Juni 2016
46. Jahrgang Nr. 1

# Europäische Erziehung

Halbjahreszeitschrift des EBB-AEDE.

## Interkulturelle europäische Schulen

- Interkulturalität heute
- Schulleitung und Europa
- TRANSLIMES
- Europäische Lehrerbildung in der dt.-frz. Praxis

Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft
Die deutsche Sektion der Association Européenne des Enseignants (AEDE), gegründet 1956

ebb-aede

ISSN 0423 - 6238

# Inhaltsverzeichnis

**Editorial**.....3
**Texte zur europäischen Bildung**.....4
Frank Morawietz/Dieter Reichel: Interkulturelles Lernen und (neue?) Komplexität .....5
Peter J. Weber: Europäisches Lernen in der interkulturellen Falle – entwickeln wir mehr transkulturelle Sprachfähigkeit in unserer Bildungsarbeit.....9
Matthias Busch/Nikolaus Teichmüller:Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen .....13
Catherine Dedié/Lutz Baumann: Europäische Lehrerbildung in der Praxis. Einige Bemerkungen zum deutsch-französischen Lehramtsstudiengang Mainz-Dijon in den Geistes- und Kulturwissenschaften.....19
Claudia Bade: Schulleitung und Europa – europäische Schulleitungen!? Eine Spurensuche .....25
Christian Hochmuth: Wenn Persönlichkeitsentwicklung wichtiger ist als Leistungssteigerung – was ich im australischen Schulsystem als deutscher Pädagoge lernen durfte.....29
**Berichte aus der Arbeit von EBB und AEDE**.....37
Nachruf auf Frau Prof. Dr. Ioana Jurca.....38
„EuroVision – Museums Exhibiting Europe“. Europäisierung nationaler und regionaler Museen konkret 39
Klaus-Jürgen Heinermann: Berliner Notizen 8.....40
**Berichte und Hinweise**.....44
Katharina Teiting: ewoca³ und ewoca³(+) – for everyone!: Europäische Workcamps für ALLE Jugendlichen .....44
Karolina Wachowicz: „Zukunft Europas – drei Perspektiven, ein Horizont: Interkulturelle Begegnung, fachliche Informationen und kreative Umsetzung“.....49
Christoph Kodron: Binationale Begegnung in Osnabrück.....50
**Zur Diskussion gestellt** .....54
Claudia Schmiderer: Denk ich an Europa in der Nacht … (November 2015).....54
Lothar Klouten: Welches Europa ist das Europa der in ihm lebenden Menschen?.....56
Walter Wolf: Die Flüchtlingskrise und die territoriale Kohäsion: Eine verbesserte Armutsbekämpfung in Europas östlichen Regionen als Voraussetzung für einen EU-Konsens in der Flüchtlingsverteilung.....58
Gerald-Christian Heintges: Ein Plädoyer für ein europäisches Vereinsstatut als Motor der Unionsbürgerschaft.....59
**BÜCHER UND MATERIALIEN** .....61
Warum Europa eine Republik werden muss!.....61
**Über uns** .....63

**Impressum:**
Herausgeber: EBB-AEDE e.V., Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft in der AEDE e.V.
Bundesgeschäftsstelle: **Klaus Engel**, Nepomuk-Maier-Straße 5a, 94501 Aldersbach, Tel.: 08543 4894221
E-Mail: **geschaeftsstelle@ebb-aede.eu**
Redaktion dieser Ausgabe: Alfons Scholten unter Mitarbeit von Klaus-Jürgen Heinermann, Christoph Kodron und Klaus Engel; Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe ist am 15.8.2016; Thema der nächsten Ausgabe ist: *Inklusive europäische Bildung*; eine online-Version dieser Ausgabe finden Interessierte im Archiv unter: http://www.ebb-aede.eu/zeitschrift-europaeische-erziehung.html
Druck: online-Copy, Frankfurt a. M. Druckauflage: 350 Exemplare. Der auszugsweise Nachdruck ist bei Nennung der Quelle und gegen Zusendung von zwei Belegexemplaren erlaubt.

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

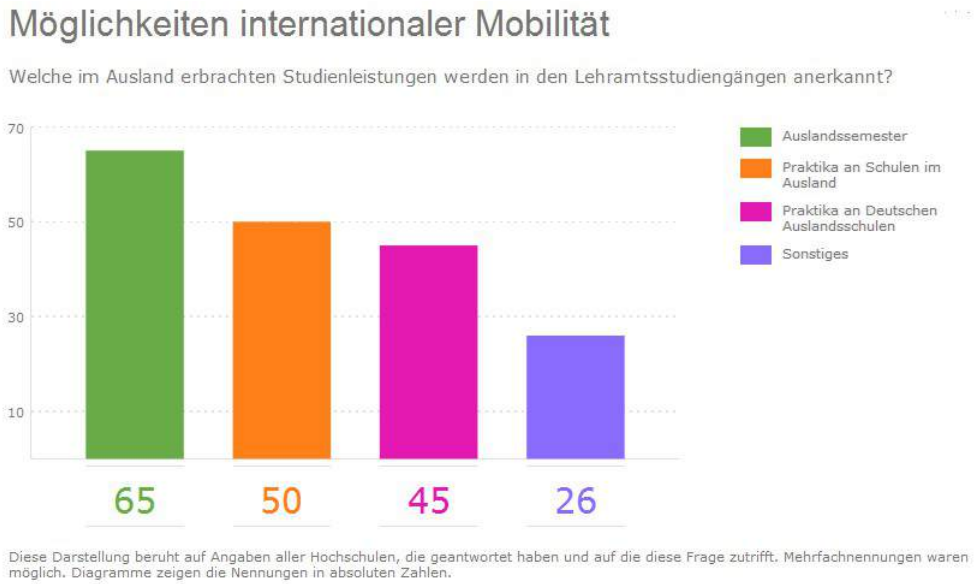
so langsam fehlen einem die Worte, um die dramatische Situation zu beschreiben, in der sich Europa und die EU befinden. All die Themen, Konfliktfelder und Regionen aufzuzählen, in denen die Zukunft der EU in Frage gestellt und der Weg zurück in die 'heile Welt' der Nationalstaaten gefordert wird, würde den Platz überschreiten, der für dieses Editorial zur Verfügung steht.
Besonders bedauerlich und beängstigend ist es fest zu stellen, dass sich die Vergleiche der heutigen Situation mit der Zeit der Weimarer Republik häufen. Denn in einer leichten Veränderung der Formel von der 'Demokratie ohne Demokraten' kann man heute formulieren „Europa ohne Europäer“. So wie es damals viel zu wenige Parteien und Politiker gab, sie sich engagiert und vorbehaltlos für die Republik einsetzten, finden sich heute kaum politisch Verantwortliche, die es riskieren, sich konsequent und vorbehaltlos für Europa und europäische Lösungen einsetzen. Dann, wenn es drauf ankommt und die Umfragewerte zu sinken beginnen, wird doch von viel zu vielen das eigene, nationale Interesse zum europäischen Gemeinwohl stilisiert und versperrt der kurzfristige, innenpolitische Vorteil den Weg zur stra-tegischen europäischen Lösung.
Als EBB-AEDE können wir all das aufspießen und kritisieren, aber unser eigentlicher Beitrag liegt natürlich in der Erziehung und Bildung von europäischen Bürgerinnen und Bürgern. Über die dazu nötigen 'interkulturellen europäischen Schulen' schreiben in diesem Heft Autorinnen und Autoren mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und aus recht unterschiedlichen Arbeitsfeldern, die vielfältige Blickwinkel und Perspektiven auf das Thema herstellen. Denn wir verstehen dieses Heft als einen Einstieg in eine Debatte, die keine kurzfristigen Resultate zeigen kann und muss, sondern zu langfristigen, grundlegenden Veränderungen beitragen will. Neben einem ersten Blick auf die Rolle, die Schulleitungen in solchen Schulen haben können und sollen (s. Seite 25ff in diesem Heft), wären in Zukunft auch Schulverwaltungen und Schulgebäude auf ihre Europatauglichkeit zu prüfen und entsprechend fort zu entwickeln bzw. Ideen dafür zu finden und zu bündeln.
Schließlich wäre noch ein Blick auf uns selbst als Sektion eines europäischen Verbandes zu richten, der bislang aber noch kein europäisches Statut haben kann. Dass so etwas prinzipiell wünschenswert für Europa ist und entsprechende Initiativen unterstützenswert sind, hat die Mitgliederversammlung des EBB-AEDE im November in Düsseldorf nach längerer Beratung beschlossen. Deshalb findet sich ein entsprechender Diskussionsbeitrag in diesem Heft (Seite 59ff).
In der Hoffnung möglichst viele von Ihnen im September in Ortenburg wieder zu sehen oder kennen zu lernen, verbleibe ich

mit freundlichen Grüßen,

Alfons Scholten
Bundesvorsitzender EBB-AEDE e.V.

# Texte zur europäischen Bildung

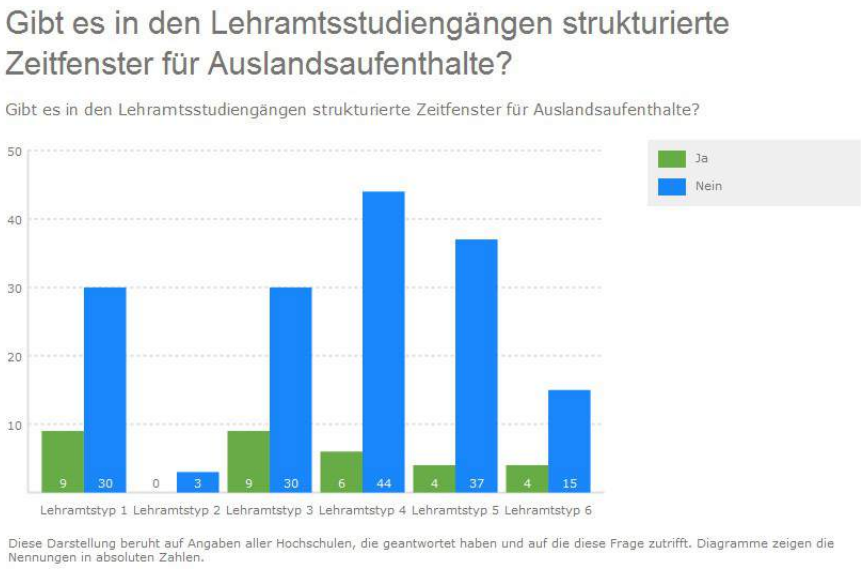
*Mit dem Schwerpunktthema dieses Heftes greifen wir erneut die Resolution „Austausch macht Schule“ auf, die der Bundesvorstand des EBB-AEDE im Januar 2014 unterstützt hat (s. EE 2-2013, 62). Dieses Thema liegt uns als Verband am Herzen und da Lehrer - wie alle Studien zeigen - wichtig sind, um die europäische Idee im Schulalltag voranzutreiben und dies umso besser und engagierter tun, je intensiver sie selbst in Schule und Studium „Europa“ forschend erlebt und erfahren haben, stehen sie im besonderen Fokus dieses Heftes.*




*Der aktuelle „Monitor-Lehrerbildung“, an dem sich zum vierten Mal in Folge alle 16 Länder beteiligten, stellt umfangreiches Datenmaterial zu den verschiedenen Aspekten der ersten Ausbildungsphase von Lehrern bereit, u.a. auch zwei Datensätze zur internationalen Mobilität von Lehramtsstudierenden.*[1]

*Das, was es in europäischen Projekten zu lernen und im Unterricht zu praktizieren gilt, wird gerne mit Begriffen wie 'exakte Kunst', 'experimentelles Tasten' oder gar 'experimentelle Virtuosität' beschrieben.*

*Diesen Kompetenzen nähert sich dieser thematische Teil zunächst durch eine Aktualisierung des Begriffs des interkulturellen Lernens, die hier in 2 Beiträgen mit unterschiedlichen Perspektiven erfolgt. Dann geht es etwas prosaischer um die Rolle der Schulleitungen beim Thema „Europa“ und um Praxisberichte aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern (deutsch-französische LehrerInnenBildung, grenzüberschreitende Zusammenarbeit) sowie um den Blick auf das „Fremde“ (Australien), der ja oft den Blick für das „Eigene“ schärft.*




1 Wir danken dem „CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung“ in Gütersloh für die Erlaubnis, die Grafiken nachzudrucken und empfehlen gerne die Homepage des Projektes unter: www.monitor-lehrerbildung.de

# Frank Morawietz/Dieter Reichel: Interkulturelles Lernen und (neue?) Komplexität

*„Ich hatte mehr über mein Land erfahren wollen, und jetzt wusste ich mehr als mir recht war“* [2]

In den letzten Monaten steht in Europa die Frage der Flüchtlingspolitik, der Integration von Menschen aus anderen Kulturkreisen, der politischen Krise Europas oder auch der Euro-Krise im Mittelpunkt der Diskussionen. Gleichzeitig erleben wir in der Europäischen Union eine beispiellose Renaissance des nationalen Handelns, längst überwunden geglaubtes Denken und der Glaube an „nationale Lösungen“ bedrohen gemeinsames und solidarisches europäisches Handeln, ja rüttelt an den Grundwerten der Europäischen Idee. Europa ist geschwächt, es scheint, als zerrinnt uns dieses wunderbare Projekt eines Vereinten Europas als Antwort auf die fürchterlichen Erfahrungen zweier Weltkriege zwischen den Fingern. Die Krisen rufen eine starke Verunsicherung hervor, gegenseitige europäische Abhängigkeiten werden als Ursache einer empfundenen Bedrohung des Status Quo und nicht mehr als möglicher und notwendiger Teil einer Lösung wahrgenommen.

In dieser Situation ist es notwendig, einen kritischen Blick auf jene Instrumente zu werfen, die – neben einer Vielzahl anderer Lösungsansätze – gemeinsames europäisches Handeln und europäische Solidarität mittel- und langfristig wieder stärken können. Eines dieser Instrumente ist die Stärkung interkultureller Kompetenz, nämlich die legitimen Interessen des „Anderen“, des „Fremden“ mitzudenken, kennenzulernen, verstehen zu wollen und in das eigene Weltbild mit einzubeziehen. Nur in einer beständigen Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ und damit auch mit den eigenen sich verändernden lebendigen Werten und Normen, dem ständigen Bemühen um ein Verstehen (vor dem Bewerten) dessen, was „befremdet“, kann wirklicher Respekt entstehen. Ein Respekt, der nachhaltiger und gleichberechtigter ist, als nur eine duldende Toleranz es vermag. Die Stärkung interkultureller Kompetenz als ein Teil des lebenslangen Lernens muss mehr denn je Eingang in den Alltag von Bildung, Politik und Wirtschaft finden.

Die folgenden Zeilen werfen einige Fragestellungen bezüglich des Konzepts des „Interkulturelles Lernens“ auf. Bislang spiegelt das Konzept des „interkulturellen Lernens“ die Idee der Begegnung und des Dialogs von Kulturnationen wider. Und so wird denn auch in Seminaren vermittelt, wie „die“ Franzosen, Amerikaner und Chinesen seien, und wie man sich im Kontakt mit ihnen verhalten solle, um zu kooperieren. Die Zuweisung kulturspezifischer Verhaltensweisen vermittelt dabei auf den ersten Blick eine scheinbare Sicherheit und Orientierung auf der Basis von Stereotypen und undifferenzierten Rastern. Die Beschreibung von Kulturen als homogene Einheiten, ein immer noch dominierender nationalstaatlicher Kulturbegriff, dem bestimmte Normen, Einstellungen, Wertemuster, Denkweisen und Regeln zugewiesen werden, ist heute mehr als fragwürdig und berücksichtigt nicht die Dynamik und Lebendigkeit von Kultur, die individuellen Prägungen vielschichtiger kultureller Einflüsse oder die Vielzahl möglicher kollektiver Zugehörigkeiten. Der Einfluss der Globalisierung, die Entwicklung der Informationstechnologien, der Wegfall von Grenzen, eine hohe Mobilität und der pluralistische Charakter unserer Gesellschaften macht kulturelle Grenzen heute zunehmend unscharf.
Zudem: die „Fremden“ sind mittlerweile nicht mehr jenseits irgendwelcher Grenzen angesiedelt. Sie wohnen „nebenan“, sind unsere unmittelbaren Nachbarn. Auf Dauer. Da reicht kein Crashkurs über deren oder „unsere“ Kultur, vor allem dann nicht, wenn es sich um Flüchtlinge handelt, die oft naturgemäß wenig vorbereitet auf die aufnehmende Kultur sind.

2 *Cloe Hooper, Der große Mann, Liebeskind 2016*

Permanente Interaktion findet statt, und damit permanentes Lernen. „Interkulturell“ ist etwas, was sich zwischen unterschiedlichen Kulturen und Lebenswelten abspielt, wobei die Regeln dieser Begegnung mehr oder weniger unklar sind.

Das Lernen über „den Anderen“ muss dabei immer auch ein Lernen über die eigene (individuelle) Kultur, Prägungen, Werte , Normen und Entscheidungen sein. Interkulturelle Begegnung ist ein – oft unbequemer - Spiegel, der uns vorgehalten wird. Und wir erfahren etwas über internationale Zusammenhänge, Fernwirkungen direkter oder indirekter Art, aber nicht theoretisch, sondern ganz konkret, wie politisches oder wirtschaftliches Handeln in das Leben anderer Menschen eingreift, massiv eingreift. Die interkulturelle Dimension ist unumkehrbar Bestandteil unseres Alltagslebens und fordert uns ein lebenslanges Engagement in ethisch orientierter Interkulturalität in einem ganz weiten Sinne ab.

**Paradigmenwechsel**

Ein Paradigmenwechsel beim Konzept des Interkulturellen Lernens ist notwendig:

- Interkulturelles Lernen ist nicht mehr das Erlernen von „skills“ für zeitlich begrenzte Kontakte oder Zusammenarbeit mit „Ausländern“ aus der Ferne oder in der Ferne. Es ist vielmehr ein lebenslanger Lernprozess unterschiedlichster Kompetenzen, die uns befähigen, in einem Kontext, dessen Regeln uns nicht oder nur sehr eingeschränkt plausibel sind, die fremde und die eigene Kultur bestmöglich zu verstehen und gemeinsam Regeln des Zusammenlebens oder der Kooperation zu verhandeln. Einige Universitäten aber auch Institutionen wie das Deutsch-Französische Jugendwerk haben hier im Bereich der Forschung und in der pädagogischen und interkulturellen Weiterentwicklung ihrer Austauschprogramme Maßstäbe gesetzt, die auch inspirierend für andere gesellschaftliche Bereiche – beispielsweise in der Wirtschaft - sein können.
- Eine besondere Rolle bei dem Verstehen fremder und eigener Kulturen kommt dem Verstehen der historisch gewachsenen Systeme und dem Verstehen von Entwicklungszusammenhängen zu. Ohne den Blick auf die Geschichte kann sich eine Kultur nicht erschließen.
- Mehr denn je muss in jegliche Bildungs- und Ausbildungsprozesse das Lernfeld Interkulturalität integriert werden. Es muss ein fester Bestandteil des lebenslangen Lernens werden und als ein besonderes zusätzliches Arbeitsfeld muss die Sozialpädagogik die interkulturelle Mediation und ggf. Traumabearbeitung abdecken.
- Das traditionelle Konzept des Interkulturellen Lernens brauchte sich kaum mit ethischen Fragen auseinander zu setzen, weil sich diese bei den zeitlich und thematisch abgegrenzten Interaktionsfeldern selten stellten. Wenn die „Ausländer“ jedoch dauerhaft „Nachbarn“ sind, sich die Interdependenz unserer Gesellschaften vertieft, erhebt sich die Frage nach dem „wie“ des Lebens und Zusammenlebens sehr wohl.

- Die bislang meistens an Nationalkulturen orientierte interkulturelle Bildungsarbeit muss der Tatsache Rechnung tragen, dass die typischen Lebenssituationen zunehmend multikulturell und multiethnisch werden. Ein wesentliches Element interkulturellen Lernens mit wenigen Kulturen war bisher die zeitweilige Rückzugsmöglichkeit in eine kleine nationale oder kulturelle Untergruppe, um sich von interkultureller Komplexität zu „erholen". Diese Möglichkeit fällt bei kulturell sehr inhomogenen Situationen weg und muss durch spezifische Angebote der „Versicherung" ersetzt werden.

**Interkulturelles Lernen setzt die Kenntnis der eigenen „Systems" voraus**

„System" wird hier einerseits verstanden als die Körper-Geist-Einheit eines jeden Menschen. Bei allem, was wir denken und tun, sind wir die Referenz für uns selbst. Alles, was wir wahrnehmen, alle Entscheidungen, die wir treffen, hängen zusammen mit, hängen ab von Prägungen, von erworbenen Routinen. In gewisser Weise schafft sich so jeder Mensch ein eigenes Universum. Das steht nicht im Widerspruch zu Aussagen über das „Typische" beim Menschen. „Typisch" ist jedoch immer ein Durchschnitt mit individuellen Variationen. „System" ist aber auch die politische, kulturelle, ökonomische, kurz gesellschaftliche Umgebung, die einen erheblichen Einfluss auf die Menschen ausübt.
Interkulturelles Lernen, wie es hier gesehen wird, ist untrennbar verbunden mit interkulturellem Handeln, also der Interaktion mit Anderen. Streng genommen ist, da jeder Mensch ein eigenes Universum darstellt, jegliche Interaktion interkulturell. Und ist somit eine Begegnung fremder Universen.

Interkulturelles Lernen muss daher stärker das Bewusstsein dafür schärfen, dass die Auseinandersetzung mit dem „Fremden" auch stets die Chance einer Auseinandersetzung mit dem „eigenen System" beinhaltet. Die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Prägungen ist dabei keine leichte Aufgabe, denn sie ist stark an Emotionen gekoppelt. Doch eine ständig übende Fähigkeit, sich in den anderen hineinzuversetzen, die Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel, schafft neue Freiräume, Sichtweisen und Entwicklungsmöglichkeiten bezüglich der eigenen und fremden Kultur. Im Dialog mit dem Anderen entsteht hier eine Dynamik und die Möglichkeit etwas „Drittes" und Gemeinsames entstehen zu lassen.

**Interkulturelles Lernen, politische Bildung und die „schiere Unkenntnis" über das Fremde**

Nachdenken über interkulturelles Lernen kann angesichts der aktuellen Situation in Europa wie auch in einem globalen Bezug nicht neutral und unpolitisch sein. Noch dominieren jene Konzepte, die das Interkulturelle unter dem Blickwinkel des eigenes Nutzens sehen, als Instrument, um daraus Vorteile zu ziehen. Mag sein, dass die aktuelle Debatte über „Willkommenskultur" das ändert, mag sein, dass Flüchtlinge mancherorts als „Bereicherung" gesehen werden – aber überfärbt wird das meistens durch Angst, Abgrenzung, Verdächtigungen.

In einem Aufsatz „Interkulturelles Lernen als Zukunftsaufgabe der politischen Bildung" schreibt Peter Graf: „Inhaltlich ist „das Fremde" per definitionem nicht zu fassen, erlaubt daher jedem, es mit Vorstellungen anzureichern, die unvertraut sind und man selbst nicht kennt. Nicht eine bestimmte Differenz, sondern die schiere Unkenntnis trägt das begriffliche Konstrukt, füllt es mit allem an, was bedrohlich, unvorhersehbar oder unmöglich erscheint. Am Ende dieser Form der Ausgrenzung des Unbekannten vom Vertrauten steht die Einteilung der Umwelt nach „gut und schlecht", oder jenen Menschen, die dazu gehören und „dem Rest der Welt" Dieses Konstrukt findet sich nicht nur in Alltagshaltungen oder politischen Einstellungen einfacher Art. Sehr angesehene Politologen folgen diesem Konzept."[3]

3 Graf, Peter: Interkulturelles Lernen als Zukunfts-aufgabe der politischen Bildung, in: Below, Andreas Anton von; Gauger, Jörg-Dieter (Hg.): Der Demokratie verpflichtet. Bausteine für

Diese „schiere Unkenntnis“ über das Fremde (und was es in uns bewirkt) erfordert Dialog, Aufklärung und Auseinandersetzung. Politische Bildung hat die Aufgabe, die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit bei allen Bürgern zu stärken, dies darf nicht einer kleinen Gruppe von Politikern und Spezialisten vorbehalten sein. Es ist die Aufgabe aller. Wir brauchen daher eine Stärkung und Kraftanstrengung der politischen Bildung gemeinsam mit der interkulturellen Bildung, um diese Ängste ernst zu nehmen und auf sie reagieren zu können. Es geht darum, die zahlreichen Krisen, die jeden Tag scheinbar oder tatsächlich unseren Alltag erreichen, in einen Bezug zu stellen und einen aktiven Dialog über Ursachen und Auswirkungen, über unsere Werte und Zukunftsvorstellungen in Europa zu führen.

Leider fehlt es uns hier in der Europäischen Union an dem nötigen Selbstbewusstsein. Denn das europäische Projekt zeigt den Weg, es ist gedacht als ein Raum, in dem Menschen mit unterschiedlichen Sprachen, Traditionen, Wertevorstellungen und individuellen Lebensentwürfen friedlich zusammen leben können. Was fehlt ist der Rahmen: eine europäische Verfassung, ein zentrales Projekt, das – nach den Abstimmungsniederlagen in Frankreich und Holland ängstlich und kleinmütig beiseite geschoben und als „unrealistisch“ etikettiert wurde – es uns erlauben würde, Rahmenbedingungen für dieses Zusammenleben zu entwickeln und für eine interkulturelle Qualität dieses Zusammenlebens in Europa einen guten Boden zu schaffen. Und auch die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, ein sehr konkretes Dokument, das die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948 verabschiedet hat, ist ein weiterer Mindeststandard, der als Richtschnur dienen kann.

eine zukunftsweisende Konzeption der politischen Jugend- und Erwachse-nenbildung. - Sankt Augustin 2004, 161-183, hier: 163 (Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) http://www.kas.de/upload/dokumente/demokratie/graf.pdf (21.4.2016)

**Die Krux mit dem Bewerten und Urteilen**

Unser Gehirn wird oft als das „komplexeste System im Universum“ bezeichnet. Aber es ist ziemlich faul – gut, es handelt „ökologisch“, versucht, den Energieaufwand zu minimieren. Das hat zur Folge, dass Denk- und Verhaltensroutinen entwickelt werden, und zwar ziemlich stabile, deren Grundstruktur nach Auffassung mancher Neurobiologen schon im Alter von 4 Jahren feststehen. Natürlich wäre unser Gehirn total überfordert, wenn es jeden Reiz komplett neu untersuchte, um ihn zu verstehen, einzuordnen. Aber wir sollten wissen, dass dieses Gehirn sich oft damit zufrieden gibt, zu erkennen und entsprechend zu bewerten, wenn etwas „ungefähr“ so ist oder erscheint, wie etwas, das als Muster, als Referenz abgespeichert wurde – und bislang ganz gut funktioniert hat. Es ist sogar wohl noch etwas komplizierter. Vermutlich reagieren zunächst die Gefühle auf die Inputs: „Mag ich“ oder „Mag ich nicht“ – und nachträglich passen sich unsere Bewertungen bzw. Urteile dem an.

