

# Prin educație Europa va depăși criza!

## Bazele și perspectivele dezvoltării necesare a „studiului european“

*Tom Kehrbaum*

*Cei ce știu să comunice nu se împușcă.*

*Cei ce pun întrebări identifică interese comune.*

*Cei ce știu să râdă se preocupă de alții.*

### Despre războaie și crize – o scurtă istorie a „studiului european“

*Războaiele și crizele joacă deseori un rol decisiv în apariția proceselor europene comune de educare. Acest capitol abordează originile „studiului european“ și aspectele centrale și categoriile educației europene în scopul depășirii crizelor.*

Sinistrul Război de Treizeci de Ani (1618 - 1648) a provocat gânditorii – în acea vreme majoritatea clerici – să caute căi alternative de soluționare a conflictelor. Reformatorul ceh Johann Amos Comenius (1592–1670) a fost cel care a formulat în acea perioadă prima vastă teorie a pedagogiei europene, pe care a transformat-o într-o practică eficientă a Europei moderne (vezi Sparr 2008, p. 22). În continuare voi aborda o serie de aspecte dezbătute de el și relevante pentru tema noastră.

Comenius nu făcea lucrurile pe jumătate! Stăpâna totul în materie de formare a capacității pacifiste, el fiind totodată primul pedagog care reclama implicarea băieților și fetelor, a bărbaților și femeilor în cultura generală. Punctul de plecare și de referință a pedagogiei lui este „*Dezbatere generală pentru îndreptarea problemelor umane*“, acesta fiind subtitlul celei mai importante lucrări ale sale, Pampaedia (în germană: educație universală).

În multe zone ale Europei secolului al XVII-lea, „problemele umane“ erau marcate de o experiență dureroasă și de cruditățile luptei tuturor împotriva tuturor. În romanul său educativ „Labirintul lumii și paradisul inimii“ (Comenius 1992) Comenius apreciază că dezvoltarea umanității – în speță a ființei umane – e strâns legată de dezvoltarea capacității pacifiste. Relativ la război scria: „Doar animalele de pradă mediază în felul acesta, nu și oamenii“ (ibid., p. 103). Comenius trasează astfel speciei umane sarcina de a renunța la lupta unuia împotriva altuia și de a dezvolta noi posibilități de soluționare a conflictelor (vezi Gamm 2008, p. 112 ff). O alternativă a războiului sugerată de Comenius sunt acordurile, convențiile și contractele interumane. Apare astfel un nou tip de om la orizont: omul liber, omul care își cumpănește și își autodetermină interesele (vezi ibid.).

Pedagogia lui Comenius are menirea de a învăța totul pe toți - fie bărbați, fie femei, de toate vârstele - prin variate metode (Omnes, Omnia, Omnino). Obiectivul acestui proces de învățare derulat pe parcursul întregii vieți era dobândirea capacității de a soluționa pașnic conflictele. În opinia autorului, omul are nevoie în acest scop de o vastă educație.

Opera Pampaedia a luat naștere din dorința autorului pentru o lume mai bună. Dorința lui Comenius de a analiza „problema umană“ și a unei lumi mai bune în subiectul unei dezbateri generale era o viziune istorică complet nouă. El asocia pedagogia cu aspecte ale politicii și ale Telos-ului (greacă veche; obiectiv) unei socialități internaționale, pașnice, devenind astfel primul clasic al pedagogiei iluministe.

Chiar și astăzi, după treisute de ani, uimește utopia optimistă a lui Comenius privind pacea universală. Ne-o explicăm prin pietatea și atașamentul lui Comenius față de Dumnezeu. Admitem însă că pedagogia lui a fost piatra de temelie a educației politice și culturii generale, cea care astăzi continuă să se afirme la standard european. Teoria și practica unei astfel de culturi generale nu se rezumă la a câștiga „Vrei să fii milionar?“, ci se materializează în străduința pentru o lume mai bună. Prin urmare, termenul de cultură generală obține o dimensiune politică.

Societățile contemporane liberal-democrate impun, în virtutea cadrului lor constitutiv, participare globală și consultări publice cu privire la „problemele umane“ actuale și la soluționarea lor. Căci democrația este nu doar o „formă constitutivă“, ci și o denumire a unei anume „forme de guvernământ“ (vezi Agamben 2012, p. 12) și o formă de viață, în care comportamentul democratic se manifestă și în munca și viața cotidiană a omului. Practicile democratice, care permit o politică rezonabilă, consecventă, solidară și participativă, trebuie însă învățate de fiecare generație în parte - și explicit nu doar de generația politică respectivă (vezi Negt 2010).

Abordarea pedagogică a educației în spiritul păcii – adică evitarea războiului prin educație – a avut succes. Per ansamblu, numărul războaielor a scăzut în timp, iar Europei i-a revenit în anul 2012 Premiul Nobel pentru Pace. Pe de o parte, premiul i-a fost decernat pentru politica de după 1945, ce plasa în centrul eforturilor sale evitarea războaielor. Pe de altă parte, premiul se adresează și celor cincisute de milioane de cetățeni ai Uniunii Europene care își afirmă capacitatea pacifistă în viața cotidiană a Europei. Totodată se omagiază toți pedagogii care, de la 1945 încoace, au depus tot efortul pentru ca educația pentru pace să devină subiectul de bază al culturii (de ex. Gamm 1968). În centrul atenției stătea analiza cauzelor războaielor în funcție de raporturile economice, sociale și politice.

În anul decernării Premiului Nobel pentru Pace, Europa se află în al patrulea an al unei complexe crize. Premiul evocă faptul că ideea de pace existentă la sfârșitul celui de-al doilea război mondial este aceeași cu cea de la începuturile Europei moderne. Această Europă e amenințată acum de probleme monetare și economice. Putem trage învățăminte și în actuala situație de criză din istoria de succes a civilizației prin educație a popoarelor războinice? Câmpurile de bătălie de atunci s-au transformat în câmpuri de luptă ale pieței ce trebuie satisfăcută astăzi în aceeași măsură? Această paralelă ridică întrebări ce le voi trata în articolul de față.

