzeptionell und methodisch folgt gewerkschaftliche Bildungsarbeit einem subjektorientierten Ansatz, der sich von Praktiken reiner Wissensvermittlung abgrenzt und die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer als aktive und sozial lernende Subjekte begreift. Die Methoden ermöglichen eigenständiges Lernen durch gemeinsame Diskussions- und Erkenntnisprozesse. Die Bildungsinteressen und Lernziele der Lernenden müssen immer im Zentrum der gewerkschaftlichen Bildung stehen.

Utopien

Politische gewerkschaftliche Bildung ist darauf ausgerichtet, eine intellektuelle Distanz zum gesellschaftlichen Status quo zu fördern. Dies ermöglicht nicht nur eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern fördert darüber hinaus die Entwicklung von Gegenentwürfen zum gesellschaftlichen Status quo.

Werte

Werte bezeichnen ein Set von Ideen bzw. Kernprinzipien, die nicht hinterfragt werden und nicht verhandelbar sind. Als Grundlagen ethischen Verhaltens und gesellschaftlicher Institutionen regeln sie die sozialen Beziehungen. Sie werden getragen durch regionale Gesellschaften und können sich daher regional unterscheiden. Im Bereich des Arbeitslebens sind folgende Werte relevant: Solidarität, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit und Demokratie.

Fazit

Ausblick

Der intensive Austausch zwischen den Partnern im Rahmen des Projekts hat gezeigt, dass die beteiligten Gewerkschaften und gewerkschaftlichen Bildungsträger eine dringende Notwendigkeit darin sehen, eine kritische europäische Öffentlichkeit herzustellen. Sie sehen es als ihre gemeinsame Aufgabe an, durch nationale und transnationale politische Bildung zu ihrer Entstehung beizutragen. Es hat sich zugleich gezeigt, dass die Projektpartner aus acht verschiedenen europäischen Ländern ein Grundverständnis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit teilen, auf das eine europäische Dimension politischer Bildung aufbauen kann. Die Ergebnisse des Projekts sind ein wichtiger Schritt zur Entwicklung einer grenzübergreifenden gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Europa. In ihrer gemeinsamen Erklärung skizzieren die Projektpartner die Herausforderungen, Ziele und Ansätze gewerkschaftlicher Bildung für eine europäische Öffentlichkeit. Sie haben zugleich ein Methodeninstrumentarium zusammengestellt,

das Bildungsanbieter dabei unterstützt, entsprechende Bildungsangebote zu konzipieren und durchzuführen.

Diese Projektergebnisse sollen nicht nur Bildungsträgern zur Orientierung bei der Durchführung einer europäischen politischen Bildung dienen. Sie sollen auch Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung eines Modells gewerkschaftlicher politischer Bildung in Europa sein, in die die Ansätze und Bildungskulturen aus weiteren europäischen Ländern mit einfließen sollten. Mit dem Projekt Quali2move haben die Projektpartner ein Zeichen gesetzt, dass die europäischen Gewerkschaften die Förderung einer kritischen europäischen Öffentlichkeit aktiv angehen.

Die gewerkschaftliche Bildung ist eine wichtige Säule der Jugend- und Erwachsenenbildung in Europa und muss deshalb im Rahmen der Bildungsaktivitäten der Europa-Strategie 2020 Berücksichtigung finden. Das Eingebundensein der gewerk-





schaftlichen Bildung in die industriellen Beziehungen, in den sozialen Dialog der Mitgliedstaaten und schließlich in den Arbeits- und Lebensalltag der Europäerinnen und Europäer macht ihre Wirksamkeit aus.

Die europäische Krise zeigt nun zum einen die Notwendigkeit transnationaler Bildungsprozesse und bietet zum anderen die Chance, das gewerkschaftliche Beispiel solidarischen und demokratischen Lernens praxisbezogen auf den europäischen Raum auszudehnen. Die Lerninhalte thematisieren die aktuellen Arbeits- und Lebensbedingungen der Europäerinnen und Europäer. Die inhaltlichen und strukturellen Neuausrichtungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen der Europa-Strategie 2020 bedürfen einer solidarischen und demokratischen Grundlage im Rahmen einer europäischen Dimension. Das Projekt Quali2move hat hierzu zahlreiche wichtige Ergebnisse hervorgebracht, die im Folgenden erneut zusammengefasst werden.

Das vorliegende Handbuch stellt sowohl die Projektergebnisse als auch wichtige Aspekte der Diskussion über gewerkschaftliche Bildung in Europa zusammen. Mit der „Absichtserklärung für eine transnationale gewerkschaftliche Bildung in Europa“ stellen die Projektpartner ihren gemeinsamen Bildungsansatz vor und stellen seine Ziele in den Kontext der aktuellen europäischen Herausforderungen. Die Kapitel 2 bis 5 stellen wichtige theoretische Zugänge zu und Grundlagen von einer gewerkschaftlichen politischen Bildung in Europa dar. Oskar Negt analysiert die aktuelle – nicht nur europäische, sondern gesellschaftliche – Krise und unterstreicht die Bedeutung politischer Bildung für die Überwindung dieser Krise. Adam Ostolski verweist auf der Grundlage seiner Analyse der europäischen Krise auf die Bedeutung, die gewerkschaftliche Bildung für eine notwendige utopische Dimension des Politischen hat. Tom Kehrbaum erinnert mit Bezug auf Comenius daran, dass Bildung ein zentrales Instrument zur Bewältigung von Krisen



war und ist und formuliert Anforderungen an eine transnationale gewerkschaftliche Bildung, die zur Bildung einer europäischen Identität und Öffentlichkeit beiträgt. Die drei Artikel analysieren die europäische bzw. gesellschaftliche Krise aus unterschiedlichen Perspektiven und formulieren entsprechende Anforderungen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Christine Zeuner schließlich hat durch ihren Input anlässlich des Workshops in Istanbul einen wichtigen theoretischen Rahmen für die Arbeit der Projektpartner gespannt, indem sie als Orientierung verschiedene inhaltliche Modelle politischer Bildung präsentiert und wesentliche Dimensionen und Aspekte politischer Bildungsmodelle bestimmt hat. Auf dieser Grundlage konnten die Projektpartner ihr eigenes Modell entwickeln.

Der zweite Teil des Handbuchs stellt die wesentlichen Projektergebnisse vor. Die Beschreibung des Projekts durch Martin Roggenkamp stellt das Projektkonzept in den Kontext der Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildung und stellt den Projektverlauf und die Teilergebnisse vor. Ein wichtiges „Nebenprodukt“ des Austausches zwischen den Bildungsträgern ist die vergleichende Darstellung der unterschiedlichen Bildungsansätze der Gewerkschaften in Europa. Er verdeutlicht sowohl das gewerkschaftliche Engagement für die Bildung als auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den verschiedenen Gewerkschaften. Mit den im Rahmen des Projekts entwickelten und erprobten Methoden transnationaler Bildung werden konkrete Instrumente zur Umsetzung einer europäischen politischen Bildung zusammengestellt. Das Glossar schließlich, das im Zuge des Austauschprozesses zusammengestellt wurde, ist – besonders im Bildungsbereich – eine unerlässliche Grundlage für den fachlichen Austausch im europäischen Kontext.