**Interkulturelles Lernen als permanentes Zulassen von Wirklichkeit: Auf dem Weg zu einer neuen „Kulturtechnik“**

Das Interkulturelle ist nicht mehr das Besondere, die Ausnahme, sondern dauerhafter Bestandteil unseres Lebens, vielleicht noch nicht so intensiv bei den älteren Generationen, aber sicherlich bei all denen, die jetzt jung sind. Die ethische Dimension der Interkulturalität, wie sie hier vertreten wird, öffnet den Blick notwendigerweise auf den Planeten insgesamt und darauf, was dort in wessen Namen und in wessen Interesse und zu wessen Vorteil – und natürlich zu wessen Nachteil – geschieht. Das mag manchen oder vielen nicht gefallen, aber es ist schwer nachzuvollziehen, wie das gehen soll, im Kontakt mit anderen über sich selbst mehr zu erfahren, über andere ebenfalls, über wechselseitige Einflüsse und Befindlichkeiten, und dabei teilnahmslos zu bleiben. Und wenn das schon nicht geht, dann sollte konsequenterweise in alle Bildungsgänge „Interkul-

turelles Verhalten“ dauerhaft integriert werden. Aber das bedeutet, neben einer starken Vertiefung des Wissens darüber, wie Menschen „ticken“, auch einen anderen Zugang zur „Wahrheit“ . Gewollte Erblindung gegenüber der Wirklichkeit durch Indoktrination oder Gewaltanwendung lässt sich mit dem hier vertretenen Konzept des Interkulturellen Lernens nicht vereinbaren. Natürlich wird oft umstritten bleiben, was wahr oder wirklich ist, aber die Auseinandersetzung muss möglich sein.

In dem Eingangszitat wurde angedeutet, dass eine vertiefte Beschäftigung mit dem eigenen Land, der eigenen Kultur dann, wenn ich intensiv suche, dann, wenn mir von „Anderen“ deren Erfahrung mit diesem meinem Land, mit dieser meiner Kultur gespiegelt wird, dass das sehr ungemütlich werden kann. Das muss ich zulassen. Anders geht es nicht.

**Autoren**

Frank Morawietz arbeitet als Geschäftsführer von crossborder factory gUG (http://new21.crossborder-factory.eu) und ist als chargé de mission seit 16 Jahren für die Südosteuropa-Initiative des Deutsch-Französischen Jugendwerks DFJW/OFAJ verantwortlich (https://www.dfjw.org).

**Dieter Reichel**, ehemaliger und langjähriger Mitarbeiter des DFJW, verantwortlich für interkulturelle und sprachliche Aus- und Fortbildung und Forschung

## *Peter J. Weber: Europäisches Lernen in der interkulturellen Falle – entwickeln wir mehr transkulturelle Sprachfähigkeit in unserer Bildungsarbeit*[1]

Am 16. November 2015 zementierte der französische Staatspräsident François Hollande vor den beiden Kammern des französischen Parlaments nach den terroristischen Attacken der Terrorgruppe „Islamischer Staat“ am Freitag, den 13. November 2015 mit mehr als 129 Toten in Paris unbewusst die interkulturelle Entfremdung für den gesamten Westen, indem er sprachlich dem religiösen Fundamentalismus einen nationalen entgegenstellte. Er rief nicht nur einen Krieg gegen eine terroristische Gruppe mit einem nicht anerkannten Kalifat als Territorium aus, sondern er stellte die in der Moderne in Frankreich und von Europa kopierte Staatsidee gegen den Terrorismus – und gemeint ist damit der Islam: « Le terrorisme ne

1 Dieser Text basiert auf dem Buch: Weber, Peter J. (2016): Sprachen als Brücken und Mauern. Geschichte Kommunikation und ihre Konflikte. Hamburg (Krämer).

détruira pas la République, car c'est la République qui le détruira. Vive la République et vive la France »[2]. Jacques Attali hatte 14 Jahre zuvor geschrieben, dass er diese Katastrophe der Entfremdung, beginnend im Jahr 1492 verstehen wollte, diese Verzweigung, die zunächst mit der Säkularisierung aller gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbereiche im 16. und 17. Jahrhundert in den Ständegesellschaften forciert wurde.

Warum kann Europa – und hier genauer die Europäische Union – nicht mehr substanzielles leisten? Warum verblasst die supranationale Europäische Union neben nationalstaatlich lauten Tönen, von denen das genannte Zitat nur ein Beispiel ist? Es ist das Versagen des interkulturellen Paradigmas, weil dieses in der Anwendung primär auf dem Paradigma der nationalstaatlichen und nicht der ethnischen Kultur basiert. Alle Programme der Europäischen Union sind ein Reflex darauf, da es bei der Genehmigung der Kooperationsprojekte um die Beteiligung von Mitgliedsländern nicht um ethnische Sprachgruppen geht. Denn der interkulturelle Austausch bezieht sich z.B. auf das interkulturelle Lernen zwischen Schülern in Deutschland, Italien, Kroatien, Frankreich, Polen oder Spanien. Dies ist eine unzulängliche Verkürzung auf nationalstaatliche Einsprachigkeit, die es so nicht gibt, und übersieht zugleich die regionalsprachliche Vielfalt und die vielen transnationalen Räume über die Grenze hinweg, die gerade von den Nationalstaaten angeblich zu ihrem Schutz wieder geschlossen werden – absurd. Zugleich stellt dies eine absolute Fehlinterpretation des europäischen Verfassungsprinzips der Gleichrangigkeit der Sprachen dar, solange man dieses im europäischen Ziel eines transnationalen Europas sieht.

Nehmen wir also im interkulturellen Lernen diese Gleichrangigkeit aller Sprachen ernst. Denn es existiert seit der Moderne eine „toxische Wirkung“ der Verbindung von Sprache und heute ca. 200 Nationalstaaten auf der Welt, deren Grenzen oftmals ohne Rücksicht auf ethnische Nationen gezogen wurden und werden. Diese Grenzziehung hatte weitreichende Folgen für Minderheitensprachen oder staatenlose Sprachen, indem Sprache zu einer Grenzmarkierung wurde, die nicht nur die Grenze zwischen zwei Staaten, sondern auch die Grenze zwischen verschiedenen Gesellschaften kennzeichnet. Und wie mühsam es ist, diese Grenzen abzubauen, zeigt z.B. der Bosnienkrieg, der 1995 endete. Erst 20 Jahre danach kommt es zu Schulprojekten, in denen z.B. in Sarajevo kroatische und bosnische Kinder unter einem Schuldach unterrichtet werden. Und machen wir uns endlich von dem Mythos frei, dass eine Verkehrssprache genau nicht zu diesem interkulturellen Verständnis führen würde. Die Geschichte ist voll von diesen Beispielen und gerade jetzt instrumentalisiert wieder ein Nationalstaat dieses Konstrukt. So erklärt im bewaffne-

2 Quelle: La Croix, online abgerufen am 23. November 2015

ten Konflikt in der Ukraine im Jahr 2015 die russische Regierung in Moskau all diejenigen zu (ethnischen) „Russen“, die die russische Sprache sprechen. Der im 21. Jahrhundert verwendete Begriff „Russe“ ist jedoch in erster Linie ein Konstrukt des 20. Jahrhunderts aus der Zeit der UdSSR, in der ein Russe ein Bürger dieser Republiken war und dabei den verschiedenen Ethnien angehörte, über die sich die UdSSR erstreckte.

Leider verraten die Nationalstaaten der Europäischen Union die von ihnen in den Europäischen Verträgen unterzeichnete Wertorientierung ohne wirklichen Zwang, wenn sie selbst letztlich immer mehr auf die Sprache Englisch zurückgreifen und glauben dabei, die Legitimation dafür durch wirtschaftliche Zwänge zu haben. Die UdSSR hatte das Russische über die lokalen Sprachen zwangsweise gestülpt, die Europäische Union entscheidet nicht, sondern folgt „nur“ einer globalen Entwicklung und verrät damit ihre eigene Überzeugung, da die Durchbrechung des Verfassungsprinzips der Gleichrangigkeit der Sprachen im Binnen- wie Außenverhältnis rechtfertigungsbedürftig ist. Ein Vergleich mit den USA an dieser Stelle verbietet sich übrigens, da dort das Englische zur gemeinsamen Sprache eines neuen Kontinents wurde, für die man sich – zumindest die Weißen der USA – einmal ausgesprochen hatte, und dies ganz demokratisch, wenn man den Geschichtsbüchern Glauben schenken darf. Neben dem Englischen sind selbstverständlich Spanisch oder auch immer mehr asiatische Sprachen nicht zu vergessen.

Die Europäische Union ist in ihrer heutigen wirtschaftlichen Verkürzung in einem doppelten Zweckrationalismus gefangen, der sie von Innen heraus gefährdet. Einerseits versteht sie sich immer mehr als materielle Wirtschaftswachstumsgemeinschaft, obgleich ihre gesamte Programmatik auf eine vielfältige Supranationalität ausgelegt ist. Dieses widersprüchliche Handeln kompromittiert das einmalige historische Experiment in der Welt, die Befugnisse von Nationalstaaten an eine höhere Instanz abzugeben – und daher sträuben sich diese besonders in schwierigen Situationen. Dies löst den sprachlichen Automatismus aus, in diesen schwierigen Situationen die negativen Entwicklungen den neuen Regelungen durch die Europäische Union zuzuschreiben und im Sinne einer nationalstaatlichen Vergangenheitsverklärung diese zum Hort des Positiven zu stilisieren – ein nicht unbekanntes Phänomen, wenn man sich die „Nachrichten“ aus den Hauptstädten der Europäischen Union anhört. Letztlich sind die stark ethnisch und national aufgeladenen Abgrenzungen innerhalb der Europäischen Union – gerade der Nationalstaaten im Rahmen der Osterweiterung – nichts anderes als der Reflex einer mangelnden sprachlichen und kulturellen Integration als Ergebnis einer politisch nicht gestalteten Gleichrangigkeit der Sprachen.

In diesem Sinn ist die Europäische Union in einem historischen Dilemma eingeschlossen. Sie kann sich nicht (mehr) des nationalstaatlichen Mechanismus der Moderne bedienen, nach dem einem Territorium eine Sprache folgen muss. De facto unterliegt sie mit der Zementierung der nationalstaatlichen Bildungshoheit jedoch diesem und bemüht sich zumindest um das interkulturelle (Sprachen)Lernen ihrer Bürger – mit mäßigem Erfolg. Es scheint, als wäre die Menschheit noch nicht für die postmoderne Gesellschaft bereit, in der sich noch eine Entwicklung abzeichnet: Bis zum Mittelalter waren die monotheistischen Religionen mit ihren Sprachen die treibende Kraft, dann waren es die Nationalstaaten und heute sind es Weltkonzerne der digitalen Industrie wie Google oder Apple, die eine Sprache zur Weltsprache ihres Imperiums machen, das stärker werden könnte als der Nationalstaat. Zugleich bedienen sie den Rest der Welt mit Übersetzungen ihrer Apps, Programme usw. Auch diese Bias ist ein Phänomen, das wir bereits aus der Geschichte kennen.

Dramatisch ist, dass ein einmaliges Staats- und Gesellschaftsmodell zu scheitern droht, da wir es mit fundamentalistischen Entscheidungen von Individuen und Gesellschaften entlang der Sprachen der Gesellschaft zu tun haben, da das Wachstumsparadigma und die konstruktivistische Sicht auf die Welt keine Sicherheiten

mehr bieten können. Thomas Hobbes charakterisiert im 17. Jahrhundert in seinem bekannten Werk „Der Leviathan“ diesen Zustand für den Staat als einen Zerstörungsprozess durch innerliche Empörungen, an denen der Staat selbst schuld ist. Die Europäische Union benötigt daher dringend weniger nationalstaatliche Lösungsversuche aktueller Probleme, die von den Nationalinteressen und nächsten Wahlen der nationalen Regierungen bestimmt sind, sondern mehr Diskussionen um den Umgang mit ihrer sprachlich-kulturellen Vielfalt, um damit zu gemeinsamen Lösungen auf Basis gemeinsamer Werte zu kommen – und dies geht nur über immerwährende Toleranz nach innen und außen.

Denken wir also im interkulturellen Lernen trotz zunehmender Komplexität unserer Gesellschaft an unsere basale Sprachlichkeit. Machen wir uns bewusst, was wir mit Sprache nicht nur im interkulturellen Kontext anrichten können. Sollten wir uns nicht darüber unterhalten, wenn am 29.02.2016 der Braunschweiger Kripo-Chef Ulf Küchein zur Sicherung des närrischen Karnevals verkündet und dies in den sozialen Netzweken als Nachricht platziert wird: „Wer Übergriffe versucht, wird auf die Finger kriegen“ – dies ist keine konsensuale Festigung eines öffentlichen Raums, der zudem eine regional-kulturelle Besonderheit darstellt. Interkulturelle (Sprachen)kompetenz meint auch, die Sprachfähigkeit und damit das Reflexionsvermögen in verschiedene sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zu überführen und einzusetzen. Das Überhandnehmen einer schnellen z.B. in den sozialen Medien geschriebenen, Sprechsprache kann nicht ein Durchdenken eines Sachverhalts zur Grundlage haben – doch diese Schnelllebigkeit nimmt zu.

Damit gilt es sich auch vom wissenschaftlichen Paradigma des postmodernen Konstruktivismus gerade im interkulturellen Lernen zu lösen. In dessen Verständnis wird die Macht der Situation zementiert, da Informationen über die Bewertung in der jeweiligen Situation erst zum (sprachabhängigen) situativen Wissen werden. Es ist also folgerichtig, dass eine Information, die über ein Medium vermittelt wird, niemals im Sinne des Universalismus objektiv sein kann. Der Mensch ist in der Postmoderne in der Individualisierungsfalle gefangen, da alles situativ und subjektiv ist, wenn Wissen, Kommunikation usw. nur situativ und nicht mehr generell erklärt werden können. Dies ist zwar pointiert formuliert, doch beobachten wir eine zunehmende Unsicherheit und Unordnung in der globalen Welt, da neben das Rationalisierungs- eben auch ein Subjektivierungsparadigma getreten ist, das als Werkzeug gegen die alten Obrigkeiten fungiert und zugleich wieder zu solchen kollektiven Obrigkeiten wie im Internet führt und entfesselt eine neue Willkür erzeugen wird. Nicht nur Schulen verlieren ihre Legimitation als Bildungseinrichtungen, wenn Kinder und Jugendliche auf Youtube oder Facebook im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zu ihren Fragen und Problemen ihrer Lebenswelt selbsternannte Spezialisten wie „LeFloid“ konsultieren – aus diesen Informationen wird das Weltbild von morgen gemacht.

Gestehen wir es uns doch ein, dass keine Kommunikation symmetrisch ist, was die Ursache für (sprachliche) Konflikte ist. Zum einen bringen die Sprachen selbst eine Asymmetrie in die Kommunikation, dann ihre ungleiche Beherrschung durch ihre Sprecher, und andererseits sind die Sprecher selbst aufgrund ihres Status usw. in verschiedenen Positionen, wenn sie miteinander sprechen. In der sich entwickelnden Vielfalt muss zugleich der moderne Mensch für sich und sein Leben Deutungsmuster finden, die aufgrund des vielfältigen Angebots von der Uneindeutigkeit in die eigene Eindeutigkeit geführt werden müssen. Es ist dies die Ausdifferenzierung von der Fähigkeit, sich in sprachlichen Zeichen auszudrücken über eine „Ur-Sprache“ bis hin zur Ausdifferenzierung in vielen Einzelsprachen, die einerseits Identität bieten, andererseits aber Grundlage für die Abgrenzung zu anderen sind. Ein neu gedachtes interkulturelles Lernen ist generell als Versuch der Suche nach eindeutiger Sicherheit und Verbindlichkeit zu verstehen. Im sprachlichen Kontext bedeuten viele Sprachen Unsicherheit, da die Kommunikation erschwert wird und eine gemeinsame Sprache zunächst Sicherheit, die

dann das Handeln in Sicherheit zulässt. Die Sicherheit ermöglicht z.B. in der Sprache Katalanisch eine Verfestigung des „Eigenen“, letzteres hilft in der globalen Kommunikation und verliert dabei in der Identitätsfunktion.
Sind wir als Lehrer in Schule und Hochschule, Weiterbildner usw. zudem ehrlich zu uns: Schulen und Bildungswesen in den Nationalstaaten hatten niemals den Auftrag einen transnationalen Raum zu bilden, wie er in dem supranationalen Projekt Europäische Union angelegt ist. Moderne Bildungswesen seit dem Mittelalter stehen immer im Dienste des Staates und indirekt der Wirtschaft, wie es Schulleistungsvergleiche nicht besser zeigen könnten, in denen sich Nationalstaaten der westlichen Industrieländer über die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, die letztlich wiederum nationalstaatliche Macht bedeutet, u.a. durch die „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD) Auskunft geben lassen. Interkulturelles Lernen muss daher in den didaktischen Modellen viel mehr von nationalstaatlichen Vorgaben getrennt werden, es muss eine Kompetenzorientierung transkulturellen Handelns entwickelt, trainiert und angewendet werden.
Es gilt das „Inter-Dilemma“ zu überwinden – setzen wir also transkulturelles Lernen um, da interkulturelles Lernen immer eine Grenze zwischen den Kulturen lässt. Weiten wir wieder unseren Blick, um zu erkennen, dass noch so entfernte Kulturen eine doch vergleichbare Entwicklung in der gesamten Menschheitsgeschichte genommen haben. Erkennen können wir diese transkulturellen oder transversalen Elemente nur durch die Überwindung des Anspruchs der Deutungshoheit eines Nationalstaates, einer Religion, einer Wissenschaft, eines Wirtschaftssystems oder einer Sprache. Öffentlich unterstützen können hier nur Institutionen, Organisationen oder Unternehmen, die sich aus diesem Dilemma gelöst haben. Einer der wichtigsten Protagonisten dieses postkonstruktivistischen Gesellschaftsmodells, die wertebasierte Europäische Union, ist aber aktuell im freien Fall der Auflösung.

**Prof. Dr. habil. Peter J. Weber**
ist Bildungs- und Sprachökonom. Er ist Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des EBB-AEDE, hat viele Jahre Erfahrung in EU-Projekten an verschiedenen Hochschulen im In- und Ausland und ist seit längerer Zeit als Professor in Forschung und Lehre sowie im Management von Hochschuleinrichtungen tätig.

## *Matthias Busch/Nikolaus Teichmüller: Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen*

### Europäische Integration in Grenzregionen: Bildungsaufgabe statt Selbstläufer

Grenzregionen gelten als Motor der europäischen Integration und „Modell für Europa“. In Schlagworten wie dem „Europa der Regionen“ wird die Bedeutung und Innovationskraft europäischer Grenzregionen beschworen. Glaubt man der Feiertagsrhetorik, so sind Grenzräume Garanten für wirtschaftliche Prosperität und Bürgerbeteiligung. Während in Zeiten der Globalisierung, wie es der amerikanische Soziolo-

ge Daniel Bell formuliert, Nationalstaaten „zu klein für die großen Probleme“, aber „zu groß für die kleinen Probleme des Lebens“ seien, bieten regionale Gebietskörperschaften die Chance, den globalen Wandel „von unten“ zu gestalten. Die grenzüberschreitenden Verflechtungsräume böten insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Zukunftsaussichten für Freizeit, Berufsausbildung und einen transnationalen Arbeitsmarkt. Erst hier, wo „Europa vor der Haustür“ liegt und die europäische Idee im alltäglichen Nahraum erlebt und erprobt werden kann, könnten junge Menschen letztlich im Kleinen zentrale interkulturelle „Schlüssel- und Handlungskompetenzen für die europäische Lebenswirklichkeit entwickeln“ und eine europäische Identität ausbilden.[1]

*Schloß Trebnitz: eine Bildungsstätte mit Schwerpunkt auf internationalen Austausch- und Beteiligungsprojekten in der deutsch-polnischen Grenzregion*

Tatsächlich muss die Frage, ob Grenzregionen aufgrund ihrer räumlichen Besonderheiten spezifische Chancen für ein weltoffenes, interkulturelles Zusammenwachsen in Europa bieten, differenziert beantwortet werden. Allein die räumliche Nähe reicht nicht aus. Zahlreiche Studien zeigen beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche, die in direkter Nähe zur Grenzregion aufwachsen, oft keine oder nur stereotype Vorstellungen vom Nachbarn besitzen.[2] Neo-funktionalistische Vorstellungen, dass dem Projekt Europa quasi eine inhärente expansive Logik zu eigen ist, also ein automatischer Handlungsdruck bestehe, die Integration weiter und enger zu verfolgen, müssen als widerlegt gelten.

Während auf Ebene der politischen Kooperation unterschiedliche Strukturen und Kompetenzen der regionalen Gebietskörperschaften die Zusammenarbeit erschweren, sind für die zivilgesellschaftliche Vernetzung insbesondere im ländlichen Raum die räumliche Entflechtung und eine mangelhafte verkehrstechnische Anbindung hinderlich. Die Wege im ländlichen Raum sind lang. Wohnung und Arbeitsort, Schule und Freizeitmöglichkeiten liegen oft weit auseinander und sind aufgrund von schlecht ausgebauten öffentlichen Nahverkehrsangeboten – insbesondere grenzüberschreitend – für Kinder und Jugendliche kaum eigenständig erreichbar. Hinzu kommen Sprachbarrieren, die das Aufeinanderzugehen erschweren. Die Sprache des regionalen Nachbarn wird oft nicht oder nur von einer Seite beherrscht und in der Schule erlernt. Interessanterweise wirkt sich auch ein mangelndes Regionalbewusstsein negativ auf die europäische Integration aus. In Grenzregionen, in denen eine Identifizierung mit der Region fehlt, Abwanderung vorherrscht, regionale Identitäten kaum ausgeprägt sind, ist die Bereitschaft grenzüberschreitender Kooperation gering. Die Ausbildung eines interregionalen, transnationalen Selbstverständnisses setzt ein regionales

1 vgl. u.a. Wisser, Ulrike: Entwicklung europäischer Lebensräume und die Beteiligung junger Menschen. In: JUGEND für Europa (Hrsg.): Handbuch „Mehr Europa“ in Partizipationsprojekten. Europäische Impulse für die jugendbezogene Partizipationskultur in Deutschland, Bonn 2016, Seite 24

2 vgl. u.a. Matzdorf, Jana 2015: Die Wahrnehmung und bildliche Repräsentation ihrer heimatlichen Umgebung bei deutschen und polnischen Kindern in der Oder Grenzregion. Unveröffentlichte Masterarbeit, Humboldt Universität Berlin.

Selbstbewusstsein voraus. Schließlich zeigt sich, dass eine gefühlte kulturelle Distanz, negative wechselseitige Stereotypen und Vorurteile die Entwicklung der grenzüberschreitenden Zivilgesellschaft hemmen. Ihre Ursache liegt dabei insbesondere in mangelnden Kenntnissen des Nachbarn und seiner Kultur begründet.

*Konferenz „Schulen grenzenlos vernetzen", 19.-20.2.2016*

Europäische Integration ist damit in Grenzregionen kein Selbstläufer, sondern eine komplexe Aufgabe, die sich auch und gerade als Herausforderung an schulische und außerschulische Bildung stellt. Fahrlässig wäre es, die interkulturellen Kontakte dem Zufall zu überlassen, zumal eine Korrelation zwischen fehlenden Kontakten und Ressentiments nachweisbar ist. Jene Schülerinnen und Schüler, die keinen oder kaum Kontakte zum Nachbarland haben, zeigen stärkere Vorurteile, Fremdheits- und Bedrohungsgefühle gegenüber der anderen Kultur als diejenigen mit zahlreichen Bezugspunkten.[3] Ob und wie Kinder und Jugendliche ihre Grenzregion als transnationalen Handlungsraum erleben, ob und wie sie die besonderen Chancen der Grenznähe nutzen können, hängt damit vielfach von den Lernangeboten und Gelegenheitsstrukturen ab, die ihnen Schule, Politik und Zivilgesellschaft bieten.

**Chancen grenznaher Schulen: Transnationale Schulentwicklung im Projekt „Translimes"**

Wenn grenznahe Schulen die ihnen gestellte Aufgabe angehen wollen, Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, weltoffenen Leben in Europa zu befähigen, ergeben sich in Grenzregionen spezifische Möglichkeiten und Chancen. Das sind zum einen Angebote zum interkulturellen Lernen und Erlernen der Nachbarsprache – die in der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit der Grenzregion nicht als Schulsprache, sondern als alltägliche Sprachpraxis erworben werden kann, beispielsweise in natürlichen Sprachsituationen oder binationalen Lern- und Lehrtandems. Zum anderen werden Lerninhalte benötigt, die eine identitätsstiftende Auseinandersetzung mit der eigenen Region sowie der Region und Kultur des Nachbarlandes ermöglichen. Das Kennenlernen des Nachbarn, der Abbau von Vorurteilen und kultureller Distanz kann einerseits durch Exkursionen, Partnerschaften und transnationale Kooperationen erfolgen. Andererseits dürfte es lohnenswert sein, die regionalspezifischen Bildungsinhalte, die die Grenzregion bietet, didaktisch zu erschließen. Von Kulturdenkmälern über die Regionalgeschichte bis hin zu lokalen Künstlern, Betrieben oder transregionalen Problemen dürfte es hier zahlreiche lokale Bildungsschätze geben, die zu heben und lernproduktiv für verschiedene Unterrichtsfächer zu modellieren, sich unbedingt lohnt. Schließlich können grenznahe Schulen – ganz anders als Schulen im Binnenland – Strukturen schaffen, die Schülerinnen und Schülern die Chance eröffnen, an transnationalen Gestaltungsprozessen zu partizipieren und die Gelegenheiten zum Kennenlernen des Nachbarlandes bieten. Die Möglich-

3 Ebd.

keit, an lokalen Aushandlungsprozessen beteiligt zu werden und Selbstwirksamkeit als Mitgestalter der eigenen Region zu erleben, fördert die regionale Identifikation, stärkt demokratische und interkulturelle Handlungskompetenzen und verbessert die kommunalpolitischen Entscheidungen.