De aceea doresc să mă ancoroz în această istorie de succes privind educația europeană – pornind de la Comenius – și să analizez cu ajutorul altor teorii aspecte și categorii centrale care au menirea de a reliefa potențialul Europei de educație transnațională și de depășire a crizelor, cât și de a evidenția totodată actualitatea pedagogiei lui Comenius.

**Comunicare, nu război** – Pentru a evita războaiele și a depăși crizele e nevoie de comunicare. Cum Comenius, grație orizontului său creștin, avea mereu în vedere toți indivizii – tocmai în diversitatea lor -, această comunicare se raportează în principiu la toată lumea. Comunicarea nu se încheie prin urmare la hotarele țărilor. Comenius recomanda de exemplu învățarea limbilor popoarelor învecinate. Limbajul este de altfel doar unul din aspectele comunicării, cele mai importante fiind ocaziile și obiectivele și formele acesteia. Liberalismul politic își are rădăcinile în revendicarea toleranței religioase (Todorov 2003, p. 26), cea exprimată și de Comenius. A nu impune cu forța propria credință și propriile convingeri a fost și este un program important de educare al societăților democratice contemporane.

**Însușirea de forme adecvate de comunicare** – Se impune găsirea de forme umane de comunicare pentru a preîntâmpina războaiele și pentru a depăși crizele dintr-o societate din ce în ce mai complexă. Comenius implementa consecvent această perspectivă în didactica/metodologia lui, dezvoltând cunoașterea reflectată psihologică: Recomanda de exemplu în faza de adolescență dialogul, disputa, reprezentarea scenică, scrierea de scrisori, însușirea artei conversației și ținerea unui jurnal, dat fiind că era conștient că forța determinării este în directă legătură cu reflecția lingvistică (a se vedea Gamm 2008). Comenius face prin urmare de timpuriu trimitere la legătura dintre determinare și război și impunerea, respectiv evitarea acestora prin intermediul

expresiei lingvistice.

**Punerea în lumină a unei culturi politice** – Comenius a dezvoltat în paralel ideea de cultură politică dobândită prin însușirea de forme de comunicare, însușire care privește atât individul, cât și colectivitatea.

**Lucrul ca noțiune umană** – La fel cum postula mai târziu Marx, munca reprezintă pentru Comenius un concept uman. Cu alte cuvinte, antropogeneza este un proces reciproc de punere în lumină a muncii și a omului. Din această perspectivă nu poate fi concepută, de exemplu, separarea muncii intelectuale de cea fizică, dat fiind că cele două sunt strâns legate una de alta. Doar materialismul vulgar a enunțat că munca este „o simplă creație” (vezi Gamm 2001, p. 76 ff). Munca este vitală pentru identitatea colectivă și individuală, pentru politică, educație și, nu în ultimul rând, pentru etică. În Europa de astăzi ar fi imperios necesară o dezbatere comună despre rolul muncii. În acest context aș sugera și o discuție la nivel european pe tema muncii de calitate.

**Munca și educația servesc formării omului și îmbunătățirii relațiilor sociale (a problematicii umane)** – Munca identifică pe de o parte individul ca subiect, pe de altă parte menține și dezvoltă specia umană. Aceste premise stăteau și la baza conceptului umanist de educație apărut în Germania la începutul secolului al XIX-lea. Herder de ex. identifica forța ce se putea produce prin comunul acord. Considera că omul este primul „eliberat al Creației” (datorită independenței instinctive). A identificat libertatea posibilităților de evoluție umană din om, totodată însă și tendința de a se război și a lupta. Sensul se materializează doar în situația în care omul se percepe pe sine ca obiectiv și specia ca pe un proiect „Humanum” (vezi Gamm 2008, p. 85). Sensul ia naștere și persistă prin urmare - sesizabil concret și individual și colectiv – în procesul interuman de reliefare reciprocă a muncii și educației, proces în care umanitatea ca specie trasează obligații tuturor indivizilor. Prin urmare, munca trebuie depusă – cum spunea și Comenius – de ambele sexe. Termenul de muncă se lărgiște astfel, devenind „muncă comunitară” (vezi Negt 2012). Cu acest termen lărgit se pot redetermina criteriile de evaluare a muncii bune și decente și se poate realiza evaluarea umană a produselor și mărfurilor. Rata șomajului din rândul tinerilor din Europa (în Spania era de peste 55% în 2012, în Grecia de 60%) nu trebuie deci percepută doar ca pe un destin individual, ci și ca pe o priveră de șansa de a participa la dezvoltarea omului uman (Marten 1988).

**Aderarea la noțiunea de „întreg” și „general”** – Creștinul Comenius avea în vedere toți contemporanii care urmau să configureze lumea în ansamblu ca răspunzătoare pentru posteritate. Aceasta presupune noțiuni imperturbabile de „întreg” și „general”. „Întregul” e necesar să poată fi determinabil în special în raport cu Europa. Europa nu se rezumă la a „transforma Uniunea în zona economică cea mai competitivă și cea mai dinamic axată pe știință din lume” (vezi Strategia de la Lisabona). Datorită dezbaterilor postmoderne, „întregul” și „generalul” și-au pierdut în prezent din importanță – în special în raport cu valorile universale și a aprecierii morale, astfel încât e dificil să privim capitalismul global ca pe un “întreg”, să îl analizăm și să îl criticăm (vezi Euler 2011).