Insgesamt ist dieses Handbuch ein umfassendes Fundament für die Entwicklung und Umsetzung einer politischen Bildung in bzw. für Europa, das Herausforderungen und Hintergründe, Ansätze und Ziele sowie Begriffe und Methoden zusammengestellt. Diese Ergebnisse des Projektes Quali2move gehen auf das beeindruckende Engagement der Projektpartner zurück. Dieses Engagement verdeutlicht das große Interesse an einer europäischen Gestaltung politischer Bildung und an einer solidarischen und kritischen Öffentlichkeit in Europa.

Anhang

Methoden interkultureller Bildung



Die Methoden wurden mit Unterstützung und Beratung von *InterCultur* entwickelt

Vorstellung und Einstieg in die interkulturellen Workshops



Ziele

Ziel ist es, die gegenseitige Vorstellung der Teilnehmer(innen) sowohl individuell als auch in der Gruppe in lockerer Art und Weise durchzuführen und dabei zugleich auf der persönlichen Ebene in das Thema der Veranstaltung einzuführen.



Vorgehensweise

Mit einem Beamer werden zunächst eine, dann weitere Fragen (bzw. Aussagen) auf eine Leinwand projiziert; alternativ können die Fragen auf ein Flipchart geschrieben werden. Die Teilnehmer(innen) werden aufgefordert, einen Partner zu wählen und die jeweilige Frage mit ihm/ihr zu erörtern bzw. diskutieren. Für die folgende Frage müssen sich die Teilnehmer(innen) einen anderen Partner suchen.



Für die folgende Frage müssen sich die Teilnehmer(innen) einen anderen Partner suchen.

Folgende Aussagen (Fragen) werden durch die Teilnehmer(innen) mit wechselnden Partnern diskutiert:

- Bildung bedeutet für mich ...
- Ein Beispiel für etwas Nützliches, Interessantes oder Wichtiges ...
 - ... das die Teilnehmer(innen) von einem Freund/einer Freundin gelernt haben
 - ... das die Teilnehmer(innen) im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums gelernt haben
 - ... das die Teilnehmer(innen) in der Gewerkschaft gelernt haben

Zum Abschluss stellen die Teilnehmer(innen) sich und ihre jeweilige Organisation einzeln im Plenum vor und präsentieren die interessanteste bzw. überraschendste Geschichte, die sie während der Diskussion der Fragen von einem anderen Teilnehmer, einer anderen Teilnehmerin gehört haben und bemerkenswert finden, sodass sie es für die Gruppe erzählenswert finden.



Gruppengröße

10 bis 20



Einsatzmöglichkeiten

Zu Beginn einer Veranstaltung/eines Workshops



Zeitbedarf

20 bis 30 Minuten



Material

Beamer oder Flipchart



Zusätzliche Hinweise

Die Teilnehmer(innen) müssen sich untereinander ohne Dolmetscher verständigen können.

Im Anschluss an die Diskussion können die unterschiedlichen Bildungsweisen diskutiert werden, die in den Fragen aufgehoben sind (informelles, formales und informelles Lernen als Begriffe, die im Rahmen der Debatte um „lebenslanges Lernen“ in der EU geführt werden). Damit kann ein thematischer Einstieg zum Thema politische Bildung schon bei dieser Aufwärmrunde stattfinden und die eigene Form der gewerkschaftlichen Bildung verortet werden. So beginnt der Einstieg in den Austausch der jeweiligen Bildungspraxis.

Ich als Buchtitel



Ziele

Humorvolle Vorstellung und Selbstcharakterisierung der Teilnehmer(innen) und ihrer Organisationen



Vorgehensweise

Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer stellt sich selbst und die jeweilige Organisation im Plenum in der Form eines Buchtitels vor. Zum Beispiel: „Wenn ich meine derzeitige Arbeitssituation in Form eines Buchtitels beschreiben müsste, wie würde das Buch heißen?“ Oder: „Welches tatsächlich existierende Buch wäre es?“



Gruppengröße

10 bis 20



Einsatzmöglichkeiten

Zu Beginn einer Veranstaltung/eines Workshops



Zeitbedarf

10 bis 15 Minuten



Material

–



Zusätzliche Hinweise

Im interkulturellen Kontext vereint diese Methode mehrere Aspekte. Zum einen wird die persönliche Arbeitssituation berücksichtigt und gewürdigt, die im Projekt eine Rolle spielen wird, sei es aus zeitlichen, organisatorischen oder inhaltlichen Gründen. Zum anderen können persönliche Vorlieben (Literatur) mit in die Gruppe eingebracht werden oder auf berühmte oder national wichtige literarische Werke verwiesen werden, die oft auch kulturell eine große Rolle spielen.





Gewerkschaftliches Ganzkörperknobeln



Ziele

Auflockern; physisches Gruppenerlebnis



Vorgehensweise

Die Teilnehmer(innen) werden in zwei Mannschaften aufgeteilt, die gegeneinander knobeln. Vor jeder Runde müssen sich die Mannschaften überlegen, ob sie Politiker, Arbeitgeber oder Arbeitnehmer(innen) darstellen. Die Darstellung verläuft so:

- Politiker werden durch den Ausruf „Blah blah blah ...“ und entsprechende Handbewegungen dargestellt.
- Arbeitgeber singen „Money, money, money ...“ (Melodie von Abba-Song) und machen entsprechende Bewegungen mit Daumen und Zeigefinger.
- Arbeitnehmer(innen) rufen „Workers unite!“ und recken die rechte Faust in die Luft.

Der Spielleiter gibt zu Beginn jeder Runde ein Startzeichen und die Mannschaften laufen mit der jeweiligen Darstellung, für die sie sich entschieden haben, aufeinander zu. Es gelten folgende Regeln:

- Arbeitgeber kauft – also schlägt – Politiker
- Politiker täuscht – also schlägt – Arbeitnehmer(innen)
- Arbeitermacht schlägt Arbeitgeber

Die Mannschaft mit zwei Punkten Vorsprung gewinnt das Spiel.



Gruppengröße

6 bis 12



Einsatzmöglichkeiten

Auflockern während einer Veranstaltung



Zeitbedarf

20 bis 30 Minuten



Material

–



Zusätzliche Hinweise

Das Spiel braucht Platz und macht richtig Krach! Dient auch als lockere Vorbereitung für das Thema „Verhandlung“, weil man typische Eigenschaften des Verhandeln praktiziert, z. B.: den oder die Anderen gut einschätzen, sich einig sein und gleichzeitig handeln, Niederlagen wegstecken können und trotzdem weiter einig sein!

Werte und Moral durch Sprichworte kennenlernen



Ziele

Einführung in den kulturellen Hintergrund der Teilnehmer(innen)



Vorgehensweise

Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer erhält eine Karte bzw. einen Zettel mit einem Sprichwort aus einem der Kulturkreise der Teilnehmer(innen). Die Teilnehmer(innen) wählen einen Partner und diskutieren mit ihm die jeweiligen Sprichworte – welche Bedeutung sie haben und ob die Teilnehmer(innen) dem Sprichwort zustimmen oder nicht. Anschließend wechseln die



Teilnehmer(innen) sowohl die Partner als auch die Karten mit den Sprichworten und diskutieren die anderen Sprichworte mit anderen Partnern. Abschließend werden die Sprichworte gemeinsam im Plenum diskutiert.

Such dir einen Partner aus und diskutiert miteinander: Was bedeutet das Sprichwort? Welcher Wert steckt vermutlich dahinter? Wie wichtig ist dir dieser Wert? Wie fremd oder unbedeutend ist dir dieser Wert? Such dir einen neuen Partner bzw. eine neue Partnerin und sprich mit ihm/ihr über das nächste Sprichwort.