Damit grenznahe Schulen die Chancen der Grenzregion nutzen können, bedarf es einer transnationalen Schulentwicklung, die die interkulturellen Bildungsschätze systematisch für das Schulleben, den Fachunterricht und außerschulische Partnerschaften erschließen.
Im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Bildungs- und Begegnungsstätte Schloß Trebnitz e.V. und des Fachgebiets Politikwissenschaft der Technischen Universität Kaiserslautern werden seit zwei Jahren sechs Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion bei der Entwicklung eines solchen transnationalen Schulprofils unterstützt. Das Projekt Translimes verzahnt eine schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung, an der die gesamte Schulgemeinschaft partizipiert, mit einer schulübergreifenden Kooperation deutscher und polnischer Schulen in der Grenzregion. Gefördert durch die Flick-Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung werden hierzu deutsche und polnische Lehrkräfte gemeinsam in schulübergreifenden Modulen fortgebildet und Netzwerke zu außerschulischen Partnern in der Region aufgebaut.
Ziel des „Translimes“-Projekts ist die Entwicklung von Schulen, die die Chancen der deutsch-polnischen Grenzregion aktiv in Unterricht und Schulleben verwirklichen, die sich in der Region vernetzen und jene interkulturellen und fachlichen Kompetenzen im Unterricht, in Projekten und Kooperationen gezielt fördern, die ihren Schülerinnen und Schülern ein weltoffenes Leben in Zivilgesellschaft und Arbeitswelt der Grenzregion ermöglichen. In den von den Schulen jeweils auf ihre spezifischen Bedingungen und Bedarfe erstellten Leitbildern und Schulprogrammen soll gezeigt werden, wie sie die Idee eines toleranten, Grenzen überwindenden Europas der Regionen in ihrem Schulalltag konkret umsetzen und leben.

Ein solches transnationales Schulprofil kann nur dann nachhaltig und lebendig in Schulen verankert werden, wenn es langfristig in einem ressourcenorientierten, von allen Beteiligten getragenen Gestaltungsprozess entwickelt und schrittweise implementiert wird. Erfolgreich eingeführt und kommuniziert, bildet es nicht nur einen entscheidenden Standortvorteil in der Außenwahrnehmung, sondern verbessert auch nach innen Faktoren wie Unterrichtsqualität, Lernkultur, Arbeitszufriedenheit und kollegiale Zusammenarbeit.
Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen bieten sich auf allen Ebenen des Schullebens. Transnationale Unterrichtsthemen lassen sich in allen Fächern finden und curricular verankern: Angebote von Sprach-AGs oder interkulturellen Trainings, Projekttage, Exkursionen oder Schulpartnerschaften. Kulturelle Feiertage des Nachbarlandes können in der eigenen Schule begangen, Angebote wie Betriebspraktika oder Berufsorientierung auch transnational konzipiert werden.

Um den Effekt zu verdeutlichen, den ein Schulprofil bietet, das interkulturelle, regionalspezifische Angebote systematisch vom Bildungsgang des Schülers aus denkt, wird im Projekt das aus der japanischen Schulentwicklung stammende Bild der Schulzeitpartitur verwendet. Wie eine Partitur den Beitrag jedes einzelnen Musikers zum Gelingen eines Konzerts verzeichnet und zeitlich ordnet, so kann eine transnationale Schulzeitpartitur den Beitrag jedes Faches, jeder Arbeitsgemeinschaft und Schulpartnerschaft zum Gelingen nachhaltiger transkultureller Bildungsarbeit verzeichnen.
Das afrikanische Sprichwort „Um ein Kind zu erziehen braucht es ein ganzes Dorf" gilt auch für die transnationale Bildung. Schulentwicklung isoliert und nur auf den schulinternen Kontext zu beziehen, hieße das Potential der Grenzregion zu verschenken. Allein kann Schule die Herausforderung transnationalen Lernens nicht leisten. Sie benötigt Partner in der Region. Idee der lokalen Bildungslandschaften oder Programmen wie den „Lernenden Regionen" – bei allen Unterschieden in der konkreten Konzeption – ist es seit einigen Jahren, verschiedene Akteure einer Gemeinde für gemeinsame Bildungsanstrengungen zu vernetzen.[4] Ziel ist es, Schule in die Gemeinde zu öffnen und jene Orte und Akteure auszumachen, mit denen und durch die authentische Lerngelegenheiten initiiert werden können, um so die Bildungsbedingungen zu verbessern. Lernen findet überall statt und kann in der heutigen Zeit nicht auf formale Lernprozesse im Klassenzimmer reduziert werden. Prinzip der Bildungslandschaften ist es daher, Lernen an authentischen Orten und in informellen, nonformalen Lernprozessen zu ermöglichen.

4 vgl. u.a. Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/ Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld.

Gerade im ländlichen Raum, wo Lerngelegenheiten stärker fragmentiert auftreten, ist die Idee der Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten lohnenswert, um identitätsstiftende regionale Bezüge herzustellen. Lernen kann man in Rathäusern, Handwerksbetrieben, Museen und Bildungsstätten, mit Kulturdenkmälern, in der Natur oder auf Marktplätzen, wenn Schülerinnen und Schüler dort allein, mit der Klasse oder in Kooperation mit außerschulischen Akteuren forschen, beobachten, befragen und experimentieren.

Beschränkt man den Gedanken nun nicht mehr allein auf den national-lokalen Kontext, sondern bemüht sich um Partner jenseits der Grenze, können Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, die zum Kennenlernen der Nachbarregion anregen und Identitätsanker für eine gemeinsame, grenzenlose Grenzregion setzen. Häufig bieten sich jenseits der Grenze sogar jene Bildungsgelegenheiten, über die Schulen im nationalen Kontext nicht verfügen.

**Transnationale Bildungslandschaften: Erste Ergebnisse und Ausblick**

Das Projekt Translimes befindet sich aktuell in der Erprobungsphase der bisher entstandenen Unterrichtseinheiten, Projektformate und Kooperationen. Im Februar 2016 fand zudem im Rahmen des Projekts eine internationale Fachkonferenz *„Schulen grenzenlos vernetzen – Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen"* statt, auf der erste Ergebnisse der Schulentwicklungen präsentiert und zum Austausch mit Schulen und Projekten aus anderen europäischen Grenzregionen eingeladen wurde. Ziel der Konferenz war es, gute Beispiele gelungener transnationaler Bildungspraxis kennenzulernen und gemeinsam über Schwierigkeiten und Handlungsspielräume so-

wie regionale Besonderheiten zu diskutieren. In Workshops konnten sich die rund 70 KonferenzteilnehmerInnen über Erfahrungen aus sieben unterschiedlichen europäischen Bildungsprojekten informieren. Neben deutsch-polnischen, -französischen, -dänischen und luxemburgischen Schulkooperationen wurden zum Beispiel auch transnationale Projekte in Ermland und Masuren oder lokale Partizipationsprojekte zwischen Polen, Weißrussland und der Ukraine vorgestellt.

Trotz aller Unterschiede zeigte sich, dass neben einzelnen Schwierigkeiten die Begeisterung und Erfolge in den transnationalen Vorhaben deutlich überwiegen. Neben ideellen Motiven, die alle Projekte teilen, bieten Prozesse der transnationalen Schulentwicklung zudem auch ganz realen Mehrwert für die beteiligten Regionen. Durch eine verbesserte Bildungsinfrastruktur sollen junge Familien angezogen werden, die Ausbildungsfähigkeit erhöht und die Kommune als Wirtschaftsstandort gesichert werden. Schulen versprechen sich durch attraktive Schulprofile in Zeiten des demografischen Wandels eine erhöhte Nachfrage und Sicherung des Schulstandorts. Ein partizipativer Schulentwicklungsprozess fördere zudem die kollegiale Kooperation und die Zufriedenheit der Beteiligten. Transnationale Projekte scheinen vor allem dort erfolgreich und lebendig, wo es gelingt, das interkulturelle Lernen nicht als Add-on, als Belastung und zusätzlichen Lerninhalt, sondern vielmehr als genuinen Fachinhalt, der im Kern der Disziplin bereits vorhanden ist, in den einzelnen Unterrichtsfächern zu behandeln und vorhandene Strukturen niedrigschwellig zu integrieren. Auf diese Weise erfüllt sich in transnationalen Bildungslandschaften und Schulprofilen europäische Integration nicht als bewusster, elitärer Prozess, sondern als ungewollte Nebenfolge von Handlungen, die nicht normativ intendiert sind, sondern „banalen Alltag“ darstellen.

**Jun. Prof. Dr. Matthias Busch**
Professur für Didaktik der Politischen Bildung
Fachbereich Sozialwissenschaften
Erwin-Schrödinger-Straße, Gebäude 57
67663 Kaiserslautern
matthias.busch@sowi.uni-kl.de

**Nikolaus Teichmüller**
Wissenschaftlicher Leiter des Europäischen Zentrums für transnationale Partizipation Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz
Platz der Jugend 6
15374 Müncheberg OT Trebnitz
teichmueller@schloss-trebnitz.de

# *Catherine Dedié/Lutz Baumann: Europäische Lehrerbildung in der Praxis. Einige Bemerkungen zum deutsch-französischen Lehramtsstudiengang Mainz-Dijon in den Geistes- und Kulturwissenschaften*

Die Forderung nach verstärkter Internationalisierung bzw. Europäisierung der Lehrerbildung ist, ganz zu Recht, in der öffentlichen Wahrnehmung und Debatte augenblicklich sehr präsent. In Europa herrscht flächendeckend die allgemeine Pflicht zum langjährigen Schulbesuch, und so gibt es wohl kaum eine gesellschaftlich relevante Tätigkeit, die mit der Bedeutsamkeit, der Reichweite und Intensität des schulischen Unterrichts hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen vergleichbar ist. Betrachtet man die Realität, muss man mit Ernüchterung feststellen, dass das bestehende Angebot z.B. an internationalen Lehramtsstudiengängen äußerst gering ist. So finden sich unter den 176 integrierten deutsch-französischen Studiengängen, die von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gegenwärtig gefördert werden, nur fünf Projekte, die mit dem schulischen Lehramt in Verbindung stehen, wobei es sich teilweise um Projekte mit eher geringer Teilnehmerzahl handelt. Insofern gibt es momentan auch intensive Bemühungen der DFH um Schaffung neuer integrierter Lehramtsstudiengänge.

Integrierte Studiengänge mit anderer Ausrichtung als der des Lehramts an Schulen sind mittlerweile sehr zahlreich. Woher kommt es, dass gerade der für die Schaffung eines europäischen Bewusstseins, für die Vermittlung der Beherrschung moderner EU-Sprachen und von interkulturellen Kompetenzen so wichtige Lehrerberuf an dieser Entwicklung bislang nur in sehr bescheidenem Ausmaß teilgenommen hat und welche Lösungsansätze bieten sich an?

Die Hemmnisse für die Schaffung internationaler Lehramtsstudiengänge sind, obwohl sie leicht zu benennen sind, doch nur schwer überwindbar: Es handelt sich zum einen um die Notwendigkeit – der deutschen Tradition folgend, dass Lehrkräfte in der Regel mindestens zwei Fächer unterrichten –, einen multidisziplinären Studiengang einzurichten, und zwar mit Ländern, in denen üblicherweise, zumindest im Sekundarschulwesen, nur ein Fach unterrichtet wird. Zusätzlich müssen lehramtsspezifische Elemente (die in manchen Bundesländern sogar ein drittes Fach ausmachen) wie Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraktika ins universitäre Studium integriert werden. Die sich hierdurch ergebende Komplexität wird dann, zum anderen, dadurch noch komplizierter, dass die Lehramtscurricula in der Regel unter der besonderen Aufsicht und Normierung der für Schule und Unterricht zuständigen Behörden stehen. Durch diese beiden Anforderungen vervielfacht sich, im Vergleich zu monodisziplinären, rein akademischen Studiengängen, der organisatorische Aufwand, der für die Schaffung und Durchführung von Studiengängen zur Lehrerbildung erforderlich ist. Die Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer sorgt zudem zusätzlich für eine relativ große Heterogenität unter den verschiedenen Lehramtsstudienkonzepten, so dass Lösungsansätze, die in Sachen Internationalisierung der Lehrerbildung gefunden wurden, nicht ohne weiteres auf andere Projekte an Universitäten anderer Bundesländer übertragbar sind.

Angesichts der Bedeutsamkeit der Lehrerbildung haben sich die Université de Bourgogne, Dijon (uB) und die Johannes Gutenberg

Universität Mainz (JGU) bereits seit nunmehr 25 Jahren dieser Aufgabe angenommen. Grundlage für den im Zuge der Bologna-Reform eingeführten integrierten Studiengang eines deutsch-französischen *Bachelor of Education* (der auf französischer Seite zum äquivalenten Abschluss der *Licence* führt) bilden die jahrzehntelange, besonders enge und intensive Kooperation der Partneruniversitäten und das integrierte binationale Studienprogramm, das seit Anfang der 1990er Jahre für Magister- und Staatsexamensstudiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften existiert. Dieser Studiengang wird, wie zuvor bereits die integrierten Studienprogramme Mainz-Dijon, von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gefördert.

**Binationales Bachelorstudium Mainz-Dijon**

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz bietet seit dem Wintersemester 2012/13 einen integrierten lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang mit der Université de Bourgogne Dijon und damit die Möglichkeit an, den ersten Abschnitt in der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern binational zu absolvieren. Ein ebenfalls integrierter Master of Education-Studiengang ist in Vorbereitung. Mit dem Schritt der Akkreditierung und Einrichtung des Bachelorstudiengangs wurde das bereits seit langen Jahren bestehende integrierte Studienprogramm mit einer eigenen Prüfungsordnung versehen, die das deutsch-französische Lehramtsstudium auf Bachelorebene regelt. Gleichzeitig wurde, unter Aufwendung erheblicher Personalressourcen, an der JGU ein Studienbüro geschaffen, das den Studienalltag im komplizierten deutsch-französischen System regelt und somit den reibungslosen Ablauf der Belegung von Lehrveranstaltungen sowie der damit verbundenen akademischen Prüfungen garantiert.

Auch wenn hierzu ein völlig neuer Studiengang geschaffen und zu dessen Behuf zahlreiche Lösungen für die damit verbundenen Schwierigkeiten (Notenumrechnung, Wahrung einer einheitlichen Studienstruktur, obwohl die Studieninhalte auf mindestens zwei Hochschulen verteilt sind usw.) neu erarbeitet werden mussten, verfügen die beiden Partnerhochschulen hiermit über den größten deutsch-französischen Studiengang im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für den Sekundarbereich. Eine Besonderheit, die die Attraktivität dieses Studienangebots weiter erhöht, ist ein optionales Studium in Kanada, an der frankophonen Université de Sherbrooke (Quebec). Dies ist insbesondere für Studierende der Fächer Französisch und Englisch interessant – in Kanada bestimmen beide Sprachen die Alltagskommunikation, und beide Sprachen bzw. die mit ihnen verbundenen Philologien werden auf besonders hohem Niveau unterrichtet.

Die Schaffung eines trinationalen Lehrerausbildungsstudiums mit Tripeldiplom und mit besonderer Betonung der schulpraktischen Ausbildung ist mit der University of Edinburgh in Vorbereitung. Eine weitere, von vielen Studierenden wahrgenommene Option, ist die Zusatzausbildung für den binationalen schulischen Unterricht, die in zusätzlichen Veranstaltungen in bilingualer Fachdidaktik die Studierenden

speziell auf die Tätigkeit des zweisprachigen Unterrichtens in den Fächern Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Biologie vorbereitet.

Im Rahmen des förmlich eingerichteten, eigenständigen bi- bzw. trinationalen Studiengangs wird die Studienzeit des dreijährigen Bachelors gleichmäßig auf die JGU und die uB verteilt (vgl. Tabelle 1). Die uB verleiht nach Abschluss des Studiengangs den Studienabschluss Licence, während die JGU den Bachelor of Education vergibt. Sieben Fachdisziplinen nehmen hieran teil: Französisch, Deutsch, Englisch, Geschichte, Philosophie/Ethik, Geographie und die Bildungswissenschaften. Die Studierenden wählen zwei Fächer, von denen eines das Fach Französisch sein muss; das weitere Fach Bildungswissenschaften ist ebenfalls für alle Studierenden verpflichtend.

Abweichend vom regulären Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz wird die Gewichtung der Lehrinhalte in den Fachdisziplinen in Bachelor und Master nicht gleichmäßig verteilt. Die 1. Fachwissenschaft wird verstärkt im Bachelor, die 2. Fachwissenschaft mit größerer Gewichtung im Master studiert. Damit wird das vorwiegend auf eine Fachdisziplin bezogene Studium im Rahmen der französischen Licence mit dem Zwei-Fach-Lehramt in Deutschland kompatibel. In Abhängigkeit von der Wahl der ersten und zweiten Fachwissenschaft ist vorgegeben, dass die Bachelorarbeit im Erstfach, die Masterarbeit hingegen im Zweitfach verfasst wird.

| | **Studienstart Mainz** | **Studienstart Dijon** |
|---|---|---|
| ***1. Semester*** | JGU | UB |
| ***2. Semester*** | JGU | UB |
| ***3. Semester*** | UB | JGU |
| ***4. Semester*** | UB | JGU |
| ***5. Semester*** | UB | UB |
| ***6. Semester*** | JGU | JGU |
| | | |
| Fächerangebot | Französisch<br>Deutsch<br>Englisch<br>Geographie<br>Geschichte<br>Philosophie/Ethik<br>Bildungswissenschaften | Französisch<br>Geschichte<br>Philosophie/Ethik<br>Bildungswissenschaften |

*Tabelle 1* (Die künftige Teilnahme des Schulfachs *Musik* ist in Vorbereitung.)

Studierende haben die Wahl, ihr Studium entweder an der JGU oder an der uB aufzunehmen. Neben dem Studienverlauf ändert sich dabei auch die Möglichkeit der Fächerkombination. Während das Fach Französisch stets belegt werden kann und muss, ist es nur im Falle des Studienstarts in Mainz möglich, einen Lehramtsabschluss auch in den Fächern Englisch und Deutsch anzustreben.

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich sofort die Frage, aus welchem Grund im Falle des Studienstarts auf deutscher Seite das Fach Französisch gewählt werden kann und muss, dass beim Start in Frankreich jedoch Deutsch

bzw. Germanistik gar nicht als Fach vorkommt. Der Grund hierfür liegt darin, dass der Abschluss des B.Ed. der in Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz für die weitere schulische Ausbildung erforderliche akademische Abschluss ist: hierbei erscheint es, zumindest in der Regel, wenig glücklich, französische Studierende für eine Tätigkeit als Deutschlehrerin oder –lehrer an deutschen Sekundarschulen auszubilden.

Selbstverständlich ist das Fach Deutsch/Germanistik auch für französische Teilnehmer wählbar und studierbar, nur wird im Falle dieser Studienwahl auf deutscher Seite der rein wissenschaftlich-akademische Abschluss des Bachelors of Arts vergeben. Auch deutsche Studierende können sich für den Bachelor of Arts und somit eher gegen eine spätere Tätigkeit im deutschen Schuldienst entscheiden. Da sich das ohnehin schon komplexe Studiensystem Dijon/Mainz durch diese weitere Abschlussmöglichkeit (auch für den B.A. existiert ein akkreditierter Studiengang mit eigener Prüfungsordnung, die weitere Studienfächer enthält) zusätzlich verkompliziert, wird an dieser Stelle, an der es ja vor allem um den schulischen Aspekt geht, auf diesen bi- bzw. trinationalen Studienzweig nicht weiter eingegangen.

Der Studiengang, in dem ca. 80% aller Studierenden den Abschluss B.Ed. anstreben, läuft seit seiner Einführung sehr erfolgreich und zieht leistungsstarke Studierende aus der ganzen Bundesrepublik an, da sich viele am deutsch-französischen Lehramt interessierte Abiturientinnen und Abturienten nach Mainz und Dijon orientieren, was auch mit dem insgesamt sehr geringen Angebot an vergleichbaren Studiengängen anderer Universitäten liegt. Zum Wintersemester 2015/16 waren mehr als dreißig Studienanfänger in B.Ed. und B.A. zu verzeichnen.

Das gegenwärtige Modell der Lehrerbildung in Mainz und Dijon erstreckt sich zunächst nur auf das Bachelorstudium. Aufgrund der Verschiebung der Fächergewichtung entsteht im Master die Schwierigkeit, das für das deutsche Lehramt obligatorische Zweitfach mit dem monodisziplinär ausgerichteten französischen Lehramts-Master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) zu harmonisieren.

**Binationales Masterstudium Mainz-Dijon**

Die JGU bietet im Anschluss an den binationalen Bachelor of Education einen darauf aufbauenden Master of Education an, in dem die Gewichtung von Erst- und Zweitfach umgekehrt ist. Als ersten kleinen Schritt zu einem binationalen Studium im Rahmen dieses Master of Education wird Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ein Doppelstudium mit dem binationalen Master of Arts aufzunehmen. Dieser Studiengang führt zum französischen Master Recherche. Durch einen zeitlichen Mehraufwand von ein oder zwei Semestern können Studierende somit drei Abschlüsse erwerben (vgl. Tabelle 2).

Das integrierte Studium des Master of Arts bezieht sich auf eine Fachwissenschaft. Die Zulassungsbedingungen sind in der Regel jedoch so gestaltet, dass das Zweitfachstudium im Rahmen des integrierten lehramtsbezogenen Bachelor of Education zum Fachstudium im integrierten Master of Arts berechtigt. Beim Großteil der fachbezogenen Module besteht hinsichtlich Master of Arts und Master of Education kein wesentlicher Unterschied, so dass eine Anerkennung der in Mainz und Dijon er-

brachten Studienleistungen problemlos erfolgen kann. Lediglich den geringen Anteil der noch zu bewältigenden Leistungen im Erstfach, in den Bildungswissenschaften sowie in der Fachdidaktik des Zweitfachs sind noch zusätzlich zu erbringen. Überdurchschnittlich motivierte Studierende können diesen Mehraufwand innerhalb eines Semesters bewältigen.

**Integration der schulpraktischen Ausbildung**

Im Konzept des integrierten lehramtsbezogenen Bachelorstudiengangs Mainz-Dijon ist ein verpflichtendes Schulpraktikum in Frankreich vorgesehen. Dabei soll eines der beiden dreiwöchigen Orientierenden Praktika, die im Rahmen des Studiengangs Bachelor of Education zu absolvieren sind, in Frankreich abgeleistet werden. Während die entsprechenden Absprachen zum Orientierenden Praktikum in Frankreich bereits vorliegen, sind die Vertiefenden Praktika noch verpflichtend in Rheinland-Pfalz zu absolvieren. Gemeinsam mit den Schulbehörden wurde Einigkeit darüber erzielt, dass Praktikantinnen und Praktikanten aus der Partnerregion aufgenommen werden sollen. Ein solcher Austausch im Umfang der Vertiefenden Praktika soll noch im Jahr 2016 ermöglicht und in der Folge kontinuierlich erweitert werden. Für die Lehramtsstudierenden der beiden Partnerregionen bedeutet dies, auch unabhängig vom integrierten Studium, dass ein Schulpraktikum im Partnerland auf hohem Niveau absolviert werden kann.

| | Studienort | Abschluss |
|---|---|---|
| ***1. Semester*** | JGU | |
| ***2. Semester*** | JGU | |
| ***3. Semester*** | UB | |
| ***4. Semester*** | UB | Master of Arts / Master Recherche |
| ***5. Semester*** | JGU | Master of Education |

*Tabelle 2*

Wenngleich mit dieser Lösung für ein binationales Studium im Rahmen des Master of Education bereits mehrere Möglichkeiten für ein späteres Arbeitsleben eröffnet werden, ist hiermit das eigentliche Ziel der Schaffung eines vollständig integrierten einheitlichen deutsch-französischen Konzepts einer binationalen Lehrerbildung noch nicht vollständig erfüllt. Eine Ausbildung, die gleichzeitig für den Einstieg in das Lehramt in Deutschland und für den Einstieg in das französische Lehramt qualifiziert, ist jedoch ein Desiderat, das auch von den für den schulischen Unterricht zuständigen Behörden anerkannt und das auch von der Politik nachdrücklich unterstützt wird.