**Înțelegerea cuprinzătoare a democrației** – Luând în considerație noțiunile „întreg” și „general” de mai sus, raportul dintre muncă, educație și umanizare și a egalității în drepturi a bărbatului și a femeii, Comenius face trimitere la o comprehensiune modernă și cuprinzătoare a democrației. Căci o comprehensiune modernă a democrației e în corelație cu capacitatea de a percepe istoria ca o componentă a guvernării societății unitare modelate de indivizi și pentru care răspund în comun (vezi Gamm 1979 și Dewey 1916). Și dacă suntem în căutarea locului în care să ne conturăm pe noi înșine și lumea în istorie, prezent și viitor, centrul atenției se îndreaptă în special asupra economiei și asupra celor două aspecte parțiale ale sale, respectiv munca și educația.

**Europa nouă – Identitate și public**

*Aspectele menționate în prima parte joacă după opinia mea un rol important în cadrul educației europene transnaționale. Înainte de a analiza mai îndeaproape acest nou tip de educație europeană, doresc să fac o scurtă digresiune cu tema "identitatea europeană" și "marele public european," prin care să construiesc o punte între istorie și situația actuală a crizei.*

Istoria europeană a demonstrat în prezent și demonstrează și în continuare de ce este importantă o educație de influență comeniusceană cu triada pace, educație și politică. Aceste „incursiuni în începuturile istorice ale pedagogiei europene” (Gamm 2008) ne atrag atenția asupra problemelor esențiale ale educației politice, absolut necesare pentru viitoarea configurare socială și politică a unificării europene.

Europa a trecut prin multe războaie înainte ca însușirea pacifistă să devină un subiect de *dezbatere generală* – de consiliere publică. A fost necesar ca un nou război, între 1914 și 1945 – tindem să spunem un nou „război de treizeci de ani” (vezi ibid. p. 124) – să se sfârșească cu prăbușirea barbară a unei civilizații, holocaustul, ca cetățenii europeni să strige la unison în fața morților și ruinelor: Nu mai vrem războaie!

Uniunea Europeană a luat naștere din convingerea puternică, comună a acelor care au supraviețuit celor mai grele războaie și crize din secolul XX: câmpuri de luptă, bombardamente, crize economice, lagăre de concentrare. E foarte posibil ca aceștia să se fi dezvoltat tocmai datorită curajului de a depăși cu mare triumf ignoranța națională și de a se autodepăși. (vezi Mak 2012, p. 22). Căci, făcând abstracție de războaiele iugoslave de la sfârșitul secolului trecut, în Europa nu au mai existat războaie de peste șazeci de ani. Toate generațiile europene trecuseră practic până în 1945 printr-un război sângeros, în urma cărora majoritatea familiilor europene au rămas cu sechele (vezi ibid.).

Dorința comună de pace a constituit piatra de temelie pentru construirea unei noi Europe. Necesitatea combaterii eficiente a *naționalismului* și în egală măsură a *militarismului* a devenit evidentă ca urmare a războaielor de la sfârșitul secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului al XX-lea. La fel, faptul că sistemul european al statelor naționale – dezvoltat cu începere din secolul al XVII-lea - nu funcționa, dat fiind că provoca întotdeauna conflicte militare și alte lupte pentru putere între state (vezi ibid.). Această percepție politică a determinat la începuturile unificării europene disponibilitatea de a renunța la fragmente de suveranitate națională în folosul binelui întregului.

Tratatele de la Roma din 1957, semnate de șase state (Belgia, Germania, Franța, Italia, Luxemburg și Olanda), au fost cele care au pregătit terenul pentru Comunitatea Economică Europeană (CEE), urmate fiind de Tratatul de la Maastricht pentru înființarea Comunității Europene (CE) și de Tratatul de la Lisabona privind Uniunea Europeană (UE). Urmarea a fost deschiderea granițelor dintre cele 27 de state membre din prezent. Au dispărut cozile fără sfârșit de camioane din vămile europene, reglementările vamale birocratice, cele care făceau din expedierea pachetelor și pachetelor un act birocratic, care generau probleme celor care doreau să studieze sau să lucreze în străinătate, frica de vecini (vezi ibid.). Iar oameni de varii culturi se confruntă în prezent nu doar cu schimburile de mărfuri pe piața comună, ci și cu diverse griji, dezvoltându-se totodată acel element căruia i-am simțit lipsa dacă Europa ar „eșua”. Am putea pierde tot ce ne-a devenit drag și tot ce e de la sine înțeles dacă Europa nouă, modernă ar „eșua”. Nu mai dorim și nu mai putem renunța la aceste lucruri.

În continuare se pune întrebarea: Experiențele istoriei europene, cele care până în prezent ne-au semnalat efecte direct și indirect perceptibile – cu care suntem de altfel familiarizați - acționează ca formatoare de identitate?

Doar un proces de autoînțelegere a poziției noastre față de patrimoniul istoric (vezi Habermas 2004, p. 49) - respectiv care segment de patrimoniu e acceptat sau care e respins din motive de responsabilitate - poate forma atât identități colective, cât și individuale, care se raportează în sens pozitiv la Europa ca un întreg și care se alimentează din ea. Oricât de paradoxal ar părea, o mare parte a identității mele germane și europene nu constă în ne-identificarea mea cu multe părți de istorie europeană. Tot ceea ce dorim să obținem de la vechea Europă și tot ceea ce nu dorim să pierdem din noua Europă este o abundență de material cu potențial de formare, pe care ne-o

putem însuși și suntem datori să ne-o însușim în cadrul procesului comun de formare.

Formarea identității este un proces de formare atât colectiv, cât și individual. Procesele de formare sunt orientate spre viitor. Formarea unei identități europene privește prin urmare întotdeauna configurarea viitorului comun european. În acest sens dorim să asimilăm istoria – în adevăratul sens al cuvântului. Unde, cum și când există astfel de procese comune de formare sub formă de procese de autocomunicare la nivel european și cine se implică în acestea?