Gruppengröße

10 bis 20



Einsatzmöglichkeiten

Aufwärmübung zu Beginn einer Einheit



Zeitbedarf

20 bis 30 Minuten



Material

Karten oder Zettel mit Sprichworten aus den verschiedenen Kulturkreisen



Zusätzliche Hinweise

Die Auswahl der Sprichworte bedarf einiger Recherche. Die Teilnehmer(innen) müssen sich untereinander ohne Dolmetscher verständigen können.



Beispielhafte Sprichwörter

Quelle: <http://www.angelfire.com/ma4/memajs/quotes/proverbs.html> (16.12.2012)

Der Abend weiß, was der Morgen nicht erwartet hat. – The afternoon knows what the morning never suspected. (Schwedisches Sprichwort)

Alle Sünden werfen lange Schatten. – All sins cast long shadows. (Irisches Sprichwort)

Der Amboss befürchtet keine Schläge. – The anvil fears no blows. (Rumänisches Sprichwort)

Sei deinem Feind eine Ameise und betrachte ihn als einen Elefanten. – Be thine enemy an ant, see in him an elephant. (Türkisches Sprichwort)

Besser eine Maus in den Topf als gar kein Fleisch. – Better a mouse in the pot than no meat at all. (Rumänisches Sprichwort)

Lieber streiten als einsam sein. – Better be quarreling than lonesome. (Irisches Sprichwort)

Schieb den Fluss nicht an, er fließt von alleine. – Do not push the river, it will flow by itself. (Polnisches Sprichwort)





Steck deinen Löffel nicht in den Topf, der nicht für dich kocht. – Do not put your spoon into the pot, which does not boil for you. (Rumänisches Sprichwort)

Auch eine Uhr, die nicht funktioniert, ist zweimal am Tag richtig. – Even a clock that does not work is right twice a day. (Polnisches Sprichwort)

Ein guter Maler braucht seinem Bild keinen Namen geben, ein schlechter schon. – A good painter need not give a name to his picture, a bad must. (Polnisches Sprichwort)

Miss tausend Mal und schneide einmal. – Measure a thousand times and cut once. (Türkisches Sprichwort)

Niemand ist reich genug, um ohne Nachbarn zu sein. – No one is rich enough to do without a neighbor. (Dänisches Sprichwort)

Ändern und zum Besseren verändern, sind zwei verschiedene Dinge. – To change and change for the better are two different things. (Deutsches Sprichwort)

Unter einem zerlumpten Mantel liegt Weisheit. – Under a ragged coat lies wisdom. (Rumänisches Sprichwort)

Wenn ein Blinder einen Lahmen trägt, gehen beide vorwärts. – When a blind man carries a lame man, both go forward. (Schwedisches Sprichwort)

Ein neuer Besen kehrt gut, aber die alte Bürste kennt alle Ecken. – A new broom sweeps clean, but the old brush knows all the corners. (Irishes Sprichwort)

Mit zwei Ohren und einer Zunge sollten wir zweimal hinhören, bevor wir sprechen. – Having two ears and one tongue, we should listen twice as much as we speak. (Türkisches Sprichwort)

Wer singen will, findet immer ein Lied. – Those who wish to sing always find a song. (Schwedisches Sprichwort)

Als die Axt in den Wald kam, sagten die Bäume, „Der Griff ist einer von uns!“ – When the ax entered the forest, the trees said, “The handle is one of us!” (Türkisches Sprichwort)

Unterm Kapitalismus beutet der Mensch den Menschen aus, im Sozialismus ist es umgekehrt. – Under capitalism man exploits man; under socialism the reverse. (Polnisches Sprichwort)



Auktion der Werte



Ziele

Bewusstwerden über persönliche Werte und Prioritäten



Vorgehen

1. Seminarleitung stellt den Ablauf vor.
2. Jeder der Teilnehmer(innen) erhält eine entsprechende Liste mit den Rahmenbedingungen. Aufgabe: Sie sollen sich zunächst überlegen, welche Werte ihnen so wichtig sind, dass sie sie ersteigern wollen und eine entsprechende Prioritätenliste erstellen. (Dauer ca. 15 Min.)
3. Jeder der Teilnehmer(innen) erhält den gleichen Betrag Spielgeld, den sie auf der Versteigerung einsetzen können. Sie können das Geld frei einsetzen (alles auf einen Wert setzen oder auf beliebig viele Werte verteilen).
4. Die Auktion beginnt: Die Werte werden nun der Reihe nach an die Teilnehmer(innen) versteigert (Hammer und Holzbrett erhöhen die Versteigerungsatmosphäre). Der Spielleiter eröffnet die Auktion der Werte, indem er die einzelnen Werte aufruft und nach den Geboten fragt. Hat eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer einen Begriff meistbietend ersteigert, erhält sie/er die Karte mit dem ersteigerten Wert ausgehändigt, das Geld wird direkt abkassiert. Die Auktion ist beendet, wenn alle Werte versteigert sind.



Auswertung

Die Auswertung dieser Übung ist effektiver, wenn sie in angeleiteten Kleingruppen mit 6 bis 8 Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgenommen wird. Ziel der Übung ist, dass die Teilnehmer(innen) für sich definieren, welche Werte ihnen wichtig sind.

- Wie schwer oder leicht ist es euch gefallen, aus der Vielzahl an Werten, die für euch wichtigen und ersteigerungswürdigen auszuwählen?
- Habt ihr die Werte erhalten, die euch besonders wichtig waren?
- Wie fühlte es sich an, nicht mehr genug Geld zu haben, um für einen Wert mitzubieten, der euch besonders am Herzen liegt?
- Wie zufrieden seid ihr mit dem Ausgang der Versteigerung?



Zielgruppe/Gruppengröße

10 bis 20 Personen



Zeit

45 bis 60 Min.



Vorbereitung und Material

Stifte, Kopien des Werteblatts, ggf. Auktionsutensilien (Hammer, Brett), für die Auktion: Kinobestuhlung; für die Auswertung: Stuhlkreis



Die Werte für die Auktion der Werte

Es stehen dir 200 Wertons (= auf der Auktion gültige Währung, rot = 50 Wertons, blau-weiß = 10 Wertons) zur Verfügung, die du beliebig investieren kannst. Schau dir die einzelnen Werte und ihre Beschreibungen an. Überlege dir, für welche Werte du bieten möchtest. Wähle Werte aus, die für dich wichtig und erstrebenswert sind. Schreibe dir schon vorher auf, wie viele Wertons du für diese Werte bieten willst. Wenn die Versteigerung beginnt, musst du dich jedoch nicht streng an deine Planung halten.

1. Authentischer Umgang miteinander

Du arbeitest in einem Umfeld, in dem alle offen und ehrlich miteinander umgehen. Die Atmosphäre erlaubt, produktiv miteinander in Beziehung zu treten. Inhalte und Meinungen werden offen miteinander geteilt, man setzt sich konstruktiv auseinander.

2. Verantwortung und Einflussnahme

Du hast Personalverantwortung und somit unmittelbaren Einfluss auf andere Personen und ihre Arbeit. Du kannst darüber bestimmen, was und wie andere arbeiten. Du stellst selbst die Menschen ein, die du in deinem Team haben willst.

3. Eigenständiges Arbeiten

Du führst deinen Job in Unabhängigkeit von anderen aus. Du kannst immer genau das tun, was du für dich am besten hältst. Niemand beeinflusst dich oder sagt dir, was du zu tun hast.