**Zukünftiger binationaler Master of Education / Master MEEF**

Bei einem Modell der maximalen Integration wird davon ausgegangen, dass die Studierenden an der Partneruniversität in beiden Fächern eine Licence erwerben (vgl. Tabelle 3). Im Rahmen einer Einschreibung zur so genannten *Double Licence* erwerben die Studierenden mit etwas höherem Aufwand in den ersten beiden Studienjahren einen Abschluss in zwei Fachdisziplinen. Bis zum 6. Fachsemester werden der deutsche integrierte Bachelor of Education sowie die erste französische Licence erworben. Im Verlauf des ersten Studienjahres im Master of Education können aufgrund des verstärkten Studiums der zweiten Fachwissenschaft die fehlenden Leistungen zur Validierung der zweiten Licence erbracht werden. Das aus deutscher Perspektive zweite Masterjahr wird in Frankreich als das erste Masterjahr in der zweiten Fachwissenschaft absolviert. Im Anschluss an dieses Jahr wird der *Concours* abgelegt, der den Zugang zum Lehrerberuf in Frankreich eröffnet.

| | Studienstart Mainz | Studienstart Dijon | Bemerkungen |
|---|---|---|---|
| ***1. Semester*** | JGU | UB | Bachelor + Licence 1 + Ausbildung in Fach 2 |
| ***2. Semester*** | JGU | UB | |
| ***3. Semester*** | UB | JGU | |
| ***4. Semester*** | UB | JGU | |
| ***5. Semester*** | UB | UB | |
| ***6. Semester*** | JGU | JGU | |
| ***7. Semester*** | JGU | JGU | Licence 2 / M.Ed. |
| ***8. Semester*** | JGU | JGU | |
| ***9. Semester*** | UB | UB | Concours / M.Ed. |
| ***10. Semester*** | UB | UB | |
| ***1. Halbjahr*** | UB | UB | Stage und Referendariat |
| ***2. Halbjahr*** | JGU | JGU | |
| ***3. Halbjahr*** | JGU | JGU | |

*Tabelle 3*

Abschließend wird das Referendariat mit dem zweiten Jahr des französischen Masterstudiums integriert: Veranstaltungen der ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) werden mit schulpraktischen Phasen in Deutschland und Frankreich verbunden. Dass diesen Ideen noch weitere Ausarbeitungen und intensivere Gespräche folgen müssen, versteht sich von selbst.

Die Partneruniversitäten sind jedoch willens, mit der Schaffung dieses vollständig integrierten Systems einer deutsch-französischen Lehramtsausbildung einen nachhaltigen Beitrag zur europäischen Integration zu leisten.

**Dijonbüro**
Philosophisches Seminar,
Jakob-Welder-Weg 18
D 55099 Mainz
**Tel** 0049-6131-39 24422
**Fax** 0049-6131-39 24581
**E-Mail** dijon(at)uni-mainz.de

www.dijon.uni-mainz.de
http://www.dt-frz-lehrerbildung.uni-mainz.de/

**Catherine Dedié**, Koordinatorin und
**Dr. Lutz Baumann**, Akademischer Direktor

# *Claudia Bade: Schulleitung und Europa – europäische Schulleitungen!? Eine Spurensuche*

*Schulische Themen tauchen regelmäßig in populärwissenschaftlichen Medien auf, selbst Wochenzeitungen wie z.B. der Schul-Spiegel haben Sonderhefte zum Thema. Die Schulleitung wird dabei allerdings meist nur am Rande erwähnt – als Instanz, die für (falsche) Entscheidungen verantwortlich ist. Über die Rolle oder gar das Berufsfeld Schulleitung wird populärwissenschaftlich wenig bis gar nicht berichtet. Ein zweites Thema, das gegenwärtig viel diskutiert wird, ist die Europäische Union, die Werte und das europäische Netzwerk in Wirtschaft und Gesellschaft, welches längst nicht mehr so intakt scheint und/oder ist, wie es für seine Bürger_innen noch in den 2000er Jahren war. Die beiden Themen „Schulleitung“ und „Europa“ zusammenzubringen, ist auch in bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen so gut wie gar nicht gebräuchlich. Es scheinen zwei Themen zu sein, die nicht gemeinsam gedacht und bearbeitet werden. Für den EBB, der sich der europäischen Zusammenarbeit im Bildungswesen widmet, muss aber neben den Lehrenden und den Lernenden auch der Blick auf diejenigen gelenkt werden, die Schule oder andere Bildungseinrichtungen in Europa leiten und eine europäische Dimension wie selbstverständlich als Teil ihrer Arbeit haben – ob ihnen das bewusst ist oder nicht. Dies zeigt sich u.a. im Projekt ELICITplus, an dem der EBB als deutsche Partnerorganisation beteiligt ist.*

*Dieser Artikel begibt sich auf Spurensuche zum Thema „Schulleitung und Europa – europäische Schulleitungen!?“, in dem einerseits Interviews[1] mit Schulleiter_innen und stellvertretenden Schulleiter_innen geführt wurden, um in Erfahrung zu bringen, ob und wann Europa ein Thema für sie ist. Anderseits wird ein Blick in einige Veröffentlichungen zum Thema Schulleitung/Qualifizierung zur Schulleitung geworfen, um dort nach möglichen Ideen zur Verknüpfung der beiden Themen zu suchen. Ziel ist es, Fragen aufzuwerfen und zur Diskussion und zum Nachdenken über das Thema anzuregen. Ich freue mich auf Rückmeldungen in Form von Leser_innenbriefen und die Diskussion dieser Thesen z.B. beim europäischen Seminar des EBB in Ortenburg im September diesen Jahres (s. Rückseite dieses Heftes)*

Zum Einstieg ein Zitat aus den Interviews: Auf die Frage „Welche Rolle spielt Europa in ihrer Arbeit als (stellvertretende_r) Schulleiter_in?“, gab es neben vielen weiteren Antworten (u.a. Angebote für Austausch weiterleiten, Fremdsprachenassistentin an der Schule, binationale Elternhäuser, Schüler_innen mit verschiedenen europäischen Hintergründen, Kinder kommen aus dem Urlaub in anderen europäischen Ländern und berichten) auch diese: „Also in Form des Schulleiters oder des Stellvertreters wenig Kontakte zu dem Thema Europa. Wir hatten zwar eine Partnerschule in England, aber ganz einfach: man kann mit Grundschülern nicht England bereisen. Und das läuft dann nur über E-Mail-Kontakte und damit ist das auch ganz schnell flach geworden. Ist auch für Kinder wenig attraktiv dann, weil es für sie eine Hürde ist, sich erst einmal sprachlich auszudrücken auf einem geringen Niveau. Und Europa als Staaten für unsere Arbeit: wir haben jedes Jahr ein Länderprojekt als fächerverbindenden Unterricht in dem verschiedene Länder sozusagen präsentiert werden von einem Kollegen und die Kinder sich dann innerhalb dieser zwanzig Länder – natürlich viele europäische – ihr Land auswählen, das sie in diesem Jahr für eine Woche ganz intensiv erforschen. Und das ist für uns ganz wesentlich, wir hatten es erst als einmaliges fächerverbindendes Projekt geplant und es ist bei den Kindern so unheimlich gut angekommen, dass die immer wieder sagen,

1 Die Interviews wurden zur Veranschaulichung der Situation in diesem Artikel geführt und nicht mit standardisierten qualitativen Forschungsmethoden ausgewertet.

nächstes Jahr – also die fragen gar nicht „machen wir es nächstes Jahr wieder?“ sondern die sagen „nächstes Jahr, da mach ich England oder Schottland […].“

Ideen zum Thema Europa werden also mit konkreten Angeboten für Schüler_innen verbunden und viele der aufgezählten Antworten nehmen eher auf die Rolle als Lehrer_in Bezug als auf die als Schulleiter_in. Dies zeigt sich auch in verschiedenen Artikeln in der Veröffentlichung *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke*. Besonders zu erwähnen ist der Beitrag zur Multikulturalität im Kunstunterricht der Grundschule[2].

Ein gegenwärtig im Zuge schulischer Führungskräftetrainings diskutierter Ansatz ist die **Ethikorientierte Führung**. Definiert wird diese von Peus und Frey wie folgt: „Ethikorientierte Führung bedeutet zweierlei: einerseits hohe Maßstäbe hinsichtlich der Leistung, Qualität und Innovativität bei der Arbeit zu haben und diese seinen Mitarbeitern auch zu kommunizieren. Andererseits impliziert ethikorientierte Führung, sich an Werten wie Menschenwürde, Wertschätzung, Fairness und Vertrauen zu orientieren und jene auch (vor-)leben zu können“[3]. Allein hier wäre schon der Blick nach Europa möglich, wenn es um europäische Werte wie Menschenwürde geht. Der Text von Frey et al. diskutiert aber auch noch Begriffe wie „Humanismus“, die in der bereits erwähnten, speziell für den schulischen Kontext entwickelten Veröffentlichung einer europäischen Autor_innen-Gruppe zentral sind. In dieser werden Grundlagen für den europäischen Einigungsprozess vorgestellt[4] und ein ganzes Kapitel widmet sich den gemeinsamen europäischen Werten, die nicht nur Schüler_innen nahegebracht werden sollen, sondern auch Grundlage für ethikorientierte Führung von Schulen sein können.[5] Dennoch fokussieren Schulleitungen - wie es die Interviews zeigten - einen sehr engen regionalen Bezug.

2010 greifen Schratz et al. in ihrer Veröffentlichung[6] immer wieder **internationale Konzepte**, Veröffentlichungen aus anderen Ländern und (Schul-)Kulturkreisen auf: „Erst jetzt im Kontext der Leistungsassessments der Bildungssysteme, der unabweisbaren Heterogenität, der notwendigen Integration unterschiedlicher Kulturen, der Förderung unterschiedlicher Talente und der Diversität des Lernens mit der Anforderung individualisierender Angebote und Formen des personalisierten Lernens stehen Schulen vor der großen Herausforderung, sich neu zu begründen“.[7] Auch dieses Zitat verdeutlicht den Einfluss, den Globalisierung und globale Entwicklungen auf das Arbeitsfeld Schule/ Schulleitung haben. Jedoch wird dann, wenn der Blick aus der deutschen Schule hinausgehen soll, eher 'das Internationale' als 'das Europäische' gewählt. Also ist der Blick auf Europa vielleicht zu kurz und muss stattdessen eine weltweite Perspektive eingenommen werden?

Nun, es gibt sehr wohl einen Blick zu unseren europäischen Nachbarn, nämlich immer dann, wenn neue **PISA**-Studienergebnisse veröffentlicht werden und vielerorts ein PISA-Tourismus in die in den Assessements entsprechend gut

2 Duh, Matjaz; Herzog, Jerneja (2014): Multikulturalität als Inhalt der Kunsterziehung in der Grundschule. In: Maria Aleksandrovich (Hg.): Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke. Wien, Berlin, Münster: LIT (Austria: Forschung und Wissenschaft : Erziehungswissenschaft, Bd. 21), S. 69–78.

3 Frey, Dieter; Peus, Claudia; Weisweiler, Silke (2012): Ethikorientierte Führung im HC-Management. In: Sascha Armutat und Peter Friederichs (Hg.): Human Capital Auditierung - Aufgabe für das Personalmanagement. Grundlagen, Verfahren, Anwendungen. Bielefeld: Bertelsmann (DGFP-PraxisEdition, 101), S. 223–244, hier: Seite 1

4 vgl. Maison de l'Europe (2012): Europabildung für Alle. Grundlagen zum Verständnis des europäischen Einigungsprozesses. Unter Mitarbeit von Claudia Bade, Joseph Britz, Jean-Louis Carnat, Sandrine Devaux, Thierry Grosbois, Klaus-Jürgen Heinermann et al. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5736/pdf/Bade_et_al_2012_Grundlagen_zum_Verstaendnis_des_europaeischen_Einigungsprozesses_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2016, hier: Seite 35f

5 Ebd. 33ff

6 Schratz, Michael; Hartmann, Martin; Schley, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

7 Ebd., 17

positionierten Länder - vor allem Nordeuropas - beginnt. Ansätze dazu lassen sich auch in den Interviews erkennen, wenn betont wird, dass es ein Interesse für die skandinavischen Länder gibt, in denen vieles als gelungener eingeschätzt wird. Lernen also von europäischen Nachbarn – meist jedoch fokussierter in Bezug auf den Unterricht und weniger auf das Handeln als Schulleitung. Außerdem steht das direkte Lernen von einem anderen europäischen Land und weniger ein gemeinsamer Bildungsraum Europa im Mittelpunkt. Ist also der bilaterale Austausch – der in den letzten Programmphasen der EU (Comenius und Erasmus+) zu kurz gekommen ist – der Königsweg zu einem gemeinsamen Bildungsraum?

Lohmann und Minderop haben in ihrer 2009 erschienenen Veröffentlichung[8] aus sieben erfolgreichen PISA-Ländern zusammengetragen, was Schulleitungen von diesen Ländern lernen können: „Schulleitung auf Zeit – nicht mehr als 10 Jahre, […], zusätzlich: Verwaltungsleitung“[9] sind zwei Stichworte, die in der Diskussion in Deutschland viel zu selten auftauchen. Die anderen Stichworte wie Evaluation, Qualitätsentwicklung oder pädagogisch geprägte Schulleitungen sind auch in Deutschland bekannt.

Oder sind europäische Projekte von Comenius-Austausch bis Erasmus+-Beteiligungen so selbstverständlich geworden, dass wir sie gar nicht mehr für bemerkenswert halten, sondern ihnen eine Selbstverständlichkeit zuweisen? Die Interviews sagen nein, u.a. die Würdigung, der französischen Assistentin an der deutschen Grundschule findet statt. Einen **europäischen Bildungsraum** bis 2010 zu schaffen, wie es in den Lissabonner Verträgen gefordert wurde[10] sehen die Interviewpartner_ innen aber in weiter Ferne. Kritisch angemerkt wurde in diesem Zusammenhang, dass es ja nicht einmal einen deutschen Bildungsraum gibt und dass die Anerkennung der Abschlüsse aus anderen europäischen Ländern im Bildungswesen bisher nicht erfolgt.

**Hans Döbert; Botho von Kopp; Horst Weishaupt (Hg.): Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland**

Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 19, ISBN: 978-3-8309-8102-2; 246 Seiten, 29,90 €, Münster, New York 2014, Waxmann-Verlag

Bis heute ist die Suche nach überzeugenden Lösungen für die Ausbildung und die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, die den zunehmenden Anforderungen an den Lehrerberuf gerecht werden, von kontroversen Debatten begleitet. Dieser Sammelband nimmt den Auftrag des BMBF, innovative Ansätze aus der internationalen Diskussion zur Lehrerbildung zu ermitteln, ernst und will mit den hier vorgestellten Überlegungen Impulse für die deutsche Debatte zur Reform der Lehrerbildung geben. Die Beiträge stützen sich auf Erfahungen in Australien, England, Frankreich, Italien, Lettland, Portugal, Spanien, Österreich und den skandinavischen Staaten.

8 Lohmann, Armin; Minderop, Dorothea (2008): Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungs-strategien für Schulentwicklung im Reissverschlussverfahren. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Köln: Link Luchterhand (Praxishilfen Schule).

9 Ebd. 33

10 Schleicher, Klaus (2002): Wie europäisch kann die Schule werden? Unterschätzte System- und Schuleinflüsse. In: Klaus Schleicher und Weber Peter J. (Hg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Band III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann (Umwelt, Bildung, Forschung, Band 8), S. 432–477, hier. Seite 436

**Zum Schluss zwei Thesen:**
Erstens: Europa ist ein Thema für Lehrer_innen und den Unterricht ja, aber nicht für Schulleitungen.

Zweitens: Wenn Schulleiter_innen sich überhaupt als Schulleiter mit Europa auseinandersetzen, dann mit konkreten guten Beispielen aus anderen Ländern und weniger mit der europäischen Dimension oder der Idee eines europäischen Bildungsraums.

**Dr. Claudia Bade** (claudia.bade@marraine.eu) ist seit 2012 als Dozentin in der sächsischen Schulleiterqualifizierung tätig und ist seit den 1990er Jahren Mitglied im EBB, seit 2012 auch im Vorstand engagiert

## *Transkulturell kompetent*[1]

Die aktuelle Zuwanderung und Integration einer großen Zahl von Flüchtlingen und Zuwanderern führt zu einer Neudiskussion dessen, was wir bislang 'interkulturelles Lernen' genannt haben (vgl. die Beiträge von Morawiecz/Reichel (5-9) und Weber (9-13) in diesem Heft). Als Alternative dazu wird vermehrt der Begriff der „Transkulturalität“ vorgeschlagen. Hierzu bietet dieser Band auf knapp 30 Seiten eine theoretisch fundierte Information in praktischer Absicht für Lehrer und alle, die pädagogisch arbeiten. Fragen, die die Führung und Leitung pädagogischer Einrichtungen betreffen, werden leider nicht angesprochen. Das Buch bietet Fallbeispiele, Schaubilder und prägnante Merksätze zu Themen wie Erziehungskonzept, Stellung von Lehrern, Religion und Glaube sowie Elterngespräche. Diese Erstinformationen über die kulturellen Hintergründe vieler Zuwandererergruppen dürfen aber nicht als 'ewige Wahrheiten' verstanden werden, sondern sollten eher als 'Appetizer' für eigenes, evt. gemeinschaftliches (im Team und/oder mit den Lernenden), Beobachten, Interpretieren und Ausprobieren genutzt werden.
Genauso spannend sind die folgenden mehr als 50 Seiten zu den „Erstsprachen“ vieler Migranten: u.a. Arabisch, Türkisch, Ungarisch, Kurdische Sprachen, Polnisch, Russisch. Denn unter den Stichworten „Allgemeines, Lautebene, Grammatik“ gibt es viele Hinweise, deren Konsequenzen für den DaF-Unterricht regelmäßig erklärt werden, z.B. „Das Bilden des Infinitivs muß erlernt werden.“ Schließlich folgen auf weiteren gut 70 Seiten dazu passende Vorschläge für „Spiele zur Förderung des Deutscherwerbs“. Somit dürfte dieser Band für die vielen Freiwilligen, die sich derzeit ehrenamtlich als DaF-Lehrende engagieren, eine sinnvolle Anschaffung darstellen. Slt

1 Renate Csellich-Ruso: Transkulturell kompetent. E. Dorner Verlag, Wien 2015, ISBN: 978-3-7055-1918-3; 188 Seiten, 28,- €

# *Christian Hochmuth: Wenn Persönlichkeitsentwicklung wichtiger ist als Leistungssteigerung – was ich im australischen Schulsystem als deutscher Pädagoge lernen durfte.*

Ein Schüler pöbelt mich an. Er verwendet sein gesamtes englisches Vokabular an Schimpfworten, um mir klar zu machen, dass ich hier definitiv nichts zu suchen habe! Ich bleibe ruhig, lächle, erkläre ihm, dass er diese Worte nicht verwenden soll und versuche, ihn im nächsten Moment wieder zu motivieren, seine Lesefähigkeiten zu verbessern. Ein ganz normaler Schultag. Ähnliche Situationen wie diese habe ich im australischen Horsham oft erlebt und sie schätzen gelernt. Horsham, in Victoria zwischen Melbourne und Adelaide gelegen, ist eine Stadt mit etwa 14000 Einwohnern und das öffentliche College mit etwa 800 Schüler/innen weist einen überdurchschnittlich hohen Anteil an sogenannten „disengaged students“ (ein gutes deutsches Äquivalent fehlt, übertragen: schulverweigernde Schüler/innen) auf. Das College bietet deshalb drei sogenannte Re-Engagement-Programme an. Diese Programme zielen darauf ab, Lernende, die sich nicht mit dem üblichen Schulsystem arrangieren können, durch Lernschwierigkeiten auffallen und/oder stark ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten mitbringen, wieder für die Schule zu begeistern. Die unterschiedlichen Angebote sind jeweils zugeschnitten auf ihre jeweiligen Zielgruppen hinsichtlich Alter und kog-

nitiver Leistungsfähigkeit der Schüler/innen. Solche Programme gehören in Victoria den regulären Schulen an und werden auch innerhalb dieser verwaltet. Oft sind dabei Schüler/innen die Zielgruppe, die im deutschen Schulsystem im sonderpädagogischen Bereich an dafür spezialisierten Schulen unterrichtet werden würden, in Victoria aber an eine Gesamtschule gehen.

Ich durfte im vergangenen Jahr in diesen Programmen als deutscher Pädagoge mitarbeiten und habe dabei nicht nur einiges über die Unterschiede des australischen (genauer victorianischen) und des deutschen (auch hier genauer sächsischen) Schulsystems gelernt, sondern auch meine eigenen interkulturellen Kompetenzen erweitern können. Im Folgenden möchte ich einige dieser subjektiven Eindrücke schildern.

**Sprache ist nicht alles** – Wahrscheinlich war diese Einsicht für mich die bemerkenswerteste und weitreichendste Erfahrung, die ich in Australien machen durfte. Mein Englisch war zu Beginn meiner Tätigkeit noch nicht auf einem Level, um mit den Schüler/innen sprachlich mithalten zu können, geschweige denn, ihnen sprachlich überlegen zu sein. Besonders deutlich wurde dies in schwierigen Situationen, wenn z.B. ein Schüler wegen einer anderen Person oder Sache die Nerven verlor, eine sofortige Reaktion nötig war und ich ihn zu beruhigen versuchte. Oft hatte ich dabei den Eindruck, dass es viel wichtiger war, einfach da zu sein und dem Schüler Aufmerksamkeit zukommen zu lassen als mit ihm zu diskutieren oder ihn zurechtzuweisen. Beides hätte aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten wahrscheinlich auch nicht mit der nötigen Autorität transportiert werden können.

**Persönlichkeitsentwicklung vor Leistungssteigerung** – Australier/innen werden häufig als sehr freundliche und zugängliche Menschen wahrgenommen. Dies bildet sich im täglichen Umgang miteinander ab und zeigt sich auch in der Schule. Der Austausch mit den Schüler/innen und die Rückmeldungen an diese sind sehr häufig von Wertschätzung und Lob geprägt, wie ich es in dieser Quantität nicht aus Deutschland kenne. Die Stärken der Schüler/innen stehen eher im Zentrum als ihre Schwächen. Es geht vor allem darum, dass sich die Lernenden persönlich entwickeln und sich als selbstwirksam begreifen, um dies als Basis für eine gesunde Leistungsentwicklung zu nutzen. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass es kein „Sitzenbleiben“ im Sinne einer Zwangssanktion für fehlende Leistungsentwicklung gibt, aber auch darin, dass der Schwer-

punkt in den Re-Engagement-Programmen weg vom akademischen hin zur individuellen Entwicklung verschoben wird. In sächsischen Grundschulen wird von Schüler/innen, die mit den gleichen Herausforderungen wie die Re-Engagement-Zielgruppe zu kämpfen haben, verlangt den regulären Lehrplanstoff zu erfüllen, statt anzuerkennen, dass es Zeit und Konzentration braucht, um sich zuerst mit der Persönlichkeitsentwicklung auseinander zu setzen.

**Anerkennung und Teamgeist** – Nicht nur gegenüber den Schüler/innen liegt der Fokus auf deren Stärken und Einsatz. Auch die Lehrer/innen geben sich untereinander viel positives Feedback. Am Horsham College gibt es etwa eine kleine Urkunde als Dankeschön an Kolleg/innen für kleine Gefälligkeiten oder Hilfestellungen. Alle Beschäftigten können diese individualisierten Auszeichnungen veranlassen, was auch rege genutzt wird. Dieser freundliche und gegenseitig wertschätzende Umgang miteinander wirkt sich auf die gesamte Teamkultur aus. Gerade im Re-Engagement-Bereich ist dieser starke Fokus auf das Team immens wichtig, da der Schulalltag häufig von Konfliktsituationen geprägt ist, bei welchen absolutes Vertrauen auf die Kolleg/innen unverzichtbar ist. Aber auch innerhalb des regulären Schulbetriebs wird vermittelt, dass aufeinander Acht genommen wird und Unterstützung jederzeit möglich ist. Dies wird neben kulturellen Grundlagen auch dadurch ermöglicht, dass die Arbeitslast von Lehrer/innen subjektiv besser verteilt wird (geringere Stundenanzahl und kleinere Klassen im Vergleich etwa zu Sachsen).

**Digitalisierung** – Am Horsham College gehört der Umgang mit digitaler Technik zum Unterricht dazu. Während an deutschen Schulen die im geringen Umfang vorhandenen Smartboards nur selten im Schulalltag Verwendung finden, sind diese an australischen Schulen Standardlehrmittel. Am Horsham College hat jeder Schüler bzw. jede Schülerin mindestens einen eigenen Laptop, wenn nicht in den jüngeren Klassen sogar ein Tablet. Diese Geräte werden für den Unterricht regelmäßig eingesetzt. Die Vielzahl der vorhandenen Apps und deren vielfältige Möglichkeiten sind beeindruckend. Es erschließt sich neben dem „normalen“ Unterricht – der unverzichtbar ist – eine völlig neue Welt in der Vermittlung von Inhalten, aber auch in der Motivation der Schüler/innen. Viele der Lernapps habe ich gemeinsam mit den Schüler/innen ausprobiert und aufgrund ihrer geschickten Verknüpfung von Lernen und Spielen gern genutzt. Natürlich bringt dieser intensive Umgang mit den Geräten auch Nachteile mit sich, denn Schüler/innen nutzen die Technik selbstredend nicht nur für den Unterricht und lassen sich dementsprechend auch ablenken. Allerdings sind Smartphones und Tablets nicht mehr aus der Lebenswelt junger Menschen wegzudenken – wieso sollte man sie dann nicht für den Unterricht nutzen, statt als Schule zu versuchen, sie aus dem Klassenraum zu verbannen?

**Alternative Zugänge in das Lehramt** – In Australien wurde 2010 das Programm „Teach For Australia“ gestartet. Dieses gehört zum international agierenden Netzwerk „Teach For All“, das sich zum Ziel gesetzt hat benachteiligte Schüler/innen weltweit zu unterstützen und Bildungsungerechtigkeiten zu bekämpfen. Um diesen Ansatz zu verfolgen, bietet man nicht-lehramtsbezogenen Hochschulabsolvent/ innen die Chance, in Schulen bzw. in Regionen zu unterrichten, die in dieser Hinsicht besondere Hilfe gebrauchen können. Dies trifft für Horsham

zu. Nicht umsonst ist man hier deshalb glücklich, auf einige TFAs, wie die Teilnehmer/innen des Programms abgekürzt genannt werden, zurückgreifen zu können.