Anticipând întrebarea dacă astfel de procese comune europene de formare (a identității) pot fi structurate sistematic sub forma unei educații politice transnaționale, doresc să dau un exemplu de proces adecvat de autocomunicare. Un concept a fost cel care a declanșat o discuție publică despre identitatea europeană – probabil prima și unica discuție de acest gen.

„Bătrâna Europă” – așa denumea polemic Donald Rumsfeld, ministrul american al apărării, la începutul războiului irakian din 2003 orice țară europeană, printre care Franța și Germania, care nu vroia să se implice în război și care nu a aderat la „Coaliția celor favorabili”. Pentru prima dată după 1945 Europa nu mai era de acord să se subordoneze politicii Statelor Unite. Partizanii războiului au fost declarați „atlantici”, iar opoziții „anti-americani”. Cum Rumsfeld făcea distincție în acest sens între „bătrâna” și „noua” Europă, partizanii și opoziții războiului se confruntau cu problema meditării la substratul constitutiv al propriilor identități europene. Conflictul a devenit astfel o problemă publică a identității europene (vezi și Todorov 2003, p. 12).

Noutatea consta în faptul că la discuție nu participau specialiști europeni sau experți, ea devenind obiect al unei dezbateri publice. Locuitori din diverse state (de exemplu Marea Britanie, Italia și Spania) se poziționau în această problemă împotriva propriilor lor guverne. În diverse dispute publice s-a definit identitatea Europei și s-a pus problema felului în care ar trebui să arate Europa secolului al XXI-lea (vezi *ibid.*). Habermas a considerat-o prima dezbateră în care publicul european a vorbit despre un acord comun european (Habermas 2004). Împreună cu Jacques Derrida și alți intelectuali de vază (Adolf Muschg, Fernando Salvater, Umberto Eco, Gianni Vattimo, Richard Rorty) a publicat un gen de manifest european în cele mai importante cotidiane europene în data de 15 februarie 2003, imediat după demonstrațiile anti-război din întreaga Europă.

Habermas și colegii săi erau copleșiți de masele de demonstranți din Londra, Roma, Madrid, Barcelona, Berlin și Paris, mase care au reacționat imediat ce guvernele europene care sprijineau Războiul Irakian și-au declarat - sub conducerea președintelui spaniol Aznar - loialitatea față de Bush. În schimb, considerau că demonstrațiile sunt un semnal istoric de naștere a unui public și tematizau identitatea europeană. Consfăturile generale publice pe tema problemei centrale umane (războiul este mai presus de toate o problemă existențială) au devenit o realitate în contextul european. Este exact ceea ce dorea să obțină Comenius prin educare, este tocmai „visul” său.

În ultimii zece ani după această mare criză nu au mai existat după știința mea situații sau discuții similare. În ciuda eșecului suferit în urma referendumurilor din Franța și Olanda din 2005, Tratatul de instituire a Constituției Europene a dus la creșterea concentrării asupra politicilor la nivel național.

În anul 2012 Europa pare să fi ajuns la sfârșit. Criza a devenit complexă, ea este deseori interpretată diferit din multiple perspective și s-a transformat într-o „criză de încredere” europeană. Nu puțini sunt cei care pun la îndoială proiectul general „Europa”.

Ce ne leagă în prezent, ce ne unește în efortul nostru pentru o identitate europeană și o prezență publică europeană, cea care în timp de criză adună laolaltă toți oamenii cu dorința de a găsi soluții comune pentru o Europă comună? Ce constituie în prezent o temelie solidă pentru o Europă socială și coabitarea în securitate și pace?

## Perspectivile educației transnaționale

*În partea a treia voi trage concluzii pe tema procese de formare. Ce forme și ce subiecte trebuie să aibă în prezent procesele de formare politică pentru a contribui la depășirea crizei europene actuale?*

Cum se poate promova în prezent prezența publică europeană și identitatea europeană? Cum se poate dezvolta în criza actuală un „tot” solidar de europeni? Trebuie să existe și altceva decât ideea de pace susținută în 2003 în Războiul din Irak, ceva mai mult decât realizăm noi în prezent; ceva obișnuit în viața noastră cotidiană și în munca noastră de zi cu zi, ceva probabil atât de banal și normal, încât nu o sesizăm. Ludwig Wittgenstein scria în „Cercetările (sale) filozofice”: „Aspectele lucrurilor importante pentru noi se ascund în spatele simplității și a banalității. Nu se pot observa pentru că sunt mereu în fața ochilor noștri.” (ibid., p. 129; vezi și Tully 2009, p. 230 f.)

Problema umană centrală este cea care în viața noastră cotidiană devine tema consultărilor de ordin general, pe care o dezbatem la serviciu și în mediul privat. Problemele umane au ca obiectiv – privit în general - o viață reușită și aspirația după noroc (vezi Etica lui Aristotel). Această generalitate este (indiferent dacă o vedem sau nu în viața noastră de zi cu zi) parte componentă a vieții individuale și a vieții sociale a tuturor oamenilor.

Problemele umane de discutat, cele relevante pentru o viață bună, se reflectă în condițiile de muncă și de trai ale omului. Privite mai cu atenție, vom observa legăturile acestora cu „năzuința după noroc”. Munca este esențială pentru un trai bun și izvorul identității și a vieții umane. De aceea activitatea economică este componenta centrală a activității noastre umane. Produce sens interuman și prin urmare trebuie privită și analizată din punct de vedere etic. Aceasta ne amintește de aspectele esențiale lansate de Comenius și dezbătute de noi.

Legat de situația actuală de criză constatăm că, la fel ca și războaiele, crizele pot fi soluționate prin dezbateri și acorduri publice. Criza ne afectează pe toți. Prin urmare, toți trebuie să participe la dezbateri. Toți trebuie animați prin intermediul structurilor corespunzător organizate și toți trebuie să fie în măsură să se implice, în măsura în care și-o doresc. Aceasta presupune o reevaluare a „instruirii europene”: educația politică transnațională. În continuare voi analiza cele două domenii la care s-a făcut referire, și anume „transnaționalitatea” și „educația politică”.