4. Karriere

Du bist als der/die Beste in deinem Beruf anerkannt. Du leistest immer mehr als andere und erreichst regelmäßig mehr als du dir vorgestellt, gewünscht bzw. erstrebt hast.

5. Ein langes, gesundes Leben

Deine Arbeitsbedingungen erlauben dir, Zeit für Sport und Entspannung zu finden. So wirst du in guter physischer und psychischer Verfassung in der Lage sein, dein Leben lange zu genießen.

6. Lernen und Weiterbildung

Im Rahmen deiner Tätigkeit setzt du dich regelmäßig mit neuen Themen auseinander und lernst fortwährend. Es gibt Zugang zu spannenden Büchern und inspirierenden Diskussionen, Du kannst interessante Seminare besuchen, wann immer du willst.

7. Finanzielle Sicherheit

Dein Job ist so gut bezahlt, dass du dir sämtliche materiellen Wünsche erfüllen kannst. Darüber hinaus hast du auch Geld für alle anderen Zwecke.

8. Spannung und Aufregung

Dein Job führt dich immer wieder in spannende und aufregende neue Situationen. Dabei wirst du allen Herausforderungen gewachsen sein, um alles Neue zu genießen.

9. Ruhm und Anerkennung

Alle respektieren und bewundern dich. Jeder ist daran interessiert, dich zu Veranstaltungen einzuladen. Auch auf wichtigen gesellschaftlichen und politischen Ereignissen bist du ein gern gesehener Gast. Menschen suchen deine Nähe, um davon zu profitieren.

10. Identifikation

Du stehst voll und ganz hinter den Inhalten deiner Arbeit. Du findest dich und deine persönlichen Werte in dem wieder, was du tust. Wenn man dich fragt, wer du bist, steht deine berufliche Identität ganz weit oben auf der Liste.

11. Ein perfektes Familienleben

Du kannst deine Arbeitszeit so gestalten, dass deine Familie nie zu kurz kommt. Deine Familie und du, ihr werdet eine ideale Beziehung zueinander erleben, in der jeder die Liebe und Geborgenheit bekommt, die er sich wünscht.

12. Freie Zeiteinteilung

Niemand sagt dir, wann und wie du zu arbeiten hast. Du entscheidest selbst, wie du dir deinen Tag, deinen Monat, dein Jahr einteilst und wann und wie lange du Urlaub nimmst.



13. Intellektuelle Herausforderung

Du bist in deinem Job so gefragt, dass du die volle Kapazität deines Gehirns nutzen kannst. Du erkennst Lösungen zu kritischen Problemen sowie logische Zusammenhänge unterschiedlicher Probleme. Du bist immer wieder intellektuell gefordert.

14. Expertenstatus

Du erfassst rasend schnell Sinn und Zweck von Inhalten und Aufgaben, von Zusammenhängen und Konsequenzen. Du bist derjenige, der im Unternehmen/der Organisation von allen aufgesucht wird; dein Rat wird überall geschätzt.

15. Bedeutung und Relevanz

Du siehst, welche Ergebnisse deine Arbeit bringt und dass sie Bedeutung für andere Menschen hat. Deine Arbeit bewirkt etwas, macht einen Unterschied.

16. Teamarbeit

Du arbeitest mit interessanten Menschen zusammen, die du sowohl persönlich interessant als auch inhaltlich inspirierend findest. Die Atmosphäre lässt zu, voneinander zu lernen und nicht in Kompetenzgerangel zu verfallen.

17. Selbstverwirklichung

Deine Arbeit trägt dazu bei, dass du deinen eigenen Lebenszielen näher kommst. Du weißt jeden Morgen, warum du für deine Arbeit aufstehst und wie dies in Verbindung zu deinen eigenen Lebenszielen steht.

18. Ergebnisse

Mit deiner Arbeit schaffst du konkrete, greifbare Ergebnisse. Du siehst am Ende eines Arbeitstages/einer Arbeitswoche, was das Produkt deiner Mühen ist.

19. Arbeitsplatzsicherheit

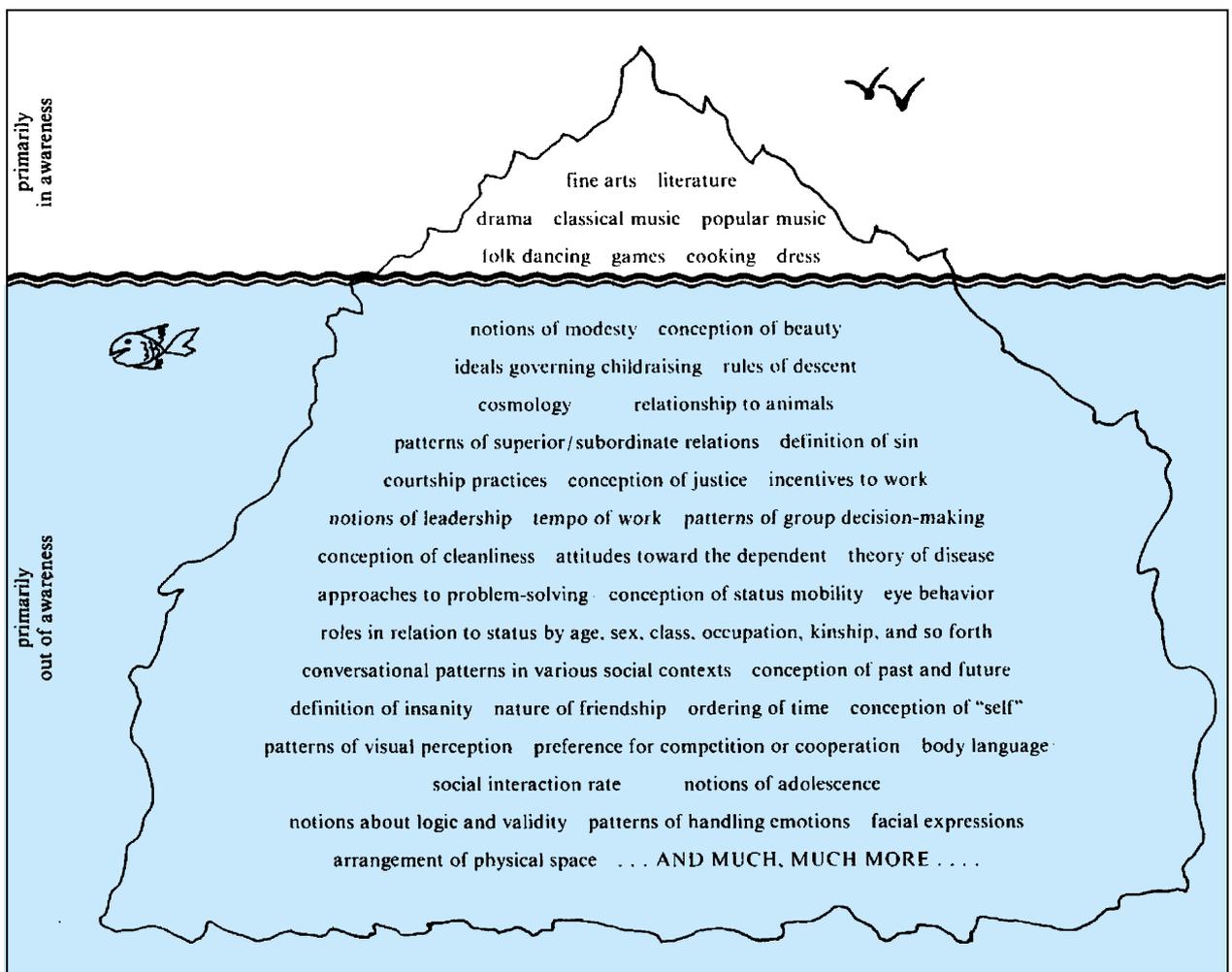
Du hast eine unbefristete Stelle, von der du weißt, dass du sie bis zum Ende deines Arbeitslebens behalten kannst, wenn du möchtest. Jegliche Veränderungen der Rahmenbedingungen können dir diese Stelle nicht nehmen.