Diese arbeiten oft nicht „nur“ als vollwertige Lehrer/innen, sondern nicht selten trotz des jungen Alters des Projekts und seiner Teilnehmer/innen sehr schnell in Führungspositionen z.B. als Leading Teacher (Fachgruppenleiter) oder gar als Principal (Schulleiter). Dass dies überhaupt möglich ist, liegt daran, dass die Absolvent/innen entweder einen Master of Education mit dem Programm abschließen oder in früheren Jahren ihnen die TFA-Zeit als Äquivalent anerkannt wurde und sie nach Abschluss als reguläre Lehrkraft in den Schuldienst einsteigen dürfen. Diese Möglichkeit gibt es im deutschen Pendant des Programmes nicht. Die deutschen Bildungssysteme bieten Quereinsteigern oft nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten in die Schule zu wechseln und stellen damit Menschen, die sich nicht direkt nach dem Abitur für ein Studium im Lehramt entschließen, trotz Eignung und Begeisterung vor teils schwierig zu überwindende Herausforderungen. Mich hat es fasziniert dieses Programm kennen zu lernen und zu erleben, welchen Unterschied, nicht nur nach besonderer Fachexpertise, sondern auch nach Begeisterung für das Feld (*mission driven*) ausgewählte Lehrkräfte, in der Schule machen. Dabei bekommen die Teilnehmer/innen vor ihrem zweijährigen Schuleinsatz nur einen kurzen Crashkurs und werden dann am Arbeitsplatz (*on the job*) ausgebildet.

**Lernumgebung und Rahmenbedingungen** – Klassenräume am Horsham College sind einsehbar. Durch viele Fenster nach innen und außen sind die Lernumgebungen damit nicht nur heller, sondern bilden auch keine abgeschlossenen Systeme innerhalb des Schulhauses - ein wichtiger Unterschied im Vergleich zu vielen deutschen Schulgebäuden. Auch die Unterrichtszeiten sind bemerkenswert. Die Schule beginnt um 9.00 Uhr und endet 15.20 Uhr – für alle Schüler/innen über alle Klassenstufen hinweg. Der Schulalltag ist damit strukturiert und bietet den Lernenden auch langfristig eine große Verlässlichkeit. An den Schulen sind Wellbeing Officers beschäftigt, die ähnlich wie Sozialarbeiter die Schüler/innen außerhalb des akademischen Bereichs unterstützen. Der Fokus auf das Wohlbefinden (*wellbeing*) und die psychische Gesundheit (*mental health*) der Schüler/innen scheint aber deutlich ausgeprägter zu sein als in Deutschland.

Für mich war die Tätigkeit in Australien eine intensive Erfahrung, die wohl mehr weiter-

bildenden Charakter hatte, als eine Vielzahl meiner Studienseminare zusammen. Der Vergleich der Bildungssysteme hat deren Besonderheiten deutlich gemacht und Impulse zum Nachdenken über das Für und Wider von manchen bisher als selbstverständlich wahrgenommenen Rahmenbedingungen von Schule gesetzt. Ich durfte eine Kultur kennenlernen, in der, viel mehr als ich es kannte, um Schüler/innen und deren persönliche Entwicklung im Schulalltag geworben wird, statt nur die Leistung in den Fokus zu stellen. Die Beobachtung, dass der Schüler oder die Schülerin also tatsächlich nicht nur für Lehrer/innen sondern auch für das System an erster Stelle steht (oder dieses zumindest Möglichkeiten dafür eröffnet), ist einer der wichtigsten Eindrücke, die meine berufliche Zukunft noch lange begleiten werden.

**Christian Hochmuth**
war von Mai bis November 2015 als Education Support am Horsham College in Australien tätig. Zuvor arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig im Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung und Lebenslanges Lernen. Der vormalige Lehramtsstudent hat nach seinem Bachelor of Education an der TU Dresden den Masterstudiengang Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung an der Universität Leipzig abgeschlossen. Kontakt: christianhochmuth@gmx.de

## *Kurzmeldungen aus Europa und dem PAD der KMK*

**HOSPITATIONEN VON LEHRKRÄFTEN AN BRITISCHEN SCHULEN 2016/17**
Lehrkräfte aus Deutschland, die an einer Grundschule oder weiterführenden Schule Englisch oder mit guten Englischkenntnissen andere Fächer unterrichten, können sich um eine zwei- oder dreiwöchige Hospitation an einer Schule im Vereinigten Königreich bewerben. Durch Beobachten und Mitgestalten des Unterrichts bilden sie sich dort methodisch-didaktisch, landeskundlich und sprachlich weiter und können Kontakte für ihre Heimatschule knüpfen. Als Muttersprachler und landeskundliche Experten bereichern die Lehrkräfte den (Fremdsprachen-)Unterricht ihrer Gastschule. Die Bewerbungen müssen auf dem Dienstweg eingereicht werden. www.kmk-pad.org/nl5-16hosp

**"Sich – andere – Schule führen. Im Schulleiter/-innen-Alltag hilfreiche Führungsstrukturen für sich und andere schaffen“,** *Beispiele aus der Praxis 13, Comenius-Regio Partnerschaften*
Ein Projekt mit 19 Schulleiter/-innen aus der Schulaufsicht Neustadt/Weinstraße und dem Landesschulrat für Salzburg, das sich in den Jahren 2013 – 2015 mit dem Thema „Schulen professionell führen“ befasst hat. Hinweise zu den Fortbildungen und Materialien finden Interessierte auf: www.fuehrung-macht-schule.eu

**EUROPÄISCHE ETWINNING-KONFERENZ FÜR SCHULLEITUNGEN IN FLORENZ**
Die Konferenz vom 21. bis 23. September 2016 richtet sich an Schulleitungen sowie Lehrkräfte mit koordinierenden Aufgaben. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt der Veranstaltung auf der Förderung von Bürgerrechten und Vermittlung von Werten wie Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung. Die Tagungssprache ist Englisch. Anmeldeschluss ist der 1. Juni 2016. www.kmk-pad.org/nl5-16florenz

**ETWINNING-SEMINAR "INTERCULTURAL DIVERSITY IN THE CLASSROOM"**
Für Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen der Sekundarstufe I bietet das Seminar vom 20. bis 22. Oktober 2016 die Chance, eTwinning kennenzulernen sowie Partnerschulen für ge-

meinsame Austauschprojekte zu finden. Eingeladen sind Lehrkräfte aus Frankreich, Polen, Spanien und der Türkei. Die Tagungssprache ist Englisch. Anmeldeschluss ist der 5. Juni 2016. www.kmk-pad.org/nl5-16badnenndorf

**ETWINNING-SEMINAR IN TALLINN**

Mit dem Seminar vom 15. bis 17. September 2016 sind vor allem Lehrkräfte der Sekundarstufe I angesprochen, die an kleineren Schulen in ländlichen Regionen oder beispielsweise auf Inseln unterrichten. Die Teilnehmenden lernen das Angebot von eTwinning kennen und finden Partnerschulen für gemeinsame Austauschprojekte. Die Tagungssprache ist Englisch. Anmeldeschluss ist der 30. Juni 2016.
www.kmk-pad.org/nl5-16tallinn

**Erasmus+ Leitfaden für Schulleiter**

Wie kann ich mit einer Erasmus+ Finanzierung die Lehr- und Lernprozesse in meiner Schule verbessern? Welche Weiterbildungsmaßnahmen können wir unseren Lehrkräften über Erasmus+ anbieten? Wie kann Erasmus+ dazu beitragen, den Bekanntheitsgrad meiner Schule zu steigern und eine Verbindung mit Interessengruppen herzustellen? Die Antworten auf diese und viele andere Fragen finden Sie im neuen Erasmus+ Leitfaden für leitende Lehrkräfte (Schulleiter, Teamleiter, Koordinatoren usw.).

Im ersten Abschnitt des Leitfadens wird der Nutzen dargestellt, den Schulen aus Erasmus+ ziehen können, sowie die Chancen, die das Programm in Bezug auf die Mobilität der Mitarbeiter und strategische Partnerschaften bietet. In diesem Abschnitt werden auch die Vorteile einer Online-Verknüpfung mit anderen Schulen über eTwinning erläutert.

Der zweite Abschnitt enthält eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für eine erfolgreiche Erasmus+ Bewerbung, das Finden der richtigen europäischen Partner und die Nutzung der Erfahrungen von anderen Schulen. In diesem Abschnitt finden sich auch Projektbeispiele zur Inspiration für Schulleiter, für die Unterstützung bei der Entwicklung von Ideen und zur Verdeutlichung, was mit Erasmus+ erreicht werden kann. http://www.schooleducationgateway.eu/guideforschoolleaders/de/

**"Die internationale Dimension in der Lehrerbildung - Impulse aus dem internationalen Schulaustausch"**

*Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Staatsministerin Brunhild Kurth, eröffnete die Fachtagung*

250 Vertreter/-innen von Schulen, Bildungsverwaltung und Wissenschaft aus Deutschland und aus über 30 weiteren Ländern kamen am 11./12. Mai 2015 nach Bonn, um sich über die Internationalisierung der Lehrerbildung auszutauschen. Die weiterhin interessante Dokumentation der Plenumsvorträge und Workshopbeiträge finden Interessierte unter: https://www.kmk-pad.org/veranstaltungen/dokumentation/pad-fachtagung-die-internationale-dimension-in-der-lehrerbildung.html

## *Kurzmeldungen aus Hochschulen und Wissenschaft*

**Universität Vechta und Weltverband Deutscher Auslandsschulen schließen Kooperation**

Lehramtsstudierenden Praktika im Ausland zu ermöglichen: Das ist Inhalt und Ziel der neuen Kooperation zwischen der Universität Vechta und dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA). Die Zusammenarbeit ermöglicht jährlich zahlreichen Vechtaer Studierenden ein Praktikum an einer der 140 anerkannten Deutschen Auslandsschulen weltweit. Die Studierenden verbringen dabei mehrere Monate im Ausland. „Angesichts von Globalisierung, Migration und multikulturellen Klassenzimmern gewinnt die Internationalisierung in der Lehrerbildung einen immer höheren Stellenwert", erläutert Dorothee Belling, Koordinatorin des Partnerschulnetzwerks im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Vechta. „Gemeinsam mit dem WDA wollen wir nun dieses Thema angehen und unseren Studierenden hervorragende Praktikumsplätze bieten."

„Die Kooperation zwischen Universität Vechta und WDA schafft einen dreifachen Gewinn – für die Studierenden, für die Deutschen Auslandsschulen und nicht zuletzt für das deutsche Bildungssystem", sagt WDA-Geschäftsführer Thilo Klingebiel. „Die Lehramtsstudierenden können frühzeitig internationale und interkulturelle Erfahrung sammeln, die sie in ihre künftige Arbeit als Lehrerin oder Lehrer einbringen können. Die Deutschen Auslandsschulen leisten somit einen Beitrag zur Lehrerausbildung. Zugleich können sie ihre Attraktivität als Arbeitgeber für Lehrkräfte aus Deutschland unter Beweis stellen."

Quelle: http://idw-online.de/de/news647465

**Deutsch-Französischer Forscherdialog: Austausch für die Lehrer von morgen**

Die Internationalisierung der Lehrerausbildung gewinnt an Bedeutung: Zunehmend wird erkannt, welche zentrale Rolle den Pädagogen als wichtige Multiplikatoren im Werben für den akademischen Austausch zukommt. Wie sich international über den Lehrerberuf diskutieren lässt und welche Studiengänge es gibt, zeigte Ende September 2015 eine Veranstaltung des vom DAAD Paris initiierten „Deutsch-Französischen Forscherdialogs" in Nizza. Einen Kurzbericht zu dieser spannenden Tagung finden Interessierte hier: https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/37646-deutsch-franzoesischer-forscherdialog-austausch-fuer-die-lehrer-von-morgen/

**Auslandsstudium: Lehrer als wichtige Multiplikatoren**

Nach dem Abitur das passende Studienfach finden und dann ins Ausland gehen – mit einer guten Vorbereitung ist das umso einfacher. Während eines gemeinsamen Seminars des DAAD und der Einstieg GmbH in Frankfurt am Main informierten sich rund 15 Lehrerinnen und Lehrer, wie sie ihre Schüler bei den ersten Schritten unterstützen können. https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/35154-auslandsstudium-lehrer-als-wichtige-multiplikatoren/

**Schüler und Gesellschaft profitieren von Auslandsjahr[1]**

Es gibt viele Möglichkeiten für das Abenteuer Auslandsaufenthalt und man kann nicht früh genug damit anfangen. Das beweist jetzt eine Studie von Psychologen der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie untersuchten nämlich, welche Auswirkung die Auslandserfahrung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern hat. Im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projektes PIRATS – Personality, Identity, and Relationship Experiences in Adolescent Trajectories – befragten sie insgesamt 741 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren. Etwa zwei Drittel nahmen an einem Schulaustausch im Ausland teil, ein Drittel blieb zuhause. Die Befragungen fanden vor, während und nach der

1 Anm.: Da bleibt nur noch die Frage offen, wann eine Studie kommt, die die Auswirkungen des internationalen Schüleraustausches auf die Schulentwicklung untersucht

Zeit im Ausland statt. So ließen sich Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung feststellen, die unmittelbar auf die Erfahrungen in der Ferne zurückzuführen sind.
„Die Austauschschüler kommen aufgeschlossener, selbstsicherer und reifer als ihre Altersgenossen nach Hause zurück“, sagt Henriette Greischel. „Sowohl die Erfahrung der Selbstständigkeit als auch die interkulturellen Einflüsse dürften sich hier als besonders wertvoll erweisen“, sagt die Jenaer Psychologin. Das soziale Netzwerk der Austauschschüler bestehe aus deutlich mehr internationalen Kontakten, die von ihnen auch genutzt würden. Ein höheres Maß an Offenheit gegenüber anderen Menschen und Kulturen sei die Folge.
Quelle: http://idw-online.de/de/news649664

**TeilnehmerInnen von internationalen Begegnungsmaßnahmen bestätigen Wirkung von internationaler Jugendarbeit auf die berufliche Entwicklung**

v.l.n.r.: Jana Pieper (Moderation), Heike Abt (IKO Regensburg), Rita Steegen (Pädagogisches Institut München), Dr. Werner Müller (Forscher-Praktiker-Dialog), Prof. Dr. Alexander Thomas, Rebekka Hof (Handwerkskammer Düsseldorf) und Rolf Witte (BKJ) Bild: Andrea Iwan/transfer

Wer mit internationaler Jugendarbeit zu tun hat, weiß es schon lange: Internationale Begegnungsmaßnahmen für junge Leute haben positive Wirkungen auf den weiteren Lebensweg, beruflich wie privat – *irgendwie*. Wer nun sein positives Bauchgefühl mit aussagekräftigen Daten und Fakten unterfüttern möchte, wird in der aktuellen Untersuchung des Regensburger Instituts für Kooperationsmanagement (IKO) fündig. Das genaue Hinschauen lohnt sich, denn die thematisch breit angelegte Studie belegt eindrucksvoll, auf welch vielfältige Weise internationale Begegnungsmaßnahmen positive Veränderungen im (Berufs-)Leben angestoßen haben – auf der Basis fundierter und belastbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse.
Erste Untersuchungsergebnisse wurden am 16. 11. 2015 in Düsseldorf einer interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt. Die daran anschließende intensive und lebhafte Diskussion zeigte, dass die „Praktiker“ sich bestätigt fühlen und sich eine schnelle Nutzbarmachung der 2015 durchgeführten Befragung wünschen. Denn sie ist eine wichtige Argumentationshilfe für alle, die in irgendeiner Form für die Ausbildung von Jugendlichen verantwortlich sind, sei es in der Jugendarbeit, in Schulen, in Betrieben, bei Handwerkskammern oder Berufsverbänden. Gleichzeitig ist diese praxisrelevante Untersuchung eine Bestätigung für die Anbieter solcher Begegnungsprogramme. Sie bietet aber auch Ansatzpunkte zur weiteren Qualifizierung der Maßnahmen und ihre Anpassung an aktuelle Bedürfnisse der jungen Leute und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Schule, Ausbildung und Beruf sowie in den jeweiligen Übergangsphasen. Man darf also gespannt sein auf die Publikation der Untersuchungsergebnisse, die für 2016 geplant ist.
Autoren: Astrid Kösterke und Dr. Dirk Hänisch, IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland
Quelle:
https://www.ijab.de/was-wir-tun/publikationen-service/forschungsdatenbank/forschung/a/show/neue-forschungsstudie-belegt-die-wirkung-internationaler-jugendarbeit-im-kontext-beruflicher-bildungswege/

**Mehrsprachigkeit in europäischen Klassenzimmern fördern**

In den europäischen Schulklassen ist sprachliche Vielfalt längst Alltag. Viele Lehrkräfte

wissen jedoch nicht, wie man dieses vorhandene Potential im Unterricht für alle Schüler ausschöpfen kann. Bessere Kenntnisse über Mehrsprachigkeit und den Umgang mit Sprachenvielfalt in den Klassen sollten daher als Pflichtelemente bereits in die Lehrerausbildung aufgenommen werden. Diese und weitere Empfehlungen haben Sprachwissenschaftler – unter anderem der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) – im EU-Projekt AmuSE erarbeitet. Außerdem fordern sie verpflichtende Module zu sprachwissenschaftlichem Wissen über Mehrsprachigkeit, zum Erst- und Zweitspracherwerb, zu Konzepten und Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie konkrete Einblicke in Migrantensprachen für die Lehrkräfte, entsprechende finanzielle Ressourcen seitens der Bildungspolitik und mehr Zusammenarbeit mit den Sprachwissenschaftlern. Insgesamt 19 Empfehlungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule, die sich auf eine begleitende Auswahl von über 90 Empfehlungen aller Projektpartner stützen, sind auf der Internetseite http://amuse.eurac.edu nachzulesen. Dort findet sich auch eine frei zugängliche Online-Datenbank mit Publikationen und Unterrichtsmaterialien zum Thema Mehrsprachigkeit. Diese Ergebnisse haben die Sprachforscher des Südtiroler EURAC-Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit mit Forscherkollegen aus der Schweiz, Österreich, Schweden, Estland und der Türkei in drei Jahren in dem EU-Projekt AMuSE erarbeitet. Ziel des Projekts war es, die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit in europäischen Schulklassen besser zu nutzen und zum Vorteil für die gesamte Gesellschaft zu fördern.
Quelle: http://idw-online.de/de/news633196

# Berichte aus der Arbeit von EBB und AEDE

## *Kurse zur europäischen Bürgerschaft*

Das Netzwerk der 24 Organisationen, die im Rahmen des ELICIT - PLUS Projektes zusammen arbeiten, haben im Frühjahr einen Seminarkalender veröffentlicht, der im Zeitraum 2016-2017 je einwöchige Fortbildungen für Lehrer und Erzieher sowie Leitungen von Bildungseinrichtungen (VHS, Bildungsstätten, etc.) und andere Interessenten am Thema (Eltern, Schulpolitiker, …) europaweit (Frankreich, Kroatien, Ungarn, Slowenien, Österreich, Rumänien, Malta und Italien) anbietet.

Die entsendenden Einrichtungen können hierfür im Programm KA 1 des Erasmus+ Programms Fördermittel beantragen.

http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm

ELICIT
http://www.elicitizen.eu
ELICIT-PLUS
2014-2017

## *Nachruf auf Frau Prof. Dr. Ioana Jurca*

Am 1. März ist Frau Prof. Dr. Ioana Jurca, die Präsidentin der rumänischen Sektion der AEDE, in Deva, Rumänien, im Alter von nur 57 Jahren verstorben. Wer sie gekannt hat, wird sie schmerzlich vermissen! Wer ihr begegnet ist, wurde belohnt durch ihre hohe fachliche Kompetenz und durch ihre herzliche und gewinnende Art des Gespräches. Und sie war vor allem eine überzeugte und überzeugende Europäerin!

*Prof. Dr.Ioana Jurca (Mitte) mit Seminarteilnehmern in Ortenburg*

Bereits in den 90er Jahren reiste sie mit einer Lehrerdelegation nach Bayern, um sich über das dortige Schulsystem zu informieren. Bald danach knüpfte sie Kontakt zum EBB und bereits Ende 2005 wurde eine eigene rumänische Sektion der AEDE gegründet. Unvergessen der 17. AEDE-Kongress, den sie mit ihrer Sektion für Mai 2011 in Bukarest und Konstanza organisiert hatte. Viele haben sie auch bei Seminaren in Ortenburg erlebt, bei denen sie immer eine ganze rumänische Delegation anführte.

In Kronstadt (Siebenbürgen), heute Brașov, wurde sie geboren und besuchte auch dort die Schule. Im Anschluss an ein Geographiestudium in Bukarest, das sie als Jahrgangsbeste abschloss, startete sie ihre berufliche Laufbahn als Lehrerin für Deutsch und Erdkunde am Lyzeum in Deva.

Nach der Wende wurde sie Schulinspektorin, ein Amt, das sie bis zuletzt bekleidet hat. Ihre Tätigkeit als Lehrerin und Schulaufsichtsperson konnte sie zeitweise auch mit der Lehrtätigkeit als Professorin an der Universität in Hermannstadt verbinden. Dort hat sie wissenschaftliche Veranstaltungen organisiert, Artikel veröffentlicht sowie Bücher und Zeitschriften herausgegeben.

Bei Besuchen in Rumänien haben wir mehrfach persönlich erleben dürfen, welch hohe Wertschätzung sie unter den angehenden Lehrerinnen und Lehrern genoss. Frau Prof. Dr. Ioana Jurca hat der rumänischen Lehrerschaft ein Gesicht gegeben.

*Prof. Dr. Ioana Jurca und rumänische Kollegen mit dem Präsidenten der AEDE, Silvano Marseglia (2.v.r.)*

Sie hinterlässt ihren Ehemann Florin, die Söhne Radu und Horea und die Tochter Rodi. Ihnen gilt unser Mitgefühl!

Wir sind dankbar für alle Begegnungen mit Ioana Jurca und werden ihr ein ehrendes Andenken bewahren.

***Der Bundesvorstand des EBB-AEDE e.V.***

# *„EuroVision – Museums Exhibiting Europe“. Europäisierung nationaler und regionaler Museen konkret*

*Zwei Ausstellungen der Stadtmuseen Kaufbeuren und Marktoberdorf zeigen exemplarisch die Umsetzbarkeit innovativer Museumsentwicklungskonzepte, die im EU-Projekt „EuroVision – Museums Exhibition Europe" (EMEE) seit 2012 erarbeitet wurden.*

In Kooperation mit den Stadtmuseen Marktoberdorf und Kaufbeuren tritt das europäische Projekt „EuroVision – Museums Exhibiting Europe“ (EMEE) jetzt auch in der Region der projektkoordinierenden Universität Augsburg an die Öffentlichkeit: In diesem Frühjahr wurden die Ausstellungen „Kaufbeurens Geschichte weitererzählen“ eröffnet und „Europäische Spuren in Markoberdorf“ erfolgreich durchgeführt[1]. Beide folgen konzeptionell Leitlinien, die im Rahmen des seit 2012 von der EU finanzierten EMEE-Projekts im Sinne einer partizipativen, emanzipatorischen und multiperspektivischen Ausrichtung von Museen entwickelt worden sind. „Wie vielerorts in ganz Europa dokumentieren wir jetzt zum Projektabschluss hin auch in Marktoberdorf und Kaufbeuren die Umsetzbarkeit unserer innovativen Konzepte“, so Prof. Dr. Susanne Popp, die Gesamtkoordinatorin des Projekts und Mitglied von EBB-AEDE ist.

Die Ergebnisse der in sieben europäischen Ländern geleisteten EMEE-Projektarbeit stehen inzwischen auf der EMEE-Homepage zur freien Nutzung zur Verfügung, denen eine partizipative, emanzipatorische und multiperspektivische Ausrichtung von regionalen und nationalen Museen im Sinne Europas bzw. einer europäischen Perspektive Anliegen ist. Um die entwickelten Konzepte in der Museumspraxis zu testen und verankern zu helfen, zählen sogenannte EuroVision Laboratories in ausgewählten Museen und Kultureinrichtungen seit Projektbeginn zur EMEE-Agenda. Die Resultate zweier solcher „Laboratorien“, in denen der Augsburger Geschichtsdidaktik-Lehrstuhl gemeinsam mit den dortigen Stadtmuseen „experimentiert“ hat, sind in Marktoberdorf und in Kaufbeuren zu sehen.

1 Quelle: http://www.presse.uni-augsburg.de/de/unipressedienst/2016/jan-maerz/2016_032/index.html

**Multiperspektivität und europäische Kontexte in regionalen Objekten: „Europäische Spuren in Marktoberdorf“[2]**

Dass europäische Bezüge auch in Stadtmuseen mit vermeintlich rein regionalen Objekten schlummern und fruchtbar gemacht werden können, belegte eindrucksvoll die Ausstellung „Europäische Spuren in Marktoberdorf“. Die Kuratorin und Leiterin des Stadtmuseums Marktoberdorf, Josephine Heddergott, demonstrierte dies spannend und kurzweilig mit neun unterschiedlichen thematischen Zugängen: U. a. in Kontexten wie Kunst, Mode und Religion, aber auch anhand von Themen wie Handelsbeziehungen oder Migrationsprozesse, zeigte die Ausstellung im Rathaussaal Marktoberdorf, dass und wie Europa im Allgäu gewirkt und Spuren hinterlassen hat. Die in diesem Ausstellungsprojekt umgesetzte multiperspektivische Herangehensweise basiert auf dem EMEE -Toolkit 1 (Making Europe Visible. Re-interpretation von Museumsobjekten und -themen). Es handelt sich dabei um eines der insgesamt sechs von den EMEE-Expertinnen und -Experten erarbeiteten Handbücher.[3]

**„Kaufbeurens Geschichte weitererzählen“[4]**

Im Jahr seiner Wiedereröffnung, 2013, mit dem Bayerischen Museumspreis ausgezeichnet und

2 Einen interessanten Bericht zur Ausstellung finden Interessenten z.B. hier: http://www.all-in.de/nachrichten/allgaeukultur/Marktoberdorf-als-Schmelztiegel-Europas;art2746,2229157

3 Zu den Projektdetails s. die Projekthomepage: http://www.museums-exhibiting-europe.de
Dort stehen auch die „EMEE Toolkit Series“ zum kostenlosen Download zur Verfügung, die soeben veröffentlicht wurden. Praxisorientiert aufbereitet, werden in sechs Bänden innovative Konzepte für eine moderne Arbeit von Geschichtsmuseen vorgestellt.

4 Aktuelle Infos zu Öffnungszeiten, Eintrittspreisen, etc. finden Interessenten hier: http://stadtmuseum-kaufbeuren.de

2015 für den Europäischen Museumspreis nominiert, bot sich mit dem Stadtmuseum Kaufbeuren ein international anerkanntes Regionalmuseum als EMEE-Kooperations-partner an.