### Transnaționalitate și educație politică

Conceptul de „transnaționalizare” face trimitere la relațiile și interacțiunile sociale, culturale, politice și economice dintre oameni și instituții. Cu această imagine părăsim planul relațiilor internaționale, în care protagoniștii activi sunt de regulă guvernele. Geografia își pierde din importanță în procesul de formare a identității și colectivității, dându-se naștere la noi posibilități transfrontaliere de apartenență (vezi Pries 2008, p. 44 f. resp. Kehrbaum 2010). Legăturile transnaționale se evidențiază în sentimentele de apartenență transfrontalieră, în similitudinea culturală, integrare comunicativă, în legăturile de muncă și în practica cotidiană (ibid.). La fel în organizațiile în domeniu, precum sindicatele, în regulamentele sociale și tipurile de reglementare care se manifestă în structurile sociale și în spațiul social (ibid.). După părerea lui Pries, transnaționalizarea trebuie privită ca un proces în extindere și în adâncire în care, printr-o circulație internațională a mărfurilor, persoanelor și informațiilor aflată în continuă creștere, iau naștere noi practici sociale, sisteme simbol și artefacte. Aceste dimensiuni economice, sociale, culturale sau politice sunt în strânsă legătură unele cu altele, formând în final „relațiile umane de integrare” (Elias 1986, conf. Pries 2008, p. 45). Astfel de procese transnaționale au devenit demult realitate în Europa (și nu doar) și, atent privite, pot fi percepute. Am ajuns astfel la întrebarea dacă dimensiunea politică a acestei transnaționalizări joacă un anumit rol și în educația politică variat practică în Europa sau dacă e avută în vedere doar sistematic. Care sunt consecințele asupra practicii pedagogice?

Dezbaterea pe tema „educație politică” din Europa diferă de la națiune la națiune și este determinată istoric. În Germania de după război educația politică a revenit în centrul atenției odată cu așa-numita re-educare. Direcția

proceselor de educare politică din Europa de Est contemporană este marcată de era postcomunistă, respectiv de actualele legături cu Rusia. În planul politicii europene de formare, educația politică nu e considerată explicit transnațională. „Active Citizenship” este obiectivul unei „Civic Education” (termenul se traduce de regulă în germană ca „educație politică”) de altfel practică la nivel național. Educația civică din discuția europeană se raportează prin urmare la cetățenii unui stat, nu la cetățenii comunitari.<sup>1</sup> Ce înseamnă să fii un cetățean activ? Și de această dată direcția ne e indicată de UE.<sup>2</sup> Cetățenia activă se traduce în „Entrepreneur Spirit”, în spiritul antreprenorial. Active Citizenship înseamnă prin urmare Entrepreneurship. Și pe plan european se pune prin urmare accent pe inițiativa economică. În principiu e un lucru bun! Presupunând că includem în ecuație aspectele tratate și dezvoltate în prima și a doua parte a acestui articol. Mult prea des se susține că unele spirite întreprinzătoare geniale pot crea prin „momente Heureka” inovații care ar putea rezolva problemele lumii.

Această concepție izolată despre economie provine de la Schumpeter și dăinuie și în prezent. Făcând abstracție de faptul că prin aceasta se manifestă, în opinia mea, o credință mântuitoare secularizată, această concepție împiedică să conștientizăm cât de reticulară e economia actuală în Europa și în lume și că ea se desfășoară în cadrul unor procese sociale cooperatiste (vezi Kehrbaum 2009).

În rapoartele despre *Bill Gates*, *Steve Jobs* și *Marc Zuckerberg* se menține acest punct de vedere individualizat, radical trunchiat, fără a observa că tocmai dorința după coabitare și colaborare umană sunt atât condiția, cât și urmarea acestor trei exemple antreprenoriale cu ideile lor geniale. Pe scurt, actualele crize și probleme – să ne gândim la modificările de climă, renunțarea la energia nucleară, consumul de resurse naturale – pot fi rezolvate doar prin cooperare internațională – prin urmare nu doar de europeni.

O economie bazată exclusiv pe concurență economică are caracter antiinovativ în acel context. În ceea ce privește reformele fundamentale – deci inovațiile radicale – din economie și societate, tranziția poate fi și trebuie anticipată în mod logic doar mental și configurată practic. Colaborarea tehnologică înseamnă în acest caz colaborarea cooperativă a felurite persoane care au același obiectiv comun.

Activitatea economică ca aspect integrativ trebuie să devină o parte importantă a vieții cooperative, umane și sustenabile.<sup>3</sup> De aceea cetățenii Europei trebuie și doresc să gândească și să acționeze în sensul unei astfel de „vieți bune”<sup>4</sup> (Kehrbaum 2012). Raportat la dezbaterile europene pe tema „Active Citizenship” discutate mai sus, tocmai

---

<sup>1</sup> Cetățeanului comunitar în revin conform articolului 20 al Tratatului privind funcționarea Uniunii Europene o serie de drepturi: libertatea de mișcare, dreptul la vot și dreptul de a adresa petiții.

<sup>2</sup> Prin conceptul „Education for Democratic Citizenship” Consiliul European dă o nouă orientare educației politice. În dezbaterile publice despre educație politică în statele membre UE, aceasta are însă un rol secundar, rar fiind implementată în programele naționale. Situația diferă în cazul conceptelor Active Citizenship, așa de ex. în Germania.  
a se vedea: [http://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung\\_Empfehlung%2012-2002.pdf](http://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf),  
și: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site>,  
și: [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).

