

## **Europa aus der Krise bilden!**

Grundlagen und Perspektiven notwendiger Weiterentwicklung „europäischen Lernens“

### *Abstract*

*Vergessene und in den Hintergrund gedrängte Grundlagen europäischer Bildung werden in diesem Artikel neubetrachtet und auf die aktuelle Krisensituation in Europa bezogen. Ein historischer und erfahrungsbezogener Blick auf „europäische Identität“ und „europäische Öffentlichkeit“ wirft die Frage auf, ob und in welcher Gestalt politische Bildung dazu beitragen kann, Wege aus der vielschichtigen Krise zu weisen. Dabei gerät das Wirtschaftshandeln mit seiner konkreten Ausprägungen im heutigen Arbeits- und Lebensalltag in den Fokus. Sichtbar werden zentrale Grundlagen allgemeiner und politischer Lernprozesse für ein demokratisches europäisches Gemeinwesen und notwendige Inhalte und Formen transnationaler politischer Bildung.*

*Wer miteinander redet, schießt nicht aufeinander.  
Wer miteinander Fragen stellt, erkennt gemeinsame Interessen.  
Wer miteinander lacht, sorgt sich um den Anderen.*

- 1. Von Kriegen und Krisen – eine kleine Geschichte „europäischen Lernens“**
- 2. Das neue Europa - Identität und Öffentlichkeit**
- 3. Perspektiven transnationaler Bildung**
- 4. Transnationale politische Bildung am Beispiel von „Quali2move“**

## 1. 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. Sparn 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 seinem 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, Omnio). 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 Tagebuchschreiben, 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 Bezwungung 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 Prozent<sup>1</sup>) 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.

---

<sup>1</sup> <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.

## 2. 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 begegnen 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?

### 3. 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 Unionsbürger.<sup>2</sup> Was stellt man sich unter einem aktiven Bürger vor? Auch hier gibt die EU die Richtung vor.<sup>3</sup> 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

---

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

<sup>3</sup> Der Europarat hat mit seinem Konzept von „Education for Democratic Citizenship“ der politischen Bildung eine weitere Ausrichtung gegeben. Diese spielt in der 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](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](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html).

bemerken, 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 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.<sup>4</sup> Deshalb müssen und wollen die Menschen Europas im Sinne eines solchen „Guten Lebens“ umdenken und handeln<sup>5</sup> (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 Entrepreneurship<sup>6</sup> sichtbar und notwendig. Wie können gesellschaftlich wertvolle 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 (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

---

<sup>4</sup> Richard Sennett (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, dass ökonomisch-kompetitive Aspekte in der Rhetorik vieler öffentlicher Diskurse überwiegen (auch in der Sozialpolitik und Bildungspolitik) und somit bereits tief in die zwischenmenschliche Kommunikation eingedrungen sind (vgl. Adorno 2001).

<sup>5</sup> Vgl. Ipsos, 2012. Angesichts der Eurokrise bekommen die Deutschen ein neues Verhältnis zum Wohlstand. Den Bürgern ist Beziehungsqualität und sozialer Zusammenhalt zunehmend wichtiger als materieller Reichtum.

<sup>6</sup> Auf diesen Begriff hat mich in diesem Zusammenhang Martin Roggenkamp hingewiesen.

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.

#### 4. Transnationale politische Bildung am Beispiel von „Quali2move“

*In diesem letzten Teil möchte ich ein Beispiel für eine solche Form transnationaler politischer Bildung geben. Dem EU-Projekt „Quali2move“ 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 „Quali2move“ 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.<sup>7</sup> Diese reale „Mobilität“ wird durch die sozio-ökonomischen Situationen 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 kulturellen 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.

---

<sup>7</sup> Zahlen vom Statistischen Bundesamt, zitiert nach Jürgen Trabant, SZ vom 17./18. November 2012, S. 13.

*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.<sup>8</sup> Dieser Prozess wurde beim Projekt „Quali2move“ 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.<sup>9</sup>

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 multinationaler 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

---

<sup>8</sup> 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 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.

<sup>9</sup> 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 denkbarerweise 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. 75 ff.), 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.

Konzepten der *interkulturellen Kompetenz* führen dürfte, die lediglich den Ansatz kognitiver Wissensvermittlung zugrunde legt.

Die Konzepte und Methoden liegen nun als Ergebnis des Projektes „Quali2move“ 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/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 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.
- 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 (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.
- 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.
- Mak, Geert (2012): *Was, wenn Europa scheitert*, Pantheon, München.
- Marten, Rainer (1988): *Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken*, Schöningh, Paderborn.



- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform, Steidl, Göttingen.
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Steidl/ifa, Stuttgart.
- Nussbaum, Martha C. (2012): 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, 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.
- 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.
- 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.
- 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/Main.

### **Internet**

- [http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung\\_Empfehlung%2012-2002.pdf](http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf) (am 17.02.2013)
- <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (am 17.02.2013)
- [http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid\\_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home\\_node.html](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html) (am 17.02.2013)
- <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1> (19.02.2013)
- Ipsos (2012): Die Deutschen definieren Wohlstand neu. Ipsos und Zukunftsforscher Opaschowski entwickeln den Nationalen Wohlstands-Index für Deutschland NAWI-D, [http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D\\_Presseinformation.pdf](http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf) (21.02.2013).

### **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.

Heller, Agnes (1981): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Laass, Henner; Rösen Jörn (2009): Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.

Milbrath, Lester (1965): Political participation; how and why do people get involved in politics?

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: 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.

Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie.

Tully, James (2009): Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt/Main.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wien.