Zugleich eröffnete das Ausstellungsvorhaben „Vom Wegmüssen und Ankommen“ aus Anlass des 70-jährigen Bestehens des heutigen Kaufbeurer Stadtteils Neugablonz – einer der fünf nach dem Zweiten Weltkrieg in Bayern gegründeten Vertriebenengemeinden – die Möglichkeit zur Anwendung der EMEE Toolkits 2 (Einbindung eines multikulturellen Europas) und 3 (Aktivierung/Partizipation), um Kaufbeurer Bürgerinnen und Bürger mit eigenen Migrationserfahrungen bereichernd in die Konzeption einzubinden. So fand sich eine Projektgruppe aus der Bürgerschaft zusammen, deren Mitglieder ihre jeweils eigenen, vom Migrationshintergrund mit geprägten Blicke auf die Stadt reflektierten und diskutierten, um – unterstützt und begleitet von der Kuratorin Dr. Frauke Miera (Berlin) und von Petra Weber, der Leiterin des Stadtmuseums – jetzt schließlich „Kaufbeurens Geschichte weitererzählen“ als Ergänzung zur Ausstellung "Vom Wegmüssen und Ankommen" präsentieren zu können.

## *Klaus-Jürgen Heinermann: Berliner Notizen 8*

**„Kultur des Dialogs – Dialog der Kultur“**

Anlässlich der Übernahme des OSZE-Vorsitzes durch Deutschland hatte das Auswärtige Amt am 12.1.16 unter dem o.g.Titel zu einem Festakt eingeladen. Außenminister Steinmeier entschuldigte eingangs die Kürze seiner Anwesenheit, da wegen des Istanbul-Attentats eine nicht planmäßige Kabinettssitzung anberaumt worden war. Er erinnerte anschließend an die Verdienste der Vorgängerorganisation KSZE, der sich inzwischen 57 Staaten auf 3 Kontinenten angeschlossen haben und die auch die deutsch-deutsche Zusammenarbeit bis zum Mauerfall erfolgreich begleitet habe. Der Geist der Gründungskonferenz von Helsinki müsse wiedererweckt werden. Das Motto laute: Dialog erneuern, Vertrauen neu aufbauen, Sicherheit wieder herstellen. Deutschland lege in diesem Zusammenhang großen Wert auf Kultur, Literatur, Musik und Theater, weil in diesen Bereichen die Realisierung von Meinungsfreiheit besonders deutlich werde.

Schwerpunkt des Abends war die vom Asasello-Quartett musikalisch umrahmte Podiumsdiskussion mit dem schwedischen Journalisten und Autor Richard Swartz als Moderator, der georgischen Theaterregisseurin und Schriftstellerin Nino Haratischwili, der ukrainischen Autorin Katja Petrowskaja und dem rumänischen Religionsphilosophen, Autor und ehemaligen Politiker Andrei Plesu als Diskutanten. Alle Podiumsakteure publizieren schon seit einiger Zeit erfolgreich in deutscher Sprache. Swartz hebt hervor, dass das Podium deutsche Kultur repräsentiere ohne (ursprünglich) deutsch zu sein. Das Anliegen der OSZE sei in seinen Gründungsstatuten zunächst nicht kultureller Art. Deutschland aber wolle die Kultur hinzufügen, weil sie grundlegend für das Verständnis des Nachbarn sei. Er bedauere die zunehmend sichtbare und beunruhigende Abnahme der kulturellen Neugier zwischen Deutschland und Frankreich. Übereinstimmend stellt man fest, dass in vielen Ländern Osteuropas, aber auch Westeuropas die Identität noch immer von Identitätsmythen (= kulturhistorischen Lügen) geprägt sei. Nur Deutschland habe (gezwungenermaßen) diese Mythen abgelegt. Mit *political correctness* komme man da nicht weiter. Denn *political correctness* bedeute, dass man von vornherein mit dem einverstanden sei, „womit man nicht einverstanden ist“ (Plesu).

**Berliner Europaclub: Is it time to say good bye? Großbritannien und die EU**

Da sich in der schulischen Berliner Fortbildungslandschaft niemand so richtig für das Thema Europa zuständig fühlt, hatte es die Europäische Akademie Berlin übernommen, am 1.3. 16 zum oben genannten Thema gezielt Lehrerinnen und Lehrer einzuladen. Angesichts des bevorstehenden Referendums in Großbritannien über den Verbleib in der EU wurde eine „Europa im Wandel. Großbritannien und die Europäische Union“ betitelte Unterrichtseinheit für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II vorgestellt[2]. Die Einheit besteht aus einer kurzen Einleitung mit methodisch-didaktischen Hinweisen und einer 29-seitigen Textsammlung (Churchills Rede an der Universität Zürich [dt/engl.], Brief von D. Cameron an D. Tusk vom 7.12. 15 [englisch], Schreiben von D. Tusk an den Europäischen Rat zum britischen Re-ferendum vom 7. 12.15 [dt./engl.], Regie-rungserklärung von Kanzlerin Merkel vom 16.12.15 [deutsch], Brief von D. Tusk an den Europäischen Rat vom 2.2.16 [englisch], Wirtschaftliche und politische Beziehungen zwischen Großbritannien und der EU, Prinzipien und Strukturen der EU im Hinblick auf Großbritanniens Wünsche, Camerons Forderungen und Positionen der anderen EU-Staaten). Die Arbeitsbögen mit den Texten enthalten keinen Aufgabenapparat, da sie als Arbeitshilfen für die gesamte Sekundarstufe gedacht und in verschiedenen Fächern einsetzbar sind und somit einer individuellen Bearbeitung durch die jeweilige Lehrkraft bedürfen.

Abschließend analysierte Botschaftsrat N. Leak, Leiter der Abteilung EU und Wirtschaft der Britischen Botschaft, die politische Situation im Vorfeld des Referendums. Er machte deutlich, dass ein Referendum notwendig sei, weil die Wiederwahl Camerons 2015 kaum von Europa-Fragen beeinflusst gewesen sei. Das Thema Europa stehe für britische Wähler normalerweise etwa an 12. oder 13. Stelle, was die Wichtigkeit

***Die 5 Aktionslinien des deutschen OSZE-Vorsitzes***

*1. Starkes Engagement im Krisen- und Konfliktmanagement in der Ukraine und in den Konflikten im Südkaukasus und in Moldau/Transnistrien.*

*2. Stärkung der OSZE-Fähigkeiten im gesamten Konfliktzyklus, d.h. bei der Früherkennung, der Konfliktverhütung, Konfliktlösung und Konfliktnachsorge, einschließlich vertrauensbildender Maßnahmen.*

*3. Die OSZE als Dialogplattform nutzen.(...) Zugleich ist die OSZE ein Forum,in dem auch in schwierigen Zeiten der Gesprächsfaden nicht abreißen soll.*

*4. Die wirtschaftliche und Umweltdimension der OSZE stärken und die Konnektivität im OSZE-Raum nachhaltig verbessern.*

*5. Die menschliche Dimension besonders in den Fokus nehmen.(...) Von besonderer Bedeutung sind in der derzeitigen Lage aus deutscher Sicht die Bereiche Toleranz und Nicht-Diskriminierung, Medien- und Meinungsfreiheit sowie Minderheitenrechte.*

*Um dem Risiko weiterer Entfremdung und Sprachlosigkeit unter den Teilnehmerstaaten der OSZE entgegenzutreten, ist auch stärkerer grenzübergreifender gesellschaftlicher Austausch notwendig. Dazu wird Deutschland intensiven Kontakt mit den Akteur/innen der Zivilgesellschaft pflegen und sie eng in die Arbeit als OSZE-Vorsitz einbinden - etwa mittels kultureller Veranstaltungen, Jugendaustausch zwischen OSZE-Staaten und Zusammenarbeit mit Think Tanks und Stiftungen zu sicherheitspolitischen Themen.*

**Quelle*: Auszug aus dem Flyer „OSZE Deutschland 2016“ des Auswärtigen Amts***

2 Die vollständige Unterrichtseinheit erhält man als PDF unter: http://www.eab-berlin.eu/ueber-uns/downloads/europa-in-der-schule

angehe. Das Vorziehen der Abstimmung von Ende 2017 auf den 23. Juni 2016 sei erklärbar mit der Tatsache, dass ein gerade wiedergewählter Premier kurz nach den Wahlen sehr große Zustimmung erfahre, dass dieser Zustand aber erfahrungsgemäß nicht allzu lange anhalte, insbesondere, wenn im Parlament nur eine knappe Mehrheit bestehe. Im Moment sei zwar nur die Hälfte der Bevölkerung für einen Verbleib in der EU, für eine reformierte EU würden aber laut Umfragen 60 bis 70 % der Bürger stimmen. Es gebe etwa 20% überzeugte Gegner und ca. 10% überzeugte Anhänger der EU. Die restlichen 70% seien zwar nicht begeistert, aber auch nicht völlig dagegen. Die Herausforderung für die Parteien bestehe darin, diese Bürger zur Wahl zu animieren, um ein klares Votum zu erhalten. Bei den Medien sei der „Express“ eindeutig zu den Gegnern zu zählen, während die gesamte Wirtschaftspresse proeuropäisch argumentiere. Aber generell werde der Einfluss der Medien überschätzt. Tenor des Vortrags: Großbritannien ist gut für Europa und Deutschland und Europa sind gut für Großbritannien.

**Untergang des Abendlandes? Identität und Zusammenhalt im 21. Jahrhundert**

Am 4.3.2016 hatte die Bertelsmann-Stiftung zusammen mit Deutschlandfunk und ORF 3 zur ersten von drei geplanten Veranstaltungen aus der Podiumsdiskussionsreihe „Miteinander leben – Perspektiven durch Einwanderung in Deutschland und Österreich“ eingeladen. Die Moderatoren Doris Simon (Deutschlandfunk) und Christoph Takacs (ORF 3) diskutierten mit Dr. Naika Foroutan (Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung an der Humboldt Universität Berlin), Dr. Reinhard Müller (FAZ), Alev Korun (Österreichischer Nationalrat) und Dr. Rainer Münz (European Political Strategy Centre der Europäischen Kommission).
In einer Untersuchung[3] wirft der österreichische Orientalist und Kulturanthropologe Bauer „einen Blick auf die Nachbarn Deutschland und Österreich, die durch Geschichte, gemeinsame Sprache und kulturelle Verwandtschaft verbunden, aber in vielerlei Hinsicht auch recht unterschiedlich sind. Er untersucht ihre nationalen Identitäten und den daraus resultierenden Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt am Beispiel der Zuwanderung. Um hierbei die Unterschiede zwischen beiden Ländern verstehen zu können, genügt es nicht, allein die Migrationsgeschichte der "Gastarbeiter" in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts näher zu betrachten. Der Umgang mit "dem Fremden" ist immer auch eine Frage des Umgangs mit sich selbst. Vor diesem Hintergrund zeigt Bauer auf, wie deutsche und österreichische Identitäten entstanden, was sie ausmacht, wie sie sich entwickelten und veränderten – nicht zuletzt durch Migration.“ (Homepage Bertelsmann Stiftung)
Situationsbeschreibung: Ein Drittel der unter 10 jährigen in Deutschland haben bereits Migrationshintergrund, 20% = 16 Millionen Einwohner insgesamt haben Migrationshintergrund, davon sind 11 Millionen in Deutschland geboren. In Österreich hat jeder 6. Einwohner Migrationshintergrund. 75% aller Asylanträge auf der ganzen Welt betreffen Deutschland, Österreich und Schweden. Es gibt weltweit mehr hilfsbedürftige Flüchtlinge (ca. 60 Millionen) als die europäischen Staaten willens und fähig sind aufzunehmen.
Der gegenwärtige Zustrom an Migranten und Flüchtlingen habe in Deutschland und Österreich einen Bevölkerungszuwachs von etwa 1 % gebracht. Das sei mit Sicherheit nicht der Untergang des Abendlandes. Allerdings hätten die Europäischen Regierungen alle zu lange weggeschaut und die Folgen des Syrienkrieges zu lange verschwiegen.
Die Angst der Bevölkerung sei weniger durch die Menge der Asylsuchenden begründet als durch den offensichtlichen Kontrollverlust der eigenen Regierungen, die ständig Rechtsbrü-

3 Zur Vorbereitung auf die Veranstaltung wurde die folgende Publikation empfohlen: Werner T. Bauer (2016): Zwei Staaten, zwei Nationen – und jede Menge Identitäten, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 96 S. Der Text ist gratis über die folgende URL zu erhalten: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Brosch_LW_Zwei_Staaten_zwei_Nationen_2016.pdf

che hinnehmen, auch wenn man die Dublin-Verträge als unsolidarisch ansehen müsse, und dadurch dass wesentliche Grundlagen der europäischen Identität (z.B. keine Waffenlieferungen an kriegsführende Staaten, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit …) nicht mehr eingehalten werden. Eine weitgehend angstfreie und akzeptierte Zuwanderung könne nur gelingen, wenn die Zuwanderer schnell zu Arbeitnehmern und somit zu Steuerzahlern werden, und wenn es eine gemeinsame EU-Lösung mit kontrollierter und sozialverträglicher Aufnahme und Verteilung gebe.
Die Frage aus dem Publikum, ob das eigentliche Problem nicht möglicherweise die Religion der Zuwanderer sei und ob man nicht wenigstens einen öffentlich anerkannten muslimischen Religionsvertreter benennen könne, der sich offen für die Einhaltung der Menschenrechte, die Beachtung europäischer Werte und gegen religiös begründete Todesurteile ausspreche, blieb (auch von Seiten der beiden auf dem Podium anwesenden Muslima) unbeantwortet.

Ein anderer Redner aus dem Publikum erzürnte sich über die mangelhafte (unsensible) Sprachkompetenz der Krisenverwalter. Vor dem Hintergrund brennender Asylheime sei die Bezeichnung „Hot Spot“ für ein Aufnahmelager absolut daneben. Wenn nach Heidegger die „Sprache das Haus des Seins“ sei, müsse er davon ausgehen, dass heute viele Leute im Zustand der Obdachlosigkeit lebten.
*Die zweite Veranstaltung der Podiumsdiskussionsreihe mit dem Thema „Friede durch Religion? - Das Spannungsverhältnis zwischen Religionen, Kulturen und Politik“ wird am 9. 5. in Wien stattfinden, die dritte mit dem Thema „Auf dem Weg zum europäischen Islam – Zusammenleben in pluralen Gesellschaften“ wird am 3. Juni 2016 wieder in Berlin stattfinden.

**Klaus-Jürgen Heinermann** vertritt den Bundesvorstand des EBB-AEDE in Berlin

## *Kurznachrichten aus der AEDE*

**FilmEd …**

ist ein medienpädagogisches Projekt, das im Rahmen des EU-Programms „Kreatives Europa“ realisiert wurde. Ziel des Projekts war es, die Sensibilität für das europäische Filmschaffen und die medienpädagogischen Kompetenzen zu stärken. Hierfür sollten mit dieser Studie verläßliche Daten zur schulischen Nutzung von audiovisuellen Medien erhoben werden, um so angesichts des Dreiecks von Erziehung, Recht und Filmindustrie die Probleme und 'best practices' im pädagogischen Alltag heraus arbeiten zu können.
Die komplette Studie „Showing films and other audiovisual content in European Schools. Obstacles and best practices“[1] und alle Anlagen sind kostenfrei im Internet verfügbar.

1 86 Seiten; englisch; ISBN: 978-92-79-45295-6 ; http://bookshop.europa.eu/en/showing-films-and-other-audiovisual-content-in-european-schools-pbKK0415037/

**Die multikulturelle Schule**

Multikulturelle Klassenzimmer sind in den Schulen Europas mittlerweile eher die Regel als die Ausnahme. Den Schulen kommt also eine entscheidende Rolle dabei zu, ob bzw. wie die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe Teil der Bildung und eines (interkulturellen) Lernpozesses werden. Hierbei kommt den Lehrern wiederum eine besondere Verantwortung zu.

Das Projekt „multikulturelle Schule“ will den Lehrern (und Eltern) bei dieser Aufgabe Unter-

stützung anbieten, in dem es

– pädagogische Materialien erarbeitet, u.a. ein Handbuch zur 'inklusiven Erziehung'
– eine online Community einrichtet, in der Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen austauschen
– und eLearning-Angebote nutzen können.

Interessenten finden mehr zu diesem spanisch-französisch-griechisch-polnisch-italienisch-britischem Projekt, an dem Universitäten, Verbände (AEDE), eine öffentliche Verwaltung und ein Kleinunternehmen teilnehmen, unter:

www.multicultural-schools.eu

# Berichte und Hinweise

## *Katharina Teiting: ewoca³ und ewoca³(+) – for everyone!: Europäische Workcamps für ALLE Jugendlichen*

**Was ist ewoca³?**
ewoca³ ist ein Förderprogramm für Jugendeinrichtungen aus Nordrhein-Westfalen, das internationale Jugendbegegnungen unterstützt und ermöglicht. Das Konzept folgt dem Gedanken von Einladung und Gegeneinladung: Jugendliche aus drei Ländern führen innerhalb von drei Jahren drei internationale Workcamps durch – eines in jedem Land. Die Jugendeinrichtungen aus Deutschland gehen hierbei Partnerschaften mit jeweils zwei anderen europäischen Ländern ein. Von der Türkei über Italien, von Polen über Belarus und von Bosnien-Herzegowina bis Zypern entsteht so ein Netzwerk für junge Menschen.

Inhaltlich folgen die Projekte dem europäischen Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Das können handfeste Einsätze sein, etwa der Bau einer Krankenstation für Tschernobyl-UmsiedlerInnen, der in Belarus durchgeführt wurde. Oder die Zusammenarbeit mit einer Naturschutzorganisation in Estland, wo die Jugendlichen bei der Säuberung einer Flusslandschaft ihr ökologisches Bewusstsein entwickeln konnten.
Zusätzlich zu der körperlichen Arbeit werden in Workshops im transkulturellen Dialog die Probleme der Region erörtert. Die Jugendlichen diskutieren mit PolitikerInnen und BewohnerInnen vor Ort. So ging es zum Beispiel bei einem Workcamp in Bochum/Deutschland um die Möglichkeiten der aktiven politischen Teilhabe und den Strukturwandel im Ruhrgebiet.

**ewoca³(+) – for everyone!**
Das Projekt ewoca³(+) – for everyone! entwikkelt das nordrhein-westfälische Förderprogramm ewoca³ weiter. Unser Ziel internationale Workcamps für alle Jugendlichen zu verwirklichen und nicht nur für diejenigen mit einem höheren Bildungsabschluss, kann dank einer Förderung durch den Innovationsfonds im Kinder- und Jugendplan des Bundes seit 2015 auch in Schleswig-Holstein, Brandenburg und Thüringen umgesetzt werden. Die Jugendein-

richtungen aus den drei Bundesländern gehen dabei Partnerschaften mit Organisationen aus jeweils zwei anderen europäischen Ländern ein. Beteiligt sind in der aktuellen Projektlaufzeit neben Deutschland folgende Länder: Ukraine, Belarus, Griechenland, Dänemark und Frankreich.

Mit ewoca³(+) wird das ewoca-Konzept weiterentwickelt und es können neue Formate internationaler Workcamps umgesetzt werden. Sie nutzen die regionalen Stärken der verschiedenen Bundesländer und richten sich nach den Bedürfnissen vor Ort. Während der Förderlaufzeit des Innovationsfonds sollen in Abstimmung mit den jeweiligen Trägern, den Landesjugendringen und den Ministerien Strategien entwikkelt werden, die internationale Jugendarbeit als gutes Instrument non-formaler Bildung für alle Jugendlichen zugänglich machen.

**Das ewoca–Konzept: Mehr als „nur“ Workcamps**

Die durchführenden Organisationen erhalten jeweils 15.000€ pro Workcamp. Diesen Zuschuss müssen die trilateralen Partnerschaften gemeinschaftlich verdoppeln. Die Idee dahinter ist, die Einrichtungen darin zu befähigen, selbstständig Mittel für ihre Projekte zu akquirieren. Angesichts der immer enger werdenden Finanzlage auf kommunaler und regionaler Ebene, wird es zunehmend wichtiger, kreativ und flexibel in der Suche nach Fördermitteln zu sein. Das ewoca³-Team berät und unterstützt die Träger dabei.

**Hintergrund und Förderlaufzeit**

Das europäische Workcamp-Programm ewoca³ ist im Jahr 2008 vom Internationalen Bildungs- und Begegnungswerk e.V. (IBB e.V.) ins Leben gerufen worden. In der ersten Projektphase (2009-2011) konnten dank einer Förderung der Stiftung Mercator 13 Projektpartnerschaften zusammenarbeiten

Wegen des großen Erfolgs der ersten Projektphase mit ihren insgesamt 38 internationalen Jugendbegegnungen war allen Beteiligten klar, dass das Programm auch über das Jahr 2011 hinaus fortgesetzt werden muss. Für die zweite Projektphase von 2012 bis 2014 konnte das IBB zusätzlich zur Stiftung Mercator auch das Land Nordrhein-Westfalen als Förderer gewinnen, und Ministerpräsidentin Hannelore Kraft übernahm die Schirmherrschaft. Im Förderzeitraum 2012 bis 2014 sind Jugendliche in zwölf Projektgruppen zusammengekommen – in drei aufeinanderfolgenden Sommern in insgesamt 36 Camps. Beteiligt waren junge Menschen aus 14 Ländern im Alter von 16 bis 24 Jahren. In den Jahren 2012 bis 2014 haben knapp 850 Jugendliche an dem Projekt teilgenommen.

Im Jahr 2015 ist das Förderprogramm ewoca³ in die dritte dreijährige Projektphase gestartet. Und das Netzwerk entwickelt sich weiter: Dank des neuen Programms ewoca³(+) – for everyone! können erstmals auch Jugendeinrichtungen aus Brandenburg, Thüringen und Schleswig-Holstein zusammen mit europäischen Partnern eigene innovative internationale Workcamp-Konzepte entwickeln. Die Schirmherrschaften für die jeweilige Partnerschaft des Landes haben in Brandenburg Minister Günter Baaske (Bildung, Jugend und Sport) und in Schleswig-Holstein Ministerin Kristin Alheit (Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung) übernommen. In den Jahren 2015 bis 2017 setzen in den beiden Förderprogrammen insgesamt 15 Partnerschaften 45 Workcamps um. Beteiligt sind Organisationen aus 17 europäischen Ländern. Jedes Workcamp wird mit bis zu 15.000 Euro gefördert. Den Zuschuss müssen die trilateralen Partnerschaften gemeinschaftlich verdoppeln. Eine weitere Förderphase wird voraussichtlich 2018 starten.

Das ewoca-Konzept geht jedoch über die reine Förderung von Jugendbegegnungen hinaus: Organisationen, die erfolgreich mit der Zielgruppe arbeiten, aber noch wenig Erfahrung im internationalen Bereich haben, soll der Einstieg in die internationale Jugendarbeit ermöglicht werden. Ziel ist es, die Strukturen auch von kleinen Trägern und ehrenamtlich geprägten Initiativen zu stärken, sie in ihrem lokalen Umfeld bekannter zu machen und langfristig für die Arbeit auf internationalem Level zu motivieren und zu qualifizieren.

Möglich wird dies durch ein intensives Beratungs- und Qualifizierungsprogramm. Damit leistet das Förderprogramm einen Beitrag zur Professionalisierung der internationalen Jugendarbeit. Jährlich finden ein Kongress und

ein Training statt. Bei dem Kongress werden aktuelle Themen der internationalen Jugendarbeit aufgegriffen und von den Verantwortlichen aus den verschiedenen Ländern diskutiert. Zusätzlich werden die beteiligten Fachkräfte in Fortbildungseinheiten weiter qualifiziert. Während des Trainings machen sich die Leitungsteams der Workcamps gemeinsam mit der Methodik internationaler non-formaler Bildungsprojekte vertraut. So wird auch die Qualität der ewoca³-Camps kontinuierlich verbessert.

Die 3-jährige Laufzeit der ewoca³-Projekte festigt die Zusammenarbeit der teilnehmenden Organisationen. Es entsteht ein europäisches Netzwerk, in dem Informationen und Kompetenzen ausgetauscht werden. Mit Blick auf zukünftige Projekte können Partner gefunden und vorhandene Beziehungen stabilisiert werden. Die Projekte ewoca³ und ewoca³(+) sind eng miteinander verknüpft und es findet ein regelmäßiger und intensiver Austausch auf Fachebene statt. Die aktuellen Förderphase (2015-2017) der beiden Programme ermöglicht ein Netzwerk aus insgesamt 45 Organisationen aus 17 europäischen Ländern.

**Die Jugendlichen – Partizipation und Inklusion**

Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse zum internationalen Jugendaustausch zeigen, dass bisher etwa 80 Prozent der TeilnehmerInnen entsprechender Programme aus gehobenen Bildungsschichten stammen. Jugendliche aus Real-, Haupt- und Förderschulen sowie mit Migrationshintergrund nehmen nur selten teil.

ewoca³ und ewoca³(+) haben es sich zum Ziel gesetzt, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Angesprochen werden sollen verstärkt junge Menschen, die aus kulturell, sozial, wirtschaftlich, physisch oder geografisch bedingten Gründen einen erschwerten Zugang zu den Angeboten der internationalen Jugendarbeit haben. Es handelt sich bei ewoca³ und ewoca³(+) jedoch nicht explizit um Benachteiligtenprogramme. Wichtig ist, dass junge Menschen aus verschiedenen Milieus an den Workcamps teilnehmen können.

**Internationale Begegnung und praktische Arbeit – Eine gelungene Kombination**

Internationale Begegnungen wirken sich positiv auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Jugendlichen aus. Unsere globalisierte Gegenwart stellt erhebliche Anforderungen, denen junge Menschen bei entsprechender Förderung souverän begegnen können. Für viele Jugendliche bedeuten die europäischen Workcamps die erste Auslandserfahrung überhaupt. Die länderübergreifende Mobilität, die für junge ProgrammteilnehmerInnen an Normalität gewinnt, führt später nicht selten zu einem erfolgreichen Start ins Berufsleben.