<sup>3</sup> Richard Sennett (2012) reprezintă în cartea sa „Colaborarea – Cea care menține unită societatea noastră” teza conform căreia cooperarea îmbunătățește calitatea vieții sociale. Diviziunea cooperativă a muncii este omniprezentă, caracterul pozitiv social al ei nu este însă perceptibil ca atare, printre altele datorită faptului că aspectele economico-competitive domină în retorica multor discursuri publice (chiar și în politica socială și politica educațională) și au pătruns deja adânc în comunicarea interumană (vezi Adorno 2001).

<sup>4</sup> Vezi Ipsos, 2012. Cu privire la euro-criză, germanii au un nou mod de raportare la prosperitate. Tot mai mulți cetățeni consideră calitatea relațiilor mai importantă decât prosperitatea materială.

antreprenorului și „spiritului” său individual îi devine necesar acest Social Entrepreneurship și, mai mult, Cooperative Entrepreneurship<sup>5</sup>. Cum pot fi promovate calități prețioase pentru societate prin studiu social și colectiv? Și ce rol joacă în această ecuație educația politică transnațională și cum trebuie structurată?

### Programa educației politice transnaționale

În concluzie, toți ar trebui să cunoască mai întâi sau cel puțin să se preocupe de conexiunile dintre relațiile lor de muncă și de viață existente în prezent la nivel transnațional (vezi Nussbaum 2012, p. 97 ff.). Tocmai cunoașterea acestor legături transnaționale determină nu rareori implicarea în protecția naturii (de ex. campania împotriva scufundării cisternei de petrol Shell în Marea Nordului), în campanii contra molestării copiilor sau pentru protecția animalelor. Multe organizații non-guvernamentale sunt mărturia vie a acestor lucruri. Procesele de educare transnațională sunt în esență activități de elucidare, dat fiind că examinează motivele, cauzele și legăturile experiențelor și evidențelor cotidiene.

Unii se eschivează în acest punct și se lamentează că accesarea pe plan global ca spațiu de formare trebuie precedată obligatoriu de o muncă de clarificare și de educație politică în context național. Acest punct de vedere poate fi combătut cu argumentul că istoria propriei țări, de exemplu, nu poate fi corect înțeleasă dacă nu se are în vedere într-o oarecare măsură și istoria universală (ibid.).

Elucidând problema examinării naționale devine evident că suntem demult membri ai unei națiuni eterogene. Dacă dorim, putem identifica în viața cotidiană conexiuni transnaționale și le putem examina amănunțit. În Europa avem multiple posibilități de a întreba: Cum sunt în prezent condițiile de muncă și de trai în Grecia, Vietnam, Macedonia sau în Sri Lanka? Înainte de a capitula în fața sarcinii aparent imposibile de a forma un cosmopolitism, suntem datori să ne percepem încă de pe acum mediul de viață ca un spațiu transnațional de educare și să ne deprindem cu termenul de eterogenitate. Cel mai potrivit prin contacte interumane. Educația transnațională dezvoltă responsabilitatea față de condițiile personale de viață ale celor de care depind condițiile noastre de viață. Din acest motiv educația transnațională nu se oprește la granițele Europei, ci se preocupă și de condițiile de muncă și de viață ale tuturor oamenilor din lume.

Actuala criză din Europa a dat naștere unui nou public în care a deșteptat sentimentul de enormă frică și de insecuritate existențială. A te agăța în vremuri nesigure de ceea ce ți-e cunoscut și de orice lucru cu care ești familiarizat este o reacție umană. Există prin urmare o posibilitate de a beneficia de acest public? De data aceasta nu avem de-a face cu un război dintr-o țară îndepărtată sau nu suntem în situația de a apăra o capacitate pacifistă dezvoltată, pentru care am primit de altfel un Premiu Nobel pentru pace și de care ne putem bucura, dat fiind că, grație capacității noastre individuale pacifiste, noi toți suntem cei ce asigurăm pacea europeană în viața de zi cu zi. În munca și în viața curentă, cea care asigură temelia păcii noastre – în adevăratul sens al cuvântului. La fel ca și pacea, această temelie trebuie menținută, dezvoltată și structurată uman. În această criză avem prin urmare de-a face cu apărarea condițiilor de muncă și de viață ale populației din Europa, o Europă care trebuie să facă față unor enorme presiuni. Ceea ce apărăm de fapt aici este baza economică a păcii care – lucru neperceput în viața cotidiană - se întemeiază în prezent pe colaborarea umană transnațională și care înseamnă mult mai mult decât realizarea de „profit”.

Ne-am apropiat astfel de termenii tratați anterior, și anume muncă și educație, și de perspectivele universale ale lui Comenius de coabitare umană pașnică, deoarece devine evident că această colaborare interumană nu poate fi

---

<sup>5</sup> Acest termen mi-a fost sugerat în acest context de Martin Roggenkamp.



mărginită la nivel național, dar nici la nivel european. O economie ramificată global semnifică faptul că distribuția muncii se organizează în context internațional. Cooperarea nu presupune însă implicit solidaritate. Doar meditația conștientă și adoptarea unei cooperări internaționale oferă din punct de vedere sindicalist șansa unei solidarizări globale. Esența educației politice transnaționale este prin urmare cunoașterea modului de funcționare a actualei economii.

Activitatea economică formează în prezent generalul de anvergură mondială. Formula este: profit = venituri – cheltuieli. Limbajul comercial este engleza. Peste tot în lume cuvântul profit are aceeași semnificație. Canonul educației se raportează din nefericire aproape în întreaga lume la profit – o numesc *biata perspectivă asupra activității economice* – și nu mai tratează abundența bogăției umane generată de dezvoltarea economiei – cu toate avantajele ei, dar și cu toate dependențele și suferințele.

Norma de formare a educației transnaționale examinează nucleul indispensabil și comun al culturii umane în viața cotidiană și în activitatea economică tratând istoria, geografia, politica, sistemele sociale, diversitatea culturală, dreptul și religiile etc. din perspectivă transnațională din perspectiva transnațională (vezi Nussbaum 2012). Aceasta ar fi o educație politică generală, care ar pune oamenii în fața situației de a evalua politica și, dacă doresc, de a deveni activi politic pentru interesele lor comune.