20. Klare Strukturen

Es gibt klare Strukturen in deiner Arbeit. Du weißt genau, was deine Aufgabe ist und wie du sie auszufüllen hast. Es gibt klare Zielvereinbarungen und Arbeitsstrukturen.



Eisbergmodell



So wie neun Zehntel eines Eisbergs unter der Wasseroberfläche nicht sichtbar sind, sind auch neun Zehntel von Kulturen außerhalb unseres Bewusstseins. Edgar Schein bezeichnet in seinem Kulturkonzept folgende Aspekte des Eisbergs:

- **Artefakte** = wie wir uns verhalten und andere wahrnehmen
- **Werte** = was uns wichtig im Leben ist
- **Annahmen** = was wir glauben, was richtig und wahr ist; was wir als gegebene Wahrheit ansehen.



D.I.E – Description, Interpretation and Evaluation

(Beschreibung – Interpretation – Bewertung)

adaptiert nach Vorlage auf: <http://www.intercultural.org/die.php>



Ziele

- Verdeutlichen, wie schnell wir zu Interpretation und Bewertung neigen
- Bewusstsein schaffen, dass unsere erste Geschichte zu einem Bild nicht unbedingt die einzig wahre sein muss



Vorgehensweise

- Den Gruppen wird eines der Bilder gezeigt.
- Die Teilnehmer(innen) werden gebeten, etwas zu dem Bild zu erzählen. Wichtig ist hier die Art der Aufforderung: Nicht „Beschreibt bitte“ oder „Sagt mir, was ihr seht“, sondern „Erzählt mir etwas über dieses Bild“.
- Die Aussagen der Gruppe werden sichtbar für alle notiert (Flipchart, Whiteboard o. Ä.), dabei bereits in die drei Spalten „Beschreibung“, „Interpretation“ und „Bewertung“ aufgeteilt, ohne dass diese Spalten so betitelt sind.
- Nach entsprechender Auflistung werden die drei Kategorien erklärt.
- Nun wird den Teilnehmerinnen/Teilnehmern ein weiteres Bild präsentiert und die Teilnehmer(innen) werden gebeten, nur zu beschreiben, was sie sehen. Diese Beschreibungen werden in der Kategorie „Beschreibung“ festgehalten (ggf. korrigieren, wenn Teilnehmer(innen) interpretieren oder bewerten). Darauf folgt die Bitte, das Gesehene zu interpretieren, auch dieses wird festgehalten. Abschließend wird die Gruppe um eine positive und eine negative Bewertung des Bildes gebeten.
- Optional: Die Teilnehmer(innen) in Gruppen aufteilen, ihnen ein Foto mitgeben und sie bitten, ein Bild entsprechend zu beschreiben, zu interpretieren und zu bewerten.



Auswertung

- Was macht den Unterschied zwischen den drei Aspekten aus?
- Wo kennt ihr das aus eurem Alltag?
- In welchen Situationen könnte es helfen, zwischen diesen drei Aspekten zu differenzieren?



Zielgruppe / Gruppengröße

10 bis 20 Personen



Zeitbedarf

45 bis 60 Min.



Vorbereitung und Material

- Mehrdeutige Bilder, am besten mit Szenen aus den Teilnehmerinnen/Teilnehmern nicht bekannten Kulturen (ohne Bildunterschriften oder sonstige Interpretationshinweise)
- Flipchart/Whiteboard



Beispiel 1



Dieses Foto zeigt eine Szene von der Regenbogenparade in Wien, die gleichzeitig politische Demonstration und ein farbenfroher Umzug ist, der jährlich in der Wiener Innenstadt durchgeführt wird. Die Regenbogenparade setzt sich für die Gleichberechtigung von Homosexuellen ein und ist die wichtigste Veranstaltung der Homo-, Bi- und Transsexuellenbewegung in Österreich.

In dem Bild sind vier Personen zu sehen. Entgegen der Annahme, dass es sich bei dieser Szene z. B. um die Erstattung einer Anzeige o. Ä. bei der Polizistin (rechts) handeln könnte, handelt es sich bei den zwei Personen links im Foto um ein Ehepaar, das sein Kind in der Menschenmenge verloren hat. Die Polizistin (rechts) vermittelt diese Information dem Veranstalter der Parade (mittig im Bild), der mit dem Mikrofon in seiner Hand wenig später die Suchmeldung durchsagen wird.

Die Regenbogenparade wird von der Stadt Wien unterstützt. Jährlich nehmen über 100.000 Leute als Demonstrierende oder Besuchende teil. Im Anschluss wird auf einem Platz in Ringnähe als Abschlusskundgebung die Celebration gefeiert, bei der prominente Politiker(innen) und musikalische Showgäste auftreten.

Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Regenbogenparade>



Beispiel 2



Text zum Bild: „Ein Neugeborenes wird als menschliches Wesen angebetet. Es wird, auf eine andere Weise als sie westliche, sorgfältig und nicht weniger genau umsorgt. Bevor das Neugeborene in weiße Baumwolle gewickelt wird, wird es mit Sesamöl gesalbt, das in die Haut und auf den Gliedmaßen entlang einmassiert wird. Dabei werden besonders die Gelenke massiert. Um einwandfreie Hygiene zu sichern, absorbiert ein Puder, der aus getrockneten Pflanzen hergestellt wird, die Hautausscheidungen und schützt so die weiche und zarte Haut. Schmale Stoffstreifen halten die weiten Anziehsachen zusammen und dort, wo sie hingehören. Mit ihnen sind die Arme und Beine des Neugeborenen zusammengebunden, damit der Körper in den harmonischen Proportionen eines Rechteckes liegt und so weiter wächst.

Indem die Mutter einen reichen, bunten Stoff mit Stickereien oder ein mit Metallfäden durchwirktes Seidengewebe wählt, mit dem das Glück verwebt wurde, gibt sie dem Neugeborenen alle guten Gedanken in seine schützende, haubenähnliche Kopfbedeckung. Diese kleine Kopfbedeckung ist von allergrößter Bedeutung: Sie hält den Kopf des Kindes warm und, was viel wichtiger ist, stützt die fragile Knochenstruktur des Neugeborenen. Kohle, die unter den Augen aufgetragen wird, wird ebenfalls verwendet, um eine durchgezogene Linie an den Augenbrauen des Kindes zu zeichnen. Und für weiteren Schutz werden manchmal auch die Worte „ma sha‘allah“, Gott sei mit Dir, auf die Stirn des Kindes geschrieben.“

Quelle: Maria & Pascal Maréchaux: „Arabian Moons - Passages in Time Through Yemen“, Marseille 1987



Beispiel 3



Das beste Pressefoto des Jahres 2006 zeigt reiche, schöne Libanesinnen und Libanesen, die nach dem Krieg in Touristenmanier die Trümmer im Armenviertel Beiruts besichtigen – scheinbar. Bissam Maroun, die auf dem Schnappschuss zu sehen ist, hat in einem Interview die Geschichte zu dem Foto erzählt.