Der internationale Kontext hilft den Jugendlichen, sich in Bezug zu anderen zu setzen. Wichtig hierfür ist die spezielle Form der ewoca³-Camps, bei denen die Grenzen zwischen Bildung, Arbeit, Begegnung und Freizeit überwunden werden. Das Format der Workcamps ist besonders geeignet für die Zielgruppe. Handwerkliche Tätigkeiten bieten die Möglichkeit vielfältige Fertigkeiten einzusetzen und neue Fähigkeiten zu entdecken. Durch die praktische Arbeit werden Sprachbarrieren über-

wunden und die internationale Verständigung vereinfacht. Viele der Projekte verbessern konkret die Infrastruktur der beteiligten Jugendeinrichtungen. Die aktive Beteiligung hieran stärkt die Identifikation der Jugendlichen mit „ihrem Zentrum“.
Die nicht-formale Herangehensweise der internationalen Begegnung fördert den Erwerb sozialer, demokratischer, persönlicher und ökonomisch relevanter Fähigkeiten. Damit ist sie eine wichtige Ergänzung zur schulischen Bildung. Durch die praktische Arbeit in den Projekten wird Selbstwirksamkeit unmittelbar erfahrbar und sie bestärkt die einzelnen Jugendlichen darin, eine aktive Rolle in der Gruppe einzunehmen. Die TeilnehmerInnen ziehen neue Motivation aus dieser Erfahrung – viele erlernen danach eine Fremdsprache oder beginnen ein ehrenamtliches Engagement.

**Die europäische Idee stärken – gerade in Zeiten der Krise!**
Nicht zuletzt ist die Förderung der internationalen Jugendarbeit auch als Statement zu verstehen. Seit 1992 sind in Deutschland die Ausgaben in diesem Bereich stetig gesunken. Viele Gemeinden haben sich aus der internationalen Jugendarbeit zurückgezogen, freien Trägern fehlen oftmals die Mittel für ihre Arbeit. Es ist an der Zeit, diesem Trend etwas entgegenzusetzen!
Die weiterhin anhaltende Krise des Euro sowie die Herausforderungen angesichts der Ankunft tausender Geflüchteter in Europa führen in den unterschiedlichen Ländern bei vielen Menschen zu Verunsicherungen. Die Suche nach den Schuldigen lässt hierbei nicht lange auf sich warten – irgendjemand muss für die Krise doch verantwortlich sein. In der Folge werden die NachbarInnen in den anderen europäischen Ländern zum Ziel der politischen Meinungsmache. Fremdenfeindlichkeit und Missgunst entstehen. Die Parteien an den Rändern des politischen Spektrums haben Zulauf, die Medien machen in der Zuspitzung ihren Profit. Das europäische Projekt gerät darüber ins Wanken.
Internationale Jugendarbeit bietet eine Chance, der aufkommenden feindseligen Stimmung und Skepsis in Europa zu begegnen. Sie fördert die positiven und sozialen Eigenschaften der jungen Menschen. Außerdem festigt die internationale Jugendarbeit das Bewusstsein für Europa und die europäische Identität. Die Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen aus anderen Regionen fördert das Selbstvertrauen der Jugendlichen. Die Begegnung im Ausland erweitert den Horizont nicht nur im geografischen Sinn: Ist das Interesse für andere Kulturen einmal geweckt, fällt es auch zu Hause leichter, auf andere zuzugehen.
Eine der meist diskutierten Folgen der europäischen Krise ist die „Politikverdrossenheit“ der Jugendlichen. Die Unzufriedenheit und das Gefühl der Ohnmacht führen nicht selten zu einem kompletten Desinteresse an politischen Themen. Die dort oben machen doch ohnehin, was sie wollen – heißt es immer wieder. Internationale Jugendarbeit stärkt das Interesse an politischen Themen. Die Begegnungen im Ausland schaffen ein Bewusstsein für die Probleme und Fragestellungen der anderen und wecken die Lust am eigenen Engagement. Europa braucht eine mündige Jugend – gerade in der Krise.

**Katharina Teiting**
ist Diplom Sozialwissenschaftlerin und seit 2011 Projektleitung von ewoca³ und ewoca³(+) – for everyone! beim Internationalen Bildungs- und Begegnungswerk e.V. (IBB); Kontakt: teiting@ibb-d.de

## *Das Internationale Bildungs- und Begegnungswerk (IBB)*

*Grenzen überwinden – nicht nur zwischen Ländern, sondern auch in den Köpfen: Mit diesem Ziel arbeitet das Internationale Bildungs- und Begegnungswerk (IBB) seit seiner Gründung im Jahr 1986. Es organisiert internationale Begegnungen, Konferenzen und Bildungsangebote für alle Altersgruppen, um gesellschaftliches Engagement zu unterstützen und zivilgesellschaftliche Netzwerke zu stärken. Mit interkultureller Bildung hilft es beim Abbau von Diskriminierungen und unterstützt Schritte zu einer friedlichen und gerechten Gesellschaft.*

IBB
Internationales Bildungs- und Begegnungswerk

Für Schülerinnen und Schüler bietet das IBB internationale Klassenfahrten, Foren und Trainings an. Für Fachkräfte organisiert es Exkursionen, Interkulturtrainings, Seminare und Schulungen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung in Deutschland und anderswo. Da Verständigung und Versöhnung einen kritischen Blick auf die Geschichte voraussetzen, sind Begegnungen an den Gedenkstätten des Holocausts und des Vernichtungskrieges ein wichtiger Bestandteil des Programms. Mit internationalen Jugendbegegnungen und dem europäischen Workcamp-Programm ewoca³ leistet das IBB Beiträge zur europäischen Verständigung. Seit 2004 führt es im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen den Jugendkongress im Rahmen des Regionalen Weimarer Dreiecks durch. Zusammen mit zahlreichen Partnern aus der Tschernobyl- und Umweltbewegung hat das IBB das International Tschernobyl Network gegründet und die europäischen Aktionswochen „Für eine Zukunft nach Tschernobyl und Fukushima“ ins Leben gerufen.

Das IBB hat seinen Sitz in Dortmund und ein Büro in Berlin. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit sind die lebendigen Beziehungen zu Belarus. Das IBB betreibt die Internationale Bildungs- und Begegnungsstätte „Johannes Rau“ in Minsk und die Geschichtswerkstatt Minsk. Es betreut und begleitet im Auftrag der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) das Förderprogramm Belarus. Außerdem ist es Herausgeber der Belarus Perspektiven. In Charkiw/Ukraine betreibt das IBB die Geschichtswerkstatt Tschernobyl als Begegnungsstätte und Ort der Erinnerung. Das IBB ist institutionell und politisch unabhängig, gemeinnützig und erzielt keinen kommerziellen Gewinn. Es ist zertifizierter Träger der Erwachsenenbildung und der politischen Bildung sowie anerkannter Träger der Jugendhilfe.

# *Karolina Wachowicz: „Zukunft Europas – drei Perspektiven, ein Horizont: Interkulturelle Begegnung, fachliche Informationen und kreative Umsetzung“*

Der erste Teil des Zyklus der deutsch-französisch-polnischen Jugendbegegnung „Zukunft Europas – drei Perspektiven, ein Horizont: Interkulturelle Begegnung, fachliche Informationen und kreative Umsetzung“ fand vom 28.11. bis zum 04.12. 2015 in Berlin statt. Der Jugendaustausch wurde vom Gustav-Stresemann - Institut (Bonn) in Zusammenarbeit mit dem Verein Cefir (Dunkerque) und dem Instytut Regionalny in Katowice, mit theaterpädagogischer Intervention von Thealingua (Berlin) und mit finanzieller und pädagogischer Unterstützung des Deutsch-Französischen Jugendwerks veranstaltet.

Das Seminar verfolgte unter anderem folgende Ziele: (i) Spuren der Vergangenheit erkunden und in einen historischen Zusammenhang setzen; (ii) Kenntnisse über das jeweilige gesellschaftliche System vertiefen; (iii) durch die interkulturelle Begegnung Vorurteile abbauen und persönliche Einstellungen hinterfragen; (iv) bereits vorhandene Sprachkenntnisse vertiefen.

Es nahmen insgesamt 37 SchülerInnen und Auszubildende im Alter von 17 bis 23 Jahren am Austausch teil, jeweils 12 aus Deutschland und Polen sowie 13 aus Frankreich. Die deutschen Teilnehmenden waren kaufmännische FremdsprachenassistentenInnen in der Ausbildung, die französischen – Auszubildende im 1. oder 2. Ausbildungsjahr in den Bereichen Biotechnologie, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaft und die polnischen – SchülerInnen einer allgemeinbildenden Oberschule ohne berufliche Spezialisierung.

Thematischer Fokus dieses Seminars war Europa aus den verschiedenen nationalen Perspektiven und die Suche nach einem gemeinsamen europäischen Horizont. Durch die deutsch-französisch-polnische Begegnung und somit internationale Zusammensetzung wie im Weimarer Dreieck und die damit einhergehende interkulturelle Erfahrung, die sie selbst im Laufe der Begegnung erlebten, sollte den Teilnehmenden ermöglicht werden, in der Konfrontation erfahrungsbasiert von- und miteinander zu lernen.

Darüber hinaus wurde in diesem ersten Teil des trinationalen Seminarzyklus auch ein theaterpädagogischer Ansatz angewendet: An zwei Tagen fanden Theater-Workshops statt, in denen kleine Szenen entstanden. Diese sowie ihr Entstehungsprozess in der gesamten Workshoparbeit wurden filmisch festgehalten, um ein gemeinsames Endergebnis zu bekommen, welches für den trilateralen Wettbewerb Young Europeans Award „Wie weit reicht Europa?“ eingereicht wurde.[1]

Außer Theater-Workshops standen zahlreiche kommunikationsbasierte, handlungsorientierte, sozialzentrierte und selbstgesteuerte Methoden auf dem Programm wie beispielsweise eine Stadtrallye, die die Kreativität und das Teamwork der Teilnehmenden fördern sollte, Übungen zum Thema Auseinandersetzung mit Eigen - und Fremdwahrnehmung, regelmäßige (tägliche) Sprachanimation, ein interkultureller Abend der deutschen Gruppe sowie eine Führung durch die Gedenkstätte Berliner Mauer, eine Besichtigung des Bundestags und eine Führung durchs KaDeWe.

Das Seminar wurde von Valérie Maibaum (D), Sandrine Ribeiro (F) und Karolina Wachowicz (PL) geleitet. Der zweite Teil soll im Herbst 2016 in Frankreich stattfinden.

**Karolina Wachowicz**
gebürtige Warschauerin, M.A. Kulturwissenschaften, angehende Dolmetscherin, hat insgesamt 6 Jahre in Deutschland gelebt, studiert und gearbeitet. Als Teamerin, Sprachanimateurin und Sprachmittlerin für das Instytut Re-

1 Interessenten können sich das Video von Mathieu Charrière unter https://vimeo.com/154605530 ansehen.

gionalny in Katowice tätig. Leitete bereits mehrere deutsch-polnische oder trinationale Projekte z.B. deutsch-polnisches Theaterprojekt „UWAGA heißt Achtung – Diskriminierung sichtbar machen“ (Jugendakademie Walberberg) und deutsch-polnische Studienfahrt „Ist Auschwitz heute noch aktuell? – Wege zur Erinnerung“, Katowice-Oświęcim-Kraków-Zakopane.

## *Christoph Kodron: Binationale Begegnung in Osnabrück*

*Beim Besuch im Erich-Maria-Ramarque-Friedenszentrum*

Diese siebentägige Begegnung war ursprünglich als trinationale Begegnung mit etwa 30 Schüler/innen aus Litauen, Frankreich und Deutschland geplant. Als die beantragten Zuschüsse für Begegnungen aus mittel- und osteuropäischen Staaten nicht gewährt wurden, finanzierte nur das Deutsch-Französische Jugendwerk die Begegnung und die litauische Gruppe sagte die Teilnahme kurzfristig ab. Dies belastete die Begegnung spürbar und führte dann auch noch zu Streitigkeiten der verbleibenden Partner, da die Jugendherberge eine letztlich geringe Stornogebühr in Rechnung stellte.

Die Begegnung zwischen 7 Mädchen und 4 Jungen aus der Gesamtschule Bad Oeynhausen in Nordrhein-Westfalen und 8 Jungen und 2 Mädchen[1] aus dem Departement Lot, vom Austauschverein ADEJE aus Arcambal in Frankreich, war wesentlich als museumspädagogische Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg um das Thema „Zeit für den Frieden“ angelegt.

Ein deutscher Teilnehmer musste aufgrund eier schweren Erkrankung seines Vaters bereits am 4. Tag abgeholt werden und konnte somit an der Präsentation nicht mehr teilnehmen. Diese Konfrontation mit einer schweren Erkrankung hat alle Teilnehmer/innen merkbar belastet und auch zum nationalen Bezug in der deutschen Gruppe stark beigetragen.

Arbeitsmittelpunkt der Begegnung war das Felix-Nussbaum-Museum in Osnabrück[2], das neben einem Arbeitsraum im Museum auch seine Sammlung von Karikaturen, Feldpostkarten und Originalzeichnungen[3] aus der Zeit des Ersten Weltkrieges aus Deutschland und Frankreich zur Verfügung stellte. In diesem Arbeitsraum konnten wir jeden Tag gemeinsam arbeiten und mittags auch in deren Küche unser Essen zusammenstellen, was die Kosten senkte.

Grundlage für die gemeinsame Arbeit war die Bildung von binationalen französisch-deutschen Tandems. Jeder Schüler durfte sich aus der Sammlung ein Bild aussuchen, zu dem dann im Tandem eine szenische Darstellung erarbeitet werden sollte. Dr. Thorsten Heese vom Museum stellte selbst die Originale vor und die Schüler/innen konnten sie dann mit Baumwollhandschuhen selbst anfassen und aussuchen. Damit waren dank der hervorragenden Unterstützung durch das Museum sehr gute Arbeitsbedingungen sowohl für die Tandems wie auch für die Plenararbeit gegeben. Die wenigen Stunden, die der Museumsraum durch andere Veranstaltungen belegt war, nutzten wir zur Be-

1 Die Schüler/innen waren im Alter von 13 bis 16 Jahren. Die französischen Schüler/innen waren in den Winterferien, für die deutschen war es eine Schulveranstaltung.

2 http://www.osnabrueck.de/fnh/start.html und auch https://de.wikipedia.org/wiki/Felix-Nussbaum-Haus

3 Es handelt sich um die Ausstellung: „1914-1918. Mit den Augen des Anderen/ Le regard de l'autre“.

sichtigung der Stadt Osnabrück, des eindrucksvollen Erich-Maria-Remarque-Zentrums, das zudem thematisch bestens in diese Begegnung passte.
Die Jugendherberge Osnabrück eignet sich durch ihr Wohngruppenkonzept hervorragend für eine solche Begegnung, denn die ganze Gruppe hatte ihre Schlaf- und Arbeitsräume in einem eigenen Bereich, so dass sie sich unabgelenkt von anderen Herbergsbewohnern treffen und abends etwas gemeinsam arbeiten oder diskutieren konnte. So wurde z.B. am 2. Tag der erste Teil des Filmes „Gefährten“ gezeigt und am Folgetag der zweite Teil des gleichen Films „Cheval de guerre“ in Französisch. Zusätzlich zum Arbeitsprogramm gab es zum Beginn der Begegnung ein Buffet mit regionalen Spezialitäten. Die Kommunikation wurde durch eine Sprachanimation angeregt.
Die Gruppe hatte für jeden Tag zusätzlich eine besondere Aufgabe, die insbesondere den Austausch und die Diskussion in jedem Tandem fördern sollte. In diesem Wettbewerb ging es meist darum, ein thematisch vorgegebenes Foto zu machen. In der Jugendherberge wurde dann in jeder Abendrunde das Siegerteam festgestellt. Das Thema des ersten Tages war „Architektur“, dann „Menschen“und am 3. Tag „Werbung“. Am 4. Tag fand ein Bleistiftzeichenwettbewerb zum Thema „architekonisches Detail“ statt. An diesem Abend nahm die gesamte Gruppe an dem Singer-Songwriter-Slam-Finale im kommunalen Kulturzentrum „Lagerhalle“[4] teil. Die meisten Teilnehmer/innen waren davon begeistert, denn so etwas hatten sie noch nicht miterlebt.[5]
Am sechsten Tag lag der Schwerpunkt auf dem Einüben der von jedem Tandem verfassten Dialoge und dem Erlernen der französischen, deutschen und europäischen Hymne, die dann zu Beginn der zweistündigen, öffentlichen Schlussvorführung von der Gesamtgruppe gesungen wurden. Anschließend stellten alle Tandems ihre Dialoge vor, je einen in Französisch und einen in Deutsch.

*Während eines Sketches zu einer französischen Karikatur zu Kaiser Wilhelm*

Die Tandems arbeiteten trotz manch kleinerer Probleme gut und erfolgreich in Französisch und Deutsch. Manche nahmen auch Englisch zu Hilfe. Bei Sprachproblemen halfen die vier Begleitpersonen gerne weiter. Weitere Ziele der Begegnung waren darüber hinaus gegenseitiges Verständnis, Freundschaft und Verständigung. Dies wurde zu großen Teilen erreicht. Zwischen allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstanden gute Kontakte und teils auch eMail-Freundschaften. Alle haben einen Eindruck von der gegenseitigen Propaganda während des 1. Weltkriegs erhalten und es ist zu hoffen, dass sie in Zukunft weniger leicht durch Manipulation erreichbar sein werden. Die von den Tandems erarbeiteten deutsch- und französischsprachigen Dialoge waren bemerkenswert und wurden auf der Bühne eindrucksvoll präsentiert.
Die beiden nationalen Gruppen, inklusive derjenigen mit Migrationshintergrund, blieben aber manchmal auch unter sich z.B. während gemeinsamer Fahrten zum Museum und Gängen in der Stadt. Davon ausgenommen waren 2 französische Mädchen, die sich sehr gut in die Gruppe der deutschen Mädchen integriert haben. Auch bei den gegenseitigen abendlichen Besuchen auf den Jugendherbergszimmern zeigten sich häufig unterschiedliche Zusam-

4 http://www.lagerhalle-osnabrueck.de/cms/index.php?id=403
5 Mehr zu Austausch und Begegnung: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=750311&mstn=20

mensetzungen.
Ein für französische Schüler/innen interessanter Aspekt war, dass einige deutsche Schüler nachmittags noch für anstehende Prüfungen lernten, auch unterstützt von begleitenden Lehrkräften. Besonders interessant war, dass zwei deutsche Mädchen mit portugiesischem Hintergrund für die externe Portugiesischprüfung lernten, die bei Bestehen ins Zeugnis der Mittleren Reife aufgenommen wird. Diese Anerkennung des Muttersprachlichen Unterrichts löste interessante Nachfragen und Diskussionen aus. Auch wenn die Teilnehmer/innen in nationalen Gruppen waren, sprachen und diskutierten sie dabei meist über Erlebnisse in den Begegnungen, bei Gängen durch die Stadt oder auch beim Einkaufen. Auch dies werte ich als ein gutes Zeichen für eine gelungene Drittortbegegnung.

**Christoph Kodron**
war Mitarbeiter des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt (Main) und ist Mitglied im EBB-AEDE

## *Generation 17 – Freiwilligendienst beim Reformationsjubiläum*

Ein einmaliges Projekt startet in Mitteldeutschland: 300 junge Menschen aus Deutschland, Europa und der Welt ziehen in die Lutherstadt Wittenberg und beginnen ihren Freiwilligendienst beim Reformationsjubiläum 2017. Die Volunteers wohnen zusammen in WGs, übernehmen Verantwortung und unterstützen die Veranstaltungen rund um den Reformationssommer 2017. Sie besuchen mit dem TourTruck die Städte auf dem Europäischen Stationenweg, sie versorgen die Zeltdörfer der Jugend-Camps, sie heißen internationale Gäste der Weltausstellung Reformation willkommen oder sind einer Abteilung in der Geschäftsstelle zugeordnet, wo sie eigene Teilprojekte übernehmen.
So entsteht eine Gemeinde auf Zeit, die junge Menschen zusammenwachsen lässt. Die Volunteers planen eigene Projekte, gestalten ihre Freizeit und leben ihren Glauben. All das ist möglich für die Generation 17 in der Lutherstadt Wittenberg. Das Reformationsjubiläum sucht junge Menschen, die nach ihrem Schul- oder Uniabschluss im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes ein ganz besonderes Jahr erleben möchten. Bewerben kann sich jede und jeder ab sofort auf www.r2017.org/volunteers .

## *Beruf: Erwachsenenbildner/in*

Im April startete das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) das Projekt EULE, dessen Ziel es ist, internetbasierte Lernangebote für Lehrende in der Erwachsenenbildung zu entwickeln. EULE steht dabei für „Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden der Erwachsenenbildung“´. Das Projekt mit einer Laufzeit von drei Jahren wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.
Für die Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist vor allem der Erwerb erwachsenenpädagogischer Kompetenzen er-

forderlich. Diese werden bislang jedoch selten systematisch erworben, sondern häufig „nebenbei“, im Zuge der Berufstätigkeit, entwickelt. Anders als beispielsweise in der schulischen Lehrerbildung gibt es für den Beruf „Erwachsenenbildner/in“ kein Curriculum.
Im Projekt EULE werden internetbasierte Lernangebote für Lehrende der Erwachsenenbildung entwickelt, die den Erwerb von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen fördern sollen. Diese Lernangebote werden nach ihrer Fertigstellung über www.wb-web.de erreichbar sein, dem DIE-Portal für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung, das damit um ein umfassendes Online-Lernangebot für Erwachsenenbildner erweitert wird.
EULE bietet interessierten Lehrkräften zwei Lernwege an: einen situationsbezogenen (explorativen, handlungsbezogenen) und einen kompetenzbezogenen (qualifikationsbezogenen) Lernansatz. Zusätzlich werden Elemente wie z.B. Learning Analytics genutzt, um zum einen die Motivation der Nutzerinnen und Nutzer dauerhaft aufrecht zu erhalten und um zum anderen Empfehlungen für nächste Lernschritte oder interessante Nutzerverbindungen aufzuzeigen. Das Projekt EULE ist ein Kooperationsprojekt mit dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.
**Quelle:** idw-online

## *EU unterrichten: „Wie die Bürger der Europäischen Union wieder nähergebracht werden könnten“*

Das EU-Parlament hat am 12. April 2016 eine „Entschließung über den Erwerb von Kenntnissen über die EU an Schulen“ (2015/2138(INI)) angenommen[1]. Ausgangspunkte der Initiative des Parlamentes waren u.a. die Tatsachen, dass 44 Prozent der Europäer bei einer Eurobarometer-Umfrage im Jahr 2014 angegeben haben, die Funktionsweise der EU nicht zu verstehen und zum anderen dass nur 27,8 % der 18- bis 24-Jährigen an den Wahlen zum Europäischen Parlament teilgenommen haben.

Mal abgesehen von dem merkwürdigen Verständnis des Verhältnisses von Bürgern und EU, das sich in dem titelgebenden Zitat von der Homepage des EU-Parlamentes widerspiegelt[2], hat das EU-Parlament das Problem, dass es für diese Fragen eigentlich gar nicht zuständig ist, weil hier das 'Subsidiaritätsprinzip' gilt. Daher fordert der Bericht die EU-Mitgliedstaaten auf, die Organisationen der Zivilgesellschaft bei der Überbrückung der Kluft zwischen den EU-Organen und den Bürgern Europas strukturiert und nachhaltig zu unterstützen, indem sie die Instrumente der partizipativen und direkten Demokratie fördern und stärken.

Weiter stellt der Berichterstatter D. Drăghic fest: „Ein Bericht aus dem Jahr 2013 besagt, dass in den meisten Mitgliedstaaten die Vermittlung von bestimmten Kenntnissen über die EU in die Lehrpläne aller Bildungsstufen aufgenommen wurde - mit Ausnahme von vier Mitgliedstaaten, wo kein Unterricht über die EU im Rahmen der Grundschulausbildung stattfindet. Die Inhalte sind jedoch häufig zerstückelt, nicht fortschrittlich und zu allgemein. Zudem fehlt der Bezug zu anderen Unterrichtsfächern.“ Zumindest für Deutschland gilt es außerdem an die Vorschläge zu erinnern, die Haupt-, Real- und Berufsschulen mit in den Blick zu nehmen, wenn man eine bessere Verankerung des europabezogenen Wissens in der gesamten Bevolkerung erreichen“ will (EE 1-2015, Seite 53). - Slt

1 http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0106+0+DOC+XML+V0//DE&language=DE

2 Müssen wirklich die Bürger an die EU heran gerückt werden oder nicht eher umgekehrt die EU an die Bürger? Quelle: http://www.europarl.europa.eu/news/de/news-room/20160408STO22170/EU-unterrichten-%C3%9Cber-den-Erwerb-von-Kenntnissen-%C3%BCber-die-EU-an-Schulen

## EU-Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“

Die nationale Kontaktstelle für das EU-Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ unterstützt gerne Initiativen und Verbände, die sich für die Förderung einer europäischen Identitätsbildung, den Abbau von Ängsten vor dem Prozess der europäischen Integration und die Bildung der europäischen Bürger/innen einsetzen.

Ziele des Programms „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ sind es, den Dialog zwischen den Kulturen zu intensivieren, die europäischen Bürgerinnen und Bürger stärker in die Einigung Europas einzubinden und die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus bzw. Stalinismus wachzuhalten. Projekte z.B. zum Thema Flüchtlinge bzw. Geschichtsbewusstsein hätten auch im Bürgerschaftsprogramm Aussicht auf Förderung.

Das Programm ist in zwei Förderbereiche geteilt: Förderbereich 1 – Europäisches Geschichtsbewusstsein sowie Förderbereich 2 – Demokratisches Engagement und Partizipation. Unter letzterem wiederum vereinen sich 3 Fördermaßnahmen: Bürgerbegegnungen, Städtevernetzungen (bei denen auch Bildungseinrichtungen Partner sein können) sowie zivilgesellschaftliche Projekte.

Die Antragsfristen sind jeweils der 1. März (für alle Fördermaßnahmen) sowie der 1. September (für Bürgerbegegnungen und Städtevernetzungen).