### **Educația politică transnațională în exemplul „Qualizmove“**

În această ultimă parte voi da un exemplu de o astfel de formă de educație politică transnațională. Acest concept a stat la baza proiectului UE „Qualizmove“. Proiectele europene se materializează în spațiul politic transnațional experimental și educațional.

#### **Noțiunea lărgită de politică a muncii**

În cele prezentate mai sus am încercat să promovez înțelesul mai profund al muncii, educației și a politicii care se raportează la acestea. În proiectul european „Qualizmove“ intitulat *„Dezvoltarea și răspândirea unei capacități de înțelegere a educației în spiritul politicii muncii în Europa“*, „munca“, „educația“ și „politica“ au fost raportate pe această bază unele la altele și analizate prin perspectiva politicii actuale a muncii și a educației. Termenul nostru de „politică a muncii“ se raporta în acest context nu doar la „relațiile industriale“ ale partenerilor sociali, la politica pieței muncii, respectiv la politica europeană a forței de muncă ci, mai mult, transcende semnificația de până acum a „politicii muncii“. Termenul nostru de „politică a muncii“ își pune întrebarea fundamentală a determinării muncii la începutul considerațiilor politice și prin urmare teoretico-educative și caută să înțeleagă câtă importanță îi alocăm muncii ca necesitate umană de bază. Acest consens transnațional fundamental privind „munca“ face posibil discernământul politic comun relativ la „politicile muncii“ foarte diferite de la națiune la națiune și la intențiile, programele și formele programelor corespunzătoare de educare.

Temele concrete dezbătute aici de noi sunt marcate de discursurile politice din prezent. Pe de o parte se pune problema „competențelor“, care au rolul de a structura în comun o piață europeană a muncii (în sens lărgit), a „mobilității“ angajaților și, nu în ultimul rând, a „comprehensiunii educației în spiritul politicii muncii din Europa“, care trebuie privită din perspectiva sindicatelor.

Partenerii de proiect din opt țări au sesizat imediat că noțiunile precum „competențe“, „mobilitate“, „educație“ și „dimesniune europeană“ pot avea o multitudine de semnificații. Căci cele mai diversificate situații culturale, istorice și politice se integrează în contextul național odată cu apariția noțiunilor în cadrul proceselor comunicative. Discursurile europene din ziua de astăzi completează subînțelesul noțiunilor centrale sau chiar îl modifică. Ca exemplu în acest sens amintim dezbaterile deja menționate despre „Civic Education“ și „Active Citizenship“.

Definiția stă prin urmare la începutul oricărui proiect european productiv. "Mobilitatea" era o noțiune centrală a mișcării pentru proiect. În acest exemplu doresc să fac un scurt sumar al discuțiilor din cadrul proiectului.

Chiar și în context național punctele de vedere și semnificațiile acestei noțiuni sunt diferite, astfel încât se pune întrebarea ce înseamnă „mobilitate” în situația în care europenilor le este pretinsă această calitate care trebuie dobândită prin educație. Este oare scenariul râvnit al unei piețe europene libere a muncii atunci când inginerul din Suedia e ademenită în Spania cu o slujbă de vis sau îngrijitorul grec de persoane vârstnice în Franța, respectiv când persoane instruite și vorbitoare de multe limbi își mută domiciliul și centrul existenței după chef sau din curiozitate? Situația reală a vieții și muncii este departe de astfel de fantezii ale strategilor politici ale politicilor UE. Actuala "mobilitate" din perioada crizei dovedește acest lucru. Pura desperare a adus în Germania în prima jumătate a anului 2012 șase mii de greci, unsprezece mii de spanioli și șase mii de portughezi (în medie cu 70 la sută mai mult decât în anul precedent). Această „mobilitate” reală este determinată de situația socio-economică din țările respective.

Ca urmare a schimbului de informații despre situația actuală din țările lor de origine, partenerii de proiect au ajuns la următoarea concluzie: Repertoriul (în cazul nostru englezesc) de noțiuni abstracte relevante pentru noi poate avea ca finalitate o comunicare reușită doar dacă se discută despre condițiile de muncă și de viață reale la care se raportează aceste noțiuni.

### Dezvoltarea *sensibilității culturale interactive*

Există posibilitatea ca în cadrul proiectelor transnaționale să aibă loc un schimb sistematic de noțiuni și să se ia la cunoștință despre varii aspecte și situații culturale, istorice și politice la care se referă noțiunile, aici nefiind însă vorba explicit de a lua notă de diferențele culturale. Căci, în caz că nu se analizează aceste diferențe observate, „învățul european” – sub formă de educație politică transnațională - nu are mult de câștigat. Competența interculturală nu se concretizează doar în cunoașterea deosebirilor culturale, materializate la rândul lor în înțelegerea importanței diverselor gesturi, de exemplu. Ceea ce ar mai trebui însă dezvoltat este, în opinia mea, *sensibilitatea culturală interactivă*. Căci cultura există în strânsă legătură cu practicile sociale și cu formele de reprezentare ale acestor practici în conștiința membrilor grupului (Todorov 2010, p. 43). Cel ce vrea să interacționeze etico-interuman, folositor și cu succes în contextul transnațional, ar trebui să dezvolte în special o sensibilitate pentru legătura dintre practicile sociale și modul de percepere a acestora. Procesele transnaționale de educație politică transcend prin urmare schimbul și cunoașterea *diferențelor*, și anume exprimând verbal experiențe comparabile și modul lor de interpretare și analizându-le în comun.