„Anfangs hieß es überall, das sind doch diese reichen, schicken Libanesen, die im Armenviertel Kriegstourismus betreiben“, sagt Bissam. „Dabei stimmt das hinten und vorne nicht.“

Tatsächlich waren die Bildunterschriften, mit denen das Foto weltweit schon vor der Auszeichnung in den Zeitungen erschienen war, selten freundlich. Die ausländischen Kommentatoren erregten sich über die knappen T-Shirts der Mädchen, die in dem konservativen Viertel fehl am Platze seien. Über die angewiderten Gesichter,

die doch nur zeigten, dass die Reichen kein Mitleid mit der Normalbevölkerung hätten. Und dann dieses Auto, eine reine Provokation gegenüber den armen Einwohnern des Stadtteils. Auch in Bissams Umfeld wurde getuschelt – bei der Bank, bei der sie arbeitet, meldete sie sich erst einmal krank. Als ihr Foto mit dem World Press Photo Award prämiert wurde, riet ihr Chef ihr, der Presse die wahre Geschichte zu erzählen.

„Wir sind selber aus der Dahiye, aus der Vorstadt“, sagt Bissam an einem heißen Februarnachmittag in Beirut.

Während des israelischen Bombardements flohen sie, ihr 22-jähriger Bruder Jad und ihre 26-jährige Schwester Tamara aus Sfeir, ihrem Stadtviertel. Sie quartierten sich in einem Hotel im sicheren Hamra ein und taten das, was wohl die meisten Libanesen in diesem Krieg taten: warten. Im Hotel trafen die Geschwister die beiden anderen Mädchen auf dem Foto, Noor Nasser und Liliane Nacouzi. Beide sind Angestellte des PlazaHotels und durften während des Krieges in einem der leeren Zimmer übernachten.

Am 15. August, dem Tag des Waffenstillstands, borgte sich Jad den orangefarbenen Mini Cooper einer Bekannten. Seit Wochen hatten die Geschwister keine Nachricht, ob ihr Apartmentblock noch steht, jetzt, da die Waffen schwiegen, wollten sie selbst nachsehen. Jad fuhr,



Tamara kletterte auf den Beifahrersitz, Bissam quetschte sich hinten in die Mitte zwischen die Freundinnen und hielt ihr KameraHandy parat.

„Wir haben kurz darüber gesprochen, ob wir das Verdeck wirklich aufmachen sollen, aber es war so heiß, und wir waren zu fünft in dem kleinen Auto, also haben wir es weggeklappt.“

Bissam gibt zu, dass ihre Erkundungsfahrt auf den ersten Blick wie ein Paradebeispiel von Kriegstourismus aussehen muss. *„Aber gucken Sie in unsere Gesichter, die zeigen deutlich, wie entsetzt wir sind, wie schockiert“*, sagt sie. *„Wir waren nicht fröhlich.“* Über den Vorwurf, sie und die anderen jungen Frauen seien zu aufreizend angezogen, kann sie inzwischen nur noch lachen. *„Das hier ist der Libanon. Wir laufen immer so herum“*, sagt sie. Noch nie habe sie deshalb Probleme mit konservativeren Nachbarn gehabt.

Es war gegen ein Uhr mittags, die jungen Leute waren auf dem Weg zu ihrer Wohnung, als der Fotograf Spencer Platt aus dem Augenwinkel das orange Cabrio sah. *„Ich habe die Kamera hochgerissen und vier, fünf Mal abgedrückt“*, sagte er dem USFernsehsender CNN. Die meisten Bilder seien nichts geworden, weil eine Person in den Bildausschnitt gelaufen sei, *„das Preisbild ist das einzige, was überhaupt brauchbar war“*. Mit den fünf jungen Leuten gesprochen hat er nie. Dass sie ob seines Fotos in die Bredouille geraten sind, tut ihm leid. *„Ich wollte mit dem Bild auf keinen Fall ein politisches Statement abgeben.“*

Bissam kann sich über den Erfolg des Schnappschusses erst freuen, seit ihre Geschichte in einigen libanesischen Zeitungen erschienen ist. Den Journalisten hat sie erzählt, dass auch ihre Wohnung schwer beschädigt wurde, alle Fenster zertrümmert waren, die Einrichtung von den Druckwellen zerschmettert wurde. Seitdem gucken ihre Kunden in der Bank nicht mehr vorwurfsvoll, sondern bringen ihr Zeitungsausschnitte mit ihrem Bild mit. *„Mein ganzer Schreibtisch ist damit voll“*, sagt sie. Für die kommenden Wochen haben ihr befreundete Journalisten noch eine ganze Flut an Medienterminen vorausgesagt. *„Aber das geht hoffentlich bis zum Sommer vorbei.“* Dann will Bissam ohne großen Trubel heiraten.

Quelle: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,465407,00.html>,
<http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke19235.html>

Spencer Platt über sein Siegerfoto in einem Interview:

„Jeder interpretiert das Bild etwas anders. Es hat eine großartige Diskussion über Fotografie und ihre Zwecke sowie den Libanon geschaffen. [...] Irritiert war ich allerdings durch die ersten Bildunterschriften, „Kriegstouristen im Libanon“. Die fand ich bedauerlich, denn das Bild spricht für sich selbst. Als ich es gemacht habe, wusste ich nichts über diese Leute. Ich vermutete, sie seien Schiiten, weil viele in der Gegend lebten. Ich habe nie mit ihnen gesprochen. Ich wusste nur, dass sie aus dem gleichen Grund da waren, wie ich auch: als Voyeure – obwohl sie hier zu Hause waren. Sie haben getan, was wir alle taten, nur mit viel mehr Stil.“

Quelle: <http://www.stern.de/fotografie/interview-spencer-platt-mein-foto-ist-zu-perfekt-588021.html>



Autor(inn)en-Liste

Tom Kehrbaum

Jg. 1971, arbeitet beim Vorstand der IG Metall in der Abteilung Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Nach seiner Ausbildung zum Mechaniker hat er in der Industrie gearbeitet und war betrieblicher und gewerkschaftlicher Interessenvertreter. Er studierte Arbeits- und Sozialrecht an der Europäischen Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main und an der Technischen Universität Darmstadt Berufspädagogik und Philosophie. 2012 war er Fellow in Residence am Kolleg Friedrich Nietzsche in Weimar. Als Erziehungswissenschaftler forschte er u. a. zu sozialen Prozessen im Rahmen von Innovationen. Andere Schwerpunkte sind zwischenmenschliche Ethik und kritisch-emanzipative pädagogische Theorie.

Clemens Körte

Jg. 1970, ist Projektentwickler und Organisationsberater, Leiter des Competence Center EUROPA Büro Süd/Ost des Berufsbildungswerks. Seit Abschluss seiner Promotion im Fach Geschichte über vorgewerkschaftliche Bewegungen Irlands, berät er Nonprofitorganisationen, Gewerkschaften und Verbände bei der Entwicklung neuer Innovationsprojekte in den Bereichen Entwicklungszusammenarbeit, berufliche Weiterbildung und Qualifizierung und Arbeitsmarktpolitik.