Kontaktstelle Deutschland »Europa für Bürgerinnen und Bürger« bei der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. (KS EfBB), Weberstraße 59a, D-53113 Bonn, www.kontaktstelle-efbb.deZur Diskussion gestellt

## Claudia Schmiderer: Denk ich an Europa in der Nacht … (November 2015)

… dann denk ich an die Menschen, die sich auf dem Kontinent Europa zu einer Union zusammengeschlossen haben, um die Menschenrechte sowohl innerhalb ihrer Grenzen als auch weltweit zu fördern. Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichberechtigung, Rechtsstaatlichkeit und Achtung der Menschenrechte – dies sind die Grundwerte der EU, die seit 2009 im Vertrag von Lissabon in der Charta der Grundrechte verankert sind.

Um den Schlaf gebracht werden wir nun, da sich diese Grundwerte als nicht mehr stabil erweisen könnten in Ländern, in denen Menschen aufgehetzt von nationalkonservativen Einpeitschern nach Grenzen rufen, nach Abschottung, nach Ausgrenzung. Aus Angst vor Fremden, ihren Kulturen und Religionen, vor Überfremdung des eigenen Landes, die ihre kulturelle Identität zu rauben scheint, werden Grundrechte in Frage gestellt, ohne sich einmal darüber bewusst zu werden, welche großartige Freiheit wir hier in (fast ganz) Europa in den letzten siebzig Jahren erleben durften.

Siebzig Jahre im wirtschaftlichen Aufschwung, in denen jedes Jahr die Zukunft unserer Kinder stabiler wurde, in denen wir frei von gewaltsamen, kriegerischen Auseinandersetzungen entscheiden konnten, in welchem Urlaubsparadies wir die Ferien verbringen, über offene Grenzen hinweg Freunde und Verwandte besuchen oder Jugendlichen den Austausch mit Gleichaltrigen ermöglichen wollten. Jahre, in denen wir uns keine Gedanken darüber machen mussten, unsere Heimat zu verlassen, um in anderen Weltgegenden ein sicheres und zukunftsträchtiges Leben führen zu können.

Doch es scheint, als sei die Erinnerung an unsere Geschichte, die mit dem Humanismus und der Aufklärung verbunden ist, verblasst oder gar vergessen. Und vielleicht sollte einmal an diese Wegstrecke Europas erinnert werden, an die Ideen, die uns zu selbstbestimmten, denkenden Wesen gemacht haben. Und zu sozialen Wesen, die die Diskrepanz zwischen den individuellen Interessen und dem Interesse der Gemeinschaft zueinander führen konnten. Ohne diese Form von Solidargemeinschaften jedoch können Gemeinschaften auf Dauer nicht

existieren. Dies ist heute am Beispiel vieler Staaten in Afrika zu erkennen, die, obwohl ausgestattet mit reicher Erde und klugen Menschen, es bislang nicht schaffen, solidarische Gesellschaften zu etablieren.
Die Solidargemeinschaft hat sich in diesem Herbst 2015 in Deutschland als beständig erwiesen und sollte Vorbild sein auch für die Länder und Mitglieder der Europäischen Union, die noch nicht sehr lange dabei sind. Und vielleicht genügt ja wirklich ein Blick in die Geschichte, um zu verstehen, dass Demokratie und Freiheit nicht über Nacht Einzug hielten, sondern über Jahrhunderte erkämpft und erlebt werden mussten, jetzt jedoch aus unserem Verständnis von Staat nicht mehr zu vertreiben sein werden und nicht mehr vertrieben werden können, auch nicht von schwer bewaffneten Kämpfern für das „Heilige“, in dessen Namen auch im Verlauf unserer Geschichte sehr viel Unheil, Grausamkeiten und Unrecht verübt wurde. Sich der historischen Verantwortung bewusst zu sein und zu bleiben ist Ansporn auch in der Erziehung und Bildung. Denn Bildung heißt ja nicht allein das Wissen um Fakten, Fakten, Fakten, sondern die Fähigkeit, Dinge in Beziehung zu setzen und Relationen zu heute herzustellen. Dieser Aspekt einer nicht reinen Wissensvermittlung sollte allen, die in Lehre und Ausbildung tätig sind, Ansporn und Leitbild sein, um Generationen auch auf – wie es scheint – stürmische Zeiten vorzubereiten, in der nach wie vor die Freiheit nicht vollkommen sein wird, „solange nicht auch der letzte Verdacht erloschen ist, dass die Dinge eine Bedeutung verbergen“. Und so fährt Alberto Savinio fort, „solange der Geist des Menschen nicht beim reinen Lyrismus angelangt ist. Und an jenem Tag werden die Ilias, die Commedia, die Fresken der Sixtinischen Kapelle, das Wort der Moralisten, die Systeme der Philosophen, [...], alles, was es an „Bedeutungsvollem“,Verehrungswürdigem, Notwendigem in der Welt gibt, mit archäologischer Neugier betrachtet werden, als ein Dokument einer Epoche der Barbarei und der Sklaverei“.

**Claudia Schmiderer** (M.A.)
lebt in München und arbeitet als freiberufliche Publizistin, Dozentin und Grafikerin für Museen, Institute, Unternehmen und Hochschulen. Nach dem Studium der Kunstgeschichte, Theaterwissenschaft und Neueren Deutschen Literatur u.a. tätig für die Münchner Kammerspiele, das Institut für Medienpädagogik als verantwortliche Redakteurin der Zeitschrift medien + erziehung.merz, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, die Hochschule für Angewandte Sprachen in München, die SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien Calw und die Fakultät für Gestaltung der Hochschule Pforzheim.

## *Die katholische Kirche und Europa*

Die Berichterstattung über die Reden von Papst Franziskus vor dem Europäischen Parlament und anläßlich der Entgegennahme des Karlspreises war geprägt von der Verwunderung über diese klaren proeuropäischen Stellungnahmen eines (lateinamerikanischen) Papstes. Das kleine Büchlein von H. Schneider[1], das schon lange vor diesen Ereignissen geschrieben wurde, erklärt, warum der Papst sich so geäußert hat und dass seine

Reden konsequent mit der Linie seiner Vor-

1 Heinrich Schneider: Europas Krise und die katholische Soziallehre. Herausforderungen und Reformperspektiven. - Be&Be Verlag, Heiligenkreuz im Wienerwald, 2014; ISBN: 978-3-902694-68-3, 227 Seiten, 12,90 €

gänger übereinstimmen. Schneider weist in seinem spannenden, weil äußerst fundierten und gegen den Mainstream der Re-Nationalisierung gebürsteten, Buch zu Recht darauf hin, daß die Idee des europäischen Gemeinwohls schon Pius XII. veranlaßt hat, die viel gefeierten Römischen Verträge von 1957 zu kritisieren, weil sie einen Rückschritt gegenüber den Grundideen Monnets und der Montan-Union darstellten. Denn „die Schwäche der Kommission im Verhältnis zu den im Ministerrat vereinigten Vertretern der Einzelstaaten sei bedenklich“ (Seite 62). Diese Kritik setzt sich bis heute fort wie Schneider luzide herausarbeitet: „Will man die wirtschafts- und finanzpolitische Botschaft von *„Evangelii Gaudium“* und vor allem ihre sozialethische Grundlage im Blick auf die Europäische Union ernst nehmen, dann nötigt dies zur Forderung, die EU in ein stärker von Supranationalität bestimmtes Gemeinwesen umzugestalten“ (Seite 178). Nach einer kritischen Analyse der Euro-Rettungspolitik kommt er zu dem Schluss, dass folgendes in Zukunft das Wichtigste und Schwierigste sei: „Die zielstrebige Einflussnahme auf das öffentliche Bewusstsein, die Sensibilisierung und Fortbildung des europäischen Denkens, gegen die Wiederkehr des Nationalismus und gegen die Verweigerung der Solidarität gegenüber den Unions-Mitbürgern aus anderen Ländern“ (Seite 218). Dem ist nichts hinzuzufügen. Slt

## *Lothar Klouten[1]:*
## *Welches Europa ist das Europa der in ihm lebenden Menschen?*

Die klassische Idee von Europa hat keine geographische Grenze.
Die heute vertretene ist ein ideologisches Konstrukt von Eurozentrismus.
Aristoteles schrieb: Einer seiner wichtigsten Lehrer sei Sardoscht gewesen.
Bekannt als Zarathrusta, aus dem heutigen Iran, also Asien.
Wie sind die weiteren Aspekte einzuschätzen,
die heute als „Europa“ offiziell vertreten werden?
Die Idee der Aufklärung sowie der Revolutionen in England, den USA, Frankreich und 1989 in Osteuropa war insbesondere das, was wir Demokratie nennen. Stammend von den klassischen Athenern. Übersetzt Volksherrschaft – als Legitimationsbasis für repräsententative stellvertretende Machtausübung im Aufrag auf Zeit.
Wie ist die Realität der Europäischen Union?
Es gibt ein Parlament, das direkt gewählt ist.
Dem aber wesentliche Rechte eines funktionsfähigen Parlamentes fehlen.
So die Regierung – hier die EU-Kommission – aktiv mitgestalten zu können.
Und Gesetzgebungsinitiativen ergreifen zu können.
Dazu kommt zentral: Es gibt keine direkte Legitimation der EU-Abgeordneten durch die Wählerinnen und Wähler. Weil es keine Wahlkreis-Wahlen, sondern Wahl-Listen gibt.
Die Europäische Union ist heute nicht real demokratisch legitimiert.
Entsprechend fern der europäischen Menschen ist das, was vorgeblich in ihrem Namen geschieht. In unserem Namen.
Das ist nicht – um mit Karl Popper zu schreiben – determiniert.
Wir sind das europäische Volk, der europäische Souverän.
Seien wir so souverän, orientieren wir uns an den erfolgreichen demokratischen Revolutionen - und beginnen unsere. Auch Demokratie entwickelt sich weiter.
Wir haben heute die Chancen, die uns die Digitaltät zu Selbst-Organisation von Demokratie und Formen direkter Demokratie schenkt. Das stellt das Prinzip der repräsentativen Demokratie nicht in Frage, entwickelt sie im Kontext weiter.

1 Lothar Klouten, Krefeld, ist Autor und Journalist-Researcher sowie Mitglied im EBB-AEDE

Machen wir es einfach – ohne zu fragen.
Warum fragen?
Wir sind der Souverän!
Wir stellen Europa vom Kopf auf die Füße.
Für eine gemeinsame nachhaltige Zukunft in Frieden, Würde, Freiheit und realer Demokratie
- über das hinaus, was heute Europa genannt wird.
Europa ist keine Geographie.
Europa ist eine universale Idee!

## *Wohin des Wegs, Europa?*[1]

Peter Graf Kielmansegg legt in diesem Büchlein 7 Aufsätze vor, von denen 5 bereits an anderer Stelle erschienen sind. Angesichts der aktuellen Grundsatzdebatte über Sinn und Zweck des europäischen Projektes, zu der die diversen Forderungen nach einem Stop oder gar einer Rückabwicklung der EU zwingen, bietet der Autor viel Stoff zum Nachdenken und Debattieren und scheut sich dabei nicht, ungewohnte Standpunkte einzunehmen: Eigentlich ist das Europäische Parlament „sogar ein besonders starkes Parlament. Denn es hat nicht nur das Recht, die Kommission zu stürzen, sondern auch das Recht, den Kommissionspräsidenten zu wählen und die Kommission als Kollegium zu bestätigen“ (Seite 152), wozu nicht viele nationale Parlamente die Möglichkeit haben.
Angesichts dieser Pluspunkte stört der Versuch zu suggerieren, es hätte bislang nicht über Europa gestritten werden dürfen, umso mehr, weil die Texte den damit verbundenen Anspruch auf Befreiung und Erlösung von „Konsenszwängen“ gar nicht nötig haben. Allerdings hätte die Frage, warum der erfolgreiche Abschluss des 'lan-gen Wegs nach Westen' in Form der Änderung der Artikels 23 GG zum sog. „Europa-Artikel“ 1992 möglich war und heute vermutlich so nicht mehr beschlossen werden könnte, auch einen Aufsatz verdient gehabt.- Slt

## *Nachdenken über Europa*[2]

Die Texte von W. Böttcher zu Themen wie 'Die westeuropäische Integration in Schulbüchern', 'Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik' oder 'Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit' sind geprägt von der Grundüberzeugung, dass der Nationalstaat überwunden und durch eine Ordnung nach dem Subsidiaritätsprinzip mit den drei Ebenen 'Völker-Staaten-Regionen' ersetzt werden muss. Sein Leitmotiv dafür lautet: „Wir brauchen mehr Europa, weniger Nationalstaat und mehr Demokratie“. Hilfreich sind die kurzen, aber präzisen Einführungen des Herausgebers in den historischen Kontext der Texte, die manche Feinheit der Argumentation erst verständlich machen. Slt

1 Peter Graf Kielmansegg: Wohin des Wegs, Europa? Beiträge zu einer überfälligen Debatte, Nomos-Verlag 2015, ISBN: 978-3-8487-1966-2; 163 Seiten, 29,- €
2 Winfried Böttcher: Nachdenken über Europa. Eine Auswahl aus vierzig Jahren, hgg. und einegeleitet von Jürgen Lauer, Nomos-Verlag 2016, ISBN: 978-3-8487-3145-9, 291 Seiten, 29,- €

# *Walter Wolf: Die Flüchtlingskrise und die territoriale Kohäsion: Eine verbesserte Armutsbekämpfung in Europas östlichen Regionen als Voraussetzung für einen EU-Konsens in der Flüchtlingsverteilung*

**Zusammenfassung[1]:**

PolitikerInnen und Medien in Österreich und den anderen wohlhabenden EU Ländern beklagen häufig den Mangel an Verständnis und die fehlende Solidarität der mittel- und osteuropäischen Mitgliedstaaten in der Flüchtlingskrise und drohen diesen sogar mit Sanktionen. Zugrunde liegen Erklärungen aus der in dieser Frage um Rumänien, Bulgarien, Kroatien und die baltischen Staaten erweiterten Visegrad Gruppe (CZ, HU, PL und SK) hinsichtlich ihrer Ablehnung der vorgeschlagenen Quotenregelung.

Im Osten Europas haben viele Menschen den Eindruck, dass ihr Aufholen beim Lebensstandard hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist und die EU zu wenig unternimmt, um den territorialen und sozialen Zusammenhalt zwischen den 15 reicheren und homogenerenMitgliedstaaten und den 13 seit 2004 neu hinzu gekommenen Ländern zu stärken. Auch die Herausforderung der größten europäischen Minderheit, den Roma, bessere Lebensbedingungen und eine Zukunftsperspektive zu eröffnen, betrifft vor allem Osteuropa. Zusätzlich bereitet die Krise in der Ukraine insbesondere den Polen Sorgen, die, wohl nicht ganz zu Unrecht, befürchten, dass, bei einer Eskalation der Kämpfe und den daraus resultierenden Flüchtlingsströmen nach Westen, Polen die Hauptlast zu tragen hätte.

Vorstöße, wie sie auch von Bundeskanzler Faymann in die Diskussion eingebracht wurden, den Mitgliedstaaten, die sich weigern die Quotenregelung zur Flüchtlingskrise umzusetzen, EU-Förderungen zu kürzen, erscheinen nicht zielführend, weil diese in der Union kaum konsensfähig erscheinen. Realistischer wären win-win Ansätze, die dazu beitragen die Ungleichheiten in den EU28 zu verringern.

**Handlungsempfehlungen:**

1.Die Flüchtlingskrise sollte nicht für die Aktivierung alter Feindbilder, sondern vielmehr als Chance für einen neuen europäischen Konsens zum territorialen und sozialen Zusammenhalt genutzt werden.

2. Es braucht deutlich erhöhte Kohäsionszahlungen an die ärmsten Mitgliedstaaten und Regionen der EU28, um in einem Gesamtpaket das aktuell diskutierte Aufteilen der Flüchtlinge und damit verbundene Kosten für alle Mitgliedstaaten konsensfähig zu machen.

3. Gleichzeitig muss die EU wirksamere europäische Anstrengungen zur Bekämpfung extremer Armut, insbesondere zugunsten der Inklusion der Roma, der größten europäischen Minderheit, unternehmen, um zu verhindern, dass die Bedürftigen der EU wegen der Flüchtlingskrise von der europäischen Agenda gestrichen und bei der Neuverteilung der ‚Lasten' vergessen werden.

1 Wir danken der Österreichischen Gesellschaft für Europapoltik und dem Autor für die Erlaubnis zum auszugsweisen Nachdruck dieses Aufsatzes vom Januar 2016, dessen Vollversion unter http://oegfe.at/wordpress/blog/2016/01/15/die-fluechtlingskrise-und-die-territoriale-kohaesion/ zur Verfügung steht.

# *Gerald-Christian Heintges: Ein Plädoyer für ein europäisches Vereinsstatut als Motor der Unionsbürgerschaft*

Eines der Charakteristika des Homo sociologicus scheint zu sein, sich in verschiedenen Organisationsformen mit Gleichgesinnten zusammenzuschließen.[1] Durch Zusammenschlüsse verschiedenster Art ordnet und gestaltet der Mensch seine Sozialkontakte, auch in Vereinen. Zu den vielfältigen Ausprägungen von Vereinen hat Walther Müller-Jentsch beispielsweise unter organisationssoziologischen Aspekten folgende Kategorisierung vorgenommen: *Selbstzweck-Vereine, ideelle Vereine und Selbst-/Fremdhilfe-Vereine*. Die Bedeutung von Vereinen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt eines demokratischen Gemeinwesens verdeutlichen Matthias Freise und Thorsten Hallmann wie folgt: "(…) [t]he diversity of associations is the institutionalized core of civil society and can function as the guarantor of the democratic commonwealth. In the sense of Alexis de Tocqueville, associations are the schools of democracy since they cultivate democratic citizenship in particular on the local level where the citizens have to interact with each other. By associating citizens can deepen their political skills like negotiating, deliberating and bargaining but they also socialize and generate interpersonal trust, which has been conceptualized by Robert Putnam one of the most important ingredients of social capital. And this pertains in particular to the European dimension of trans-border and European Associations."[2]

So geht „[a]us Sicht der Sozialkapitalforschung die Relevanz von Vereinsmitgliedschaften für politische Teilhabe weit über die Vermittlung bürgerschaftlicher Kompetenzen hinaus. Zum einen, so die These, fungieren freiwillige Vereinigungen als Sozialisationsinstanzen. Im Zuge ihres sozialen Engagements erwerben Vereinsmitglieder so genannte „habits of the heart" bürgerschaftliche Tugenden, worunter im allgemeinen die Bereitschaft zum sozialen und politischen Engagement, Interesse am Gemeinwohl, Solidarität zu Mitbürgern, individuelle Autonomie in Form kritischer Vernunft oder auch Gesetzestreue verstanden wird. Zudem vermittelt Vereinsengagement Fähigkeiten zu Kooperation und dient der Entwicklung sozialen Vertrauens. Zum anderen fungieren freiwillige Vereinigungen als Netzwerke zur Rekrutierung und Mobilisierung politischer Aktivisten."[3]

Dies gewinnt insbesondere dann im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Rechtsgrundlagen, namentlich der Unionsbürgerschaft und der Stärkung und Verankerung der Bürger in ihrem Gemeinwesen, eine immense Bedeutung, wenn der Blick nicht auf den Nationalstaat begrenzt bleibt, sondern sich darüber hinaus weitet und die europäische Dimension der Erfahrungen, die die Unionsbürger gemeinschaftlich in grenzüberschreitenden und europäischen Vereinen erleben könnten, anerkennt und daraus konsequent die entsprechenden Schritte unternimmt, um die notwendigen europarechtlichen Grundlagen für ein europäisches Vereinsstatut zu schaffen. Eine Vernachlässigung dieser europäischen Dimension würde das Fundament der europäischen Einigung untergraben. Es wäre eine fahrlässige bis sträfliche Mißachtung der sich immer stärker herausbildenden transeuropäischen Zivilgesellschaft und der damit verbundenen Entwicklung und Stärkung eines paneuropäischen öffentlichen Raumes.

1 Bei diesem Text handelt es sich um eine stark gekürzte Version eines umfangreichen Aufsatzes. Dieser steht auf der folgenden Seite zur Verfügung: http://www.ebb-aede.eu/VeröffentlichungenvonMitgliedern.html

2 Freise Matthias und Thorsten Hallmann: Modernizing Democracy? Associations and Associating in the 21st Century. Münster 2014, p. 1-2

3 Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.): Zivilgesellschaft in Frankreich, Deutschland und Europa. Frankreich Jahrbuch 2014, Wiesbaden 2015. S. 40

Es ist immer wieder ein lohnendes Unterfangen, sich die Ursprünge der europäischen Einigung zu vergegenwärtigen und dabei die Kernaussage Jean Monnets: „Notre époque exige que nous unissions les Européens et que nous ne les maintenions pas séparés. Nous ne coalisons pas les États, nous unissons des hommes.“[4] die den Wesenskern der europäischen Integration ausmacht, als Leitmotiv und Richtschnur zu beherzigen. Denn insbesondere unter dieser Prämisse gewinnt das europäische Vereinsstatut durch die aktiven Unionsbürger, die sich meistenteils ehrenamtlich in den verschiedensten Organisationen als Zivilgesellschaft auch vermehrt im europäischen Kontext engagieren und dadurch das Rückgrat sowohl der nationalen wie auch der europäischen Gesellschaft bilden, eine herausragende Bedeutung.
Aus diesem Grunde hat *EurAssoc,* ein am 28. Januar 2016 nach französischem Recht gegründeter und als gemeinnützig anerkannter Verein, dessen Ziel die Etablierung eines europäischen Vereinsstatuts für gemeinnützige Vereine ist[5], einen erneuten Anlauf unternommen um dieses Thema zurück auf die Tagesordnung zu bringen und in den politischen Prozeß einzuspeisen. Denn eine Europäische Union, die nur auf ihren Mitgliedsstaaten, ihren wirtschaftlichen, politischen und intellektuellen Eliten beruht, und dabei ihr tatsächliches Fundament, ihre Bürger, die sich in einem, den gesamten Kontinent umfassenden Netzwerk einer starken und aktiven Bürger- und Zivilgesellschaft für ihre gemeinsame Zukunft verantwortlich fühlen, vernachlässigt, wird auf Dauer nicht gewährleisten können, was ihre Gründungsväter zu Beginn der europäischen Einigung versprochen haben: Frieden, Sicherheit und Wohlstand.

Noch immer setzen nationale Regelungen Grenzen für die Selbstorganisation europäischer Bürger im europäischen Kontext. Die europäische Bürger- und Zivilgesellschaft ist daher bis zum heutigen Tage entlang nationaler Grenzen fragmentiert. Diese Zersplitterung der Bürger- und Zivilgesellschaft verhindert eine starke europäische Stimme der Unionsbürger. Das Fehlen eines einheitlichen europäischen Rechtsrahmens befördert nicht die Entwicklung einer europäischen Identität, mehr noch, es verhindert, das Gemeinschaftsgefühl zu erleben, sich im Alltag als Europäer wahrzunehmen.

Europäische Vereine würden sowohl das europäische Bewußtsein untermauern, sowie die Sichtbarkeit der europäischen Bürgerschaft, insbesondere der Bürgergesellschaft, stärken. Sie unterstützen und befördern die Entwicklung des europäischen öffentlichen Raums indem sie sich beispielsweise in paneuropäischen oder transnationalen Organisationen, in bi- bzw. multilateralen Städtepartnerschaftsvereinen in den 165 EUREGIOs oder in anderen grenzüberschreitenden Organisationen ehrenamtlich engagieren. Es geht also um nicht mehr und nicht weniger als um das fundamentale Recht in der Ausgestaltung und Verwirklichung des europäischen Gemeinwohls in einer RES PUBLICA EUROPAE.

Um Mißverständnissen von vornherein vorzubeugen bzw. diese auszuräumen, ist unabdingbar darauf zu verweisen, daß unter der Prämisse, daß das Statut für ein europäisches Vereinsrecht ausschließlich eine *zusätzliche Option* darstellt, welches in keiner Weise die Ausgestaltung der nationalstaatlichen Vereinsgesetzgebungen substituieren noch beeinflussen soll, sondern ausschließlich jenen Vereinen dienen und von ihnen wahrgenommen werden soll, deren Aktivitäten sich entweder auf das gesamte Territorium der Europäischen Union erstrecken bzw. die ihre Aktivitäten im Rahmen der jeweiligen Vereinssatzung in mindestens einer bilateralen grenzüberschreitenden Weise durchführen. Europäische Vereine würden nach den entsprechenden europäischen Rechtsvor-

4 Jean-Monnet am 30 April 1952, vor dem National Press Club von Washington*: „Unsere Zeit verlangt,* daß wir die Europäer vereinen und sie nicht weiterhin trennen. Wir vereinigen keine Staaten, wir *vereinigen Menschen.“* *http://bibliobs.nouvelobs.com/documents/20090514.BIB3426/jean-monnet-une-europe-federee.html*

5 EurAssoc - Comité européen pour l'introduction d'un statut légal d'associations européennes à but non lucratif www.eurassoc.eu

schriften bei einer europäischen Registerbehörde in einem europäischen Vereinsregister registriert und erhielten mit dem Status einer ASSOCIATIO BENEVOLO EUROPAEO, „ABE“ automatisch den Status der Rechtspersönlichkeit in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, bzw., wenn es sich z.B. um Städtepartnerschaftsvereine handelt, die nur bi- oder trilateral tätig sind, in den entsprechenden Mitgliedstaaten.

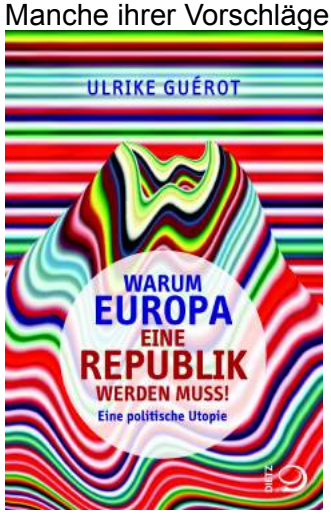
Das europäische Vereinsstatut würde durch einen verläßlichen europäischen