Percepțiile despre practicile culturale sunt condiționate cultural – sau mai precis, ele sunt „cultură”, deoarece societatea în care ne-am adăpostit și în care trăim a luat deja anume decizii, astfel că spectrul posibilităților de gândire și de acțiune este oarecum limitat. Aceste „restricții culturale naturale” instituie paradoxal o securitate a acțiunii și formează fundamentul „libertății” de gândire și acțiune a omului – există prin urmare de regulă în inconștient. „Cultura” oferă astfel un fond infinit de „potențial pedagogic”. Căci procesul de dezvoltare individuală și colectivă se desăvârșește de exemplu în acceptarea și respingerea conștientă a anumitor practici sociale condiționate cultural și a percepțiilor aferente (poate fi de exemplu respingerea conștientă a muzicii de fanfară sau lupta dramatică împotriva mutilării organelor genitale feminine și criticarea modului de gândire aferent). În antagonismul și conflictul conștient dintre determinare și autodeterminare, respectiv adaptare și obstinație au loc în cadrul anumitor culturi procese de autoînțelegere, luând astfel naștere atât identități individuale, cât și colective.

*Sensibilitatea culturală interactivă* poate fi dobândită sistematic în cadrul proceselor pedagogice dacă în cadrul comparării practicilor sociale condiționate cultural se ia notă și se analizează și percepțiile aferente, acestea urmând a se pune în relație cu propriile percepții despre practicile sociale similare. Particularitatea procesului pedagogic din cadrul educației transnaționale este prin urmare *autoînțelegerea prin înțelegerea celuilalt*. Cu alte cuvinte:

cunoscându-i bine pe ceilalți te poți cunoaște bine pe tine însuși.

Un aspect central al studiului transnațional și intercultural este prin urmare un proces special de formare în comun a conceptului.<sup>6</sup> În proiectul „Qualizmove” acest proces a fost structurat în trei pași. În primul pas s-a prezentat și s-a clasat practica sindicalistă a educației (starea generală a educației sindicaliste, autoînțelegere, obiective, valori, subiecte, programe, metode, competențe transnaționale), utilizându-se atât noțiuni identice, cât și diferite. Noțiunile cu rol evident hotărâtor pentru domeniul educației sindicaliste au fost apoi sumarizate în pasul al doilea și evaluate în funcție de relevanța comună. Grupurile au identificat și au descris noțiunile din capacitatea de înțelegere a națiunii respective. În al treilea pas, membrii grupurilor se roteau la fiecare întrunire, astfel încât era posibilă analizarea percepției asupra practicii sindicaliste respective de formare. Au fost apoi reanalizate și detaliate contextele practicii, fiind aplicate noțiunile și tematizate explicit punctele de vedere cu privire la practicile sociale. Din acest schimb de noțiuni și de contexte și situații concrete de viață și de muncă au rezultat noțiuni generale comune. Buna pătrundere a practicilor a încărcat noțiunile inițial relativ nedefinite – pe motiv de apartenență la diverse culturi - cu semnificații separate.<sup>7</sup>

Noțiunile „muncă”, „educație” și „politică” au fost redeterminate prin extindere. Aceste redeterminări formează noua bază a viitoarelor acțiuni comune și solidare, precum programe comune de educare sau colaborare în cadrul societăților multinaționale. Activitatea economică, viața și munca cotidiană a europenilor este poarta spre diversitatea culturală a Europei, iar interesul unuia pentru celălalt este cheia acestei porți. Conceptul de educație politică transnațională a generat o *sensibilitate culturală interactivă* eficientă în practică, care la rândul ei poate contribui la redeterminarea noțiunilor de *competență interculturală*, cele care iau drept fundament abordarea problemei împărtășirii cognitive a cunoștințelor.

Conceptele și metodele, rezultat al proiectului „Qualizmove”, vă stau acum la dispoziție. Au importanță deosebită pentru dezvoltarea și europeanizarea educației sindicaliste și nu numai a ei. În contextul actualei crize europene aceste rezultate ale proiectului reprezintă o bază importantă pentru progresul „învățatului european” din școli și din cadrul programelor extrașcolare de formare a tinerilor și adulților către o “educație politică transnațională” europeană eficientă în practică.

---

<sup>6</sup> Partenerii de proiect au decis de comun acord să țină cele patru seminarii (în Germania, Irlanda, Turcia și Polonia) în limba engleză. Doar discursul final a fost tradus. Pentru comunicare a fost necesar desigur mai mult timp. Odată înțelese fiind noțiunile principale, comunicarea a devenit mai directă deoarece gesturile și mimica au fost percepute în context și comparate cu cele personale, ceea ce a generat pe de o parte întrebări din partea auditorilor, pe de altă parte o sensibilitate crescută față de deosebirile dintre semnificația gesturilor și mimicii.

<sup>7</sup> Din punct de vedere metodologic, acest procedeu se bazează pe aspectele centrale ale pragmatismului filozofic. Pe de o parte maxima pragmatică a lui Charles Sanders Peirce, care relaționează semnificația noțiunii cu efectul practic relevant al utilizării acestei noțiuni. Conform Helmut Pape, maxima pragmatică este concepută ca o regulă metodică, care are rolul de a mări claritatea gândurilor noastre. El spune: "Gândește-te care din efectele cu semnificație practică, din fericire, le putem aloca mental obiectului noțiunii noastre " (Peirce citat după H. Pape 2007). Pe de altă parte, maxima pragmatică a avut mare influență și asupra lui John Dewey (Kehrbaum 2009, p. 75 ff.), conform căruia o situație este un întreg contextual care relaționează obiectele cu evenimentele și le transformă în obiectul experienței și al discernământului (vezi Pape 2009). În cadrul acestui proces se determină, respectiv se redetermină obiectele și evenimentele și relațiile dintre ele.

## Bibliografie

- 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): *Dewey's Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben*, in: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, Heft 3/2009, Schwerpunkt Heft 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.

Sparr, 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.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung\\_Empfehlung%2012-2002.pdf](http://www.jugendpolitikeneuropa.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=teilmo21&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.