Oskar Negt

Jg. 1934, ist einer der bedeutendsten Sozialwissenschaftler Deutschlands. Er studierte bei Max Horkheimer und Theodor W. Adorno und war von 1970 bis 2002 Professor für Soziologie in Hannover. 2011 wurde Oskar Negt für sein politisches Engagement mit dem August-Bebel-Preis geehrt. Er hat die Theorie und Praxis der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland entscheidend geprägt. Seine aktuellen Veröffentlichungen haben die Diskussion über politisches und demokratisches Lernen in Europa stark angeregt.

Adam Ostolski

Jg. 1978, ist Soziologe und Philosoph und ein Mitglied der „Politique Critique“, das zugleich ein vierteljährlich erscheinendes linkes Journal und eine politische Bewegung ist und 2002 gegründet wurde. Schwerpunkte der wissenschaftlichen Arbeit von Adam Ostolski sind Aspekte kollektiver Erinnerung, politische Diskurse sowie polnisch-

jüdische Beziehungen. Adam Ostolski engagiert sich zudem bei in der polnischen grünen Partei.

Martin Roggenkamp

Jg. 1970, ist Projektmanager mit den Schwerpunkten internationale Gewerkschaftsarbeit, Eurobetriebsräte und kommunale Sozialpolitik. Er arbeitete als Wissenschaftler am Zentrum für Sozialpolitik der Universität Bremen, bevor er sich als Berater für europäische Projekte selbständig machte. Er ist Autor verschiedener Publikationen in den Themenfeldern „Europäisches Projektmanagement“, „Eurobetriebsräte“, Parteienforschung und Arbeitsmarktpolitik und arbeitet derzeit für das Competence Center EUROPA des Berufsbildungswerks.

Fernando Benavente Tendillo

Jg. 1960, ist Regionaldirektor des gewerkschaftlichen Bildungsträgers IFES (UGT) in Valencia. Er arbeitet seit 20 Jahren in europäischen Projekten zur Förderung der beruflichen Qualifizierung und Integration. Seit 2002 ist er Präsident des europäischen Netzwerks EURORESO.

Christine Zeuner

Jg. 1959, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Studium der Amerikanistik, Anglistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Promotion im Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bremen zur Entwicklung der Arbeiterbildung in den USA und Deutschland. Habilitation an der Universität Hamburg mit einer Untersuchung zur regionalen Entwicklung der Erwachsenenbildung in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung, Bildungsarbeit der Gewerkschaften, Beratung in der Weiterbildung, Zielgruppenforschung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung.



Beschreibung der Organisationen

bfw	<p>Das bfw – Unternehmen für Bildung ist einer der führenden Bildungsdienstleister in Deutschland. Als anerkannter gemeinnütziger Träger der beruflichen Weiterbildung engagiert sich das Unternehmen seit rund 60 Jahren für die Sicherung von zukunftsfähigen Arbeitsplätzen und die Deckung von Fachkräftebedarfen durch Qualifizierung, Beratung und Vermittlung.</p> <p>Die europäische Zweigstelle des Unternehmens (Competence Center EUROPA) wurde gegründet, um gemeinsam mit Bildungsinstitutionen in den Ländern der Europäischen Union innovative Ansätze zu entwickeln.</p>
Birleşik Metal	<p>BİRLEŞİK METAL İŞ ist eine politisch und konfessionell unabhängige Gewerkschaft der türkischen Metallarbeiter, die 1947 gegründet wurde. Sie ist eine der Gründungsgewerkschaften des fortschrittlichen demokratischen Dachverbandes DISK, der 1967 gegründet wurde.</p>
Cartel ALFA	<p>Die National Trade Union Confederation „Cartel ALFA“ wurde 1990 als unabhängige Gewerkschaft gegründet, mit dem Ziel, eine echte und authentische Interessenvertretung für rumänische Werkstätige aufzubauen. NTUC „Cartel ALFA“ spielte in der Transformation der rumänischen Gewerkschaftsbewegung eine entscheidende Rolle, indem sie erfahrene Aktivisten darin schulte, die freie Meinungsäußerung zu üben und die Interessen der Werkstätigen zu verteidigen.</p>
ETUI	<p>Das European Trade Union Institute gehört als unabhängiges Forschungs- und Schulungszentrum der European Trade Union Confederation (ETUC) an, die ihrerseits europäische Gewerkschaften unter dem Dach einer übergeordneten europäischen Organisation vereint. ETUI setzt sich mit ihrer vornehmlich im Zusammenspiel mit Universitäten sowie wissenschaftlichen und fachspezifischen Netzwerken erworbenen Kompetenz dafür ein, die Interessen der Werkstätigen auf europäischer Ebene zu vertreten und die soziale Dimension innerhalb der Europäischen Union zu stärken.</p>
IDEAS	<p>Das IDEAS Institute, gegründet von SIPTU im Jahr 2001, ist eine unabhängige Stiftung und ein gemeinnütziges kommerzielles Unternehmen, das Werkstätigen und ihren Organisationen in der öffentlichen Hand, im Privatsektor sowie im ehrenamtlichen Bereich Dienstleistungen anbietet.</p>
IFES	<p>IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales – Training and Social Research Institute) ist eine gemeinnützige Stiftung, die von der spanischen Gewerkschaft UGT als technisches Instrument für lebenslanges Lernen (Lifelong Learning) ins Leben gerufen wurde. IFES wurde im Jahr 1986 gegründet.</p>
IG Metall	<p>Die IG Metall ist mit 2,3 Mio. Mitgliedern die größte Einzelgewerkschaft in Deutschland und die größte Arbeitnehmervertretung weltweit. Die IG Metall vertritt die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer der Branchen Metall-Elektro, Stahl, Textil-Bekleidung, Holz-Kunststoff und der Informations- und Kommunikationstechnologiebranche.</p>
Litmetal	<p>Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions (Litmetal) – ein unabhängiger Gewerkschaftsverband, der Werkstätige aus dem Maschinenwesen zusammenführt – Metallprodukte, Maschinenanlagen, Fahrräder, Elektrotechnik- und Elektronikbranche, Fahrzeugbranche sowie Unternehmen anderer Industriezweige.</p>
ÖGB	<p>Der Österreichische Gewerkschaftsbund ist eine 1945 gegründete überparteiliche Interessenvertretung für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Er ist als Verein konstituiert und gliedert sich als gewerkschaftlicher Dachverband intern in sieben Teilgewerkschaften.</p>
ZNP	<p>Die ZNP ist die älteste Gewerkschaft (1905 gegründet) für Lehrer in Polen. Sie ist eine einheitliche, freiwillige, unabhängige und selbstbestimmende Gewerkschaft aus Lehrern und Lehrpersonen, die in Grundschulen, Haupt-, Realschulen und Gymnasien, Universitäten und Wissenschaft angestellt sind.</p>



Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Agamben, Giorgio (2012): *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie*, in: *Demokratie – Eine Debatte*, Suhrkamp, Berlin.
- Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*, Rowohlt, Hamburg.
- Arthur, James; Davies, Ian; Wrenn, Andrew; Haydn, Terry; Kerr, David (2001): *Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools*, Routledge Falmer, London.
- Braudel, Fernand (1986): *Die Dynamik des Kapitalismus*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): *Trade union education in Europe – Some latest developments*, in: *International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education*, *Labour Education 2007/1–2*, No. 146–147, S. 65–70.
- Brodie, Janine (2002): *Three Stories Canadian Citizenship*, in: *Adomski, Robert; Chunn, Dorothy E.; Menzies, Robert (Hrsg.): Contesting Canadian Citizenship. Historical Readings*, Broadview Press, Peterborough, Ont., S. 43–66.
- Cairola, Enrico (2007): *Globalization and labour education*, in: *International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education*, *Labour Education 2007/1–2*, No. 146–147, S. 1–10.
- Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung*, in deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin.
- Comenius, Johann Amos (1992): *Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens*, A + O Verlag.
- Deppe, Frank (2005): *Habermas Manifesto for a European Renaissance. A Critique*, in: *Socialist Register*.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, New York; in Deutsch: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig, 1964.
- Euler, Peter (2011): *Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik*, in: *Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Schriftenreihe der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE, Paderborn, S. 43–60.
- Europäische Kommission (2008): *Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts*, KOM(2008) 412 endgültig.
- Europäische Kommission (2010): *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*, KOM(2010) 2020 endgültig.
- Gamm, Hans-Jochen (1968): *Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland*, List, München.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): *Über die Differenz subjektiver und objektiver Geschichte. Zur Arbeitsweise materialistischer Pädagogik*, in: *Röhrs, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*, Wiesbaden, S. 53–64.
- Gamm, Hans-Jochen (1993): *Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*, List, München.
- Gamm, Hans-Jochen (2001): *Deutsche Identität in Europa*, Waxmann, Münster.
- Gamm, Hans-Jochen (2008): *Lernen mit Comenius. Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik*, Peter Lang, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2004): *Der gespaltene Westen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2011): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, Suhrkamp, Berlin.
- Hébert, Yvonne M. (2003): *Citizenship in Transformation in Canada*, University of Toronto Press, Toronto.
- Hébert, Yvonne M.; Sears, Alan (2004): *Citizenship Education*. Canadian Educational Association, <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> (Abruf: 16.12.2012).
- Heller, Agnes (1981): *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.



- Ipsos (2012): Die Deutschen definieren Wohlstand neu. Ipsos und Zukunftsforscher Opa-schowski entwickeln den Nationalen Wohlstands-Index für Deutschland NAWI-D, http://knowledge-center.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf (16.12.2012).
- International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building, Geneva, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.08.2011).
- Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung, VS Verlag Research, Wiesbaden.
- Kehrbaum, Tom (2010): Entwicklung transnationaler Kompetenzen in Europäischen Betriebsräten – Theoretische, politische und inhaltliche Grundlagen, in: Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC, Hrsg.: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom (2012): Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen, in: Eichler, Bertin; Obermayr, Ulrike; Kehrbaum, Tom (Hrsg.) (2012): Innovation in transnationale Prozesse – Bildung und Partizipation in multinationalen Unternehmen, IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom; Memmler, Undine; Neiß, Alexander; Rößer, Holger; Roggenkamp, Martin; Varga, Marika; Zitzelsberger Olga (2010): Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarf, Ziele und Methoden, Frankfurt/Main.
- Laass, Henner; Rösen Jörn (2009): Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.
- Mak, Geert (2012): Was, wenn Europa scheitert, München.
- Maloy Anderson, Frank (Hrsg.) (1904): The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789–1901, H. W. Wilson, Minneapolis, S. 170–74. Reprinted in: Censer, Jack R.; Hunt, Lynn (Hrsg.) (2001): Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution, American Social History Productions, <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (Abruf: 16.12.2012).
- Marten, Rainer (1988): Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken, Schöningh, Paderborn.
- Milbrath, Lester (1965): Political participation; how and why do people get involved in politics?, Chicago.
- Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Dieckmann, Heinrich; Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel – Die Zukunft der Bildung, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 21–44.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform, Steidl, Göttingen.
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Göttingen.
- Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! – Warum Demokratie Bildung braucht, Tibia Press, Überlingen.
- Olssen, Mark (2003): Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy, Paul Chapman, London.
- Pape, Helmut (2007): Vortrag: Wovon war eigentlich die Rede? Missverstehen als Scheitern von Identitätsunterstellungen.
- Pape, Helmut (2009): Deweys Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, Heft 3/2009, Schwerpunktheft John Dewey, Hrsg. von Michael Hampe.
- Peirce, Charles Sanders (2000), Hrsg. von Kloesel, Christian J. W.; Pape, Helmut: Semiotische Schriften, Band 3, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Suhrkamp, Frankfurt/Main.



- Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), 2009/C 119/02.
- Reichenbach, Roland (2004): Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln. Bemerkungen zur Politischen Bildung, *Kursiv – Journal für Politische Bildung* (1), S. 14–19.
- Reichenbach, Roland (2007): Demokratische Erziehung oder Politische Bildung?, in: Rolf, B.; Draken, K.; Münnix, G. (Hrsg.): Orientierung durch Philosophieren, Lit Verlag, Münster, S. 63–77.
- Reichenbach, Roland (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs, in: Aufenanger, S.; Hamburger, F.; Ludwig, F.; Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich, S. 145–168.
- Sears, Alan (1996): Something Different for Everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education, *Canadian and International Education* 25, 2, S. 1–16.
- Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser, Berlin.
- Sparn, Walter (1992): Johann Amos Comenius und das moderne Europa, in: Lášek, Jan; Kotowski, Norbert (Hrsg.): Comenius und die Genese des modernen Europa, Internationales Comenius-Kolloquium 1991 in Prag, Flacius Verlag, Fürth.
- Spencer, Bruce (2007): The present and future challenges of labour education in the global economy, in: International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education, *Labour Education* 2007/1–2, No. 146–147, S. 11–17.
- Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Frankfurt/Main.
- Todorov, Tzvetan (2003): Die verhinderte Weltmacht. Reflexionen eines Europäers, Goldmann, München.
- Todorov, Tzvetan (2010): Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburger Edition, Hamburg.
- Torres, Carlos Alberto (1998): Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World, Rowman & Littlefield Publ., Lanham.
- Tully, James (2009): Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt/Main.
- Turner, Bryan; Ridden, Jennifer (2001): Balancing Universalism and Diversity on Cultural Citizenship, *Civil Society and Adult Education*, in: Bron, Agnieszka; Schemmann, Michael (Hrsg.): *Civil Society, Citizenship and Learning*, Bochum Studies in International Adult Education Vol. 2., Lit, Münster, S. 29–59.
- Veldhuis, Ruud; Ostermann, Anja (1997): Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension, Amsterdam.
- Westheimer, Joel; Kahne, Joseph (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy, *American Educational Research Journal* 41, 2, S. 237–269.
- Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wien.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Zeuner, Christine (2006): Knowledge helps: Political Participation through Societal Competences, Citizenship education, Conference Report Oxford. http://www.citized.info/pdf/ejournal/conf_2006/014.pdf (Abruf: 16.12.2012).



Internet

http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm (10.12.2012)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm (10.12.2012)

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=950>
(10.12.2012)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilmo21&plugin=1> (10.12.2012)

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (10.12.2012)

http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf (10.12.2012)

<http://www.newton-project.eu>

<http://www.quali2move.eu>

http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html
(10.12.2012)

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (10.12.2012)

http://www.veblen-institute.org/IMG/pdf/a_plea_for_a_european_monetary_federalism.pdf



IG Metall Vorstand

Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Wilhelm-Leuschner-Straße 79

60329 Frankfurt am Main

Tel.: ++49 69 6693 2510

Fax: ++49 69 6693 2467

E-Mail: tom.kehrbaum@igmetall.de

www.igmetall.de

www.bildung-international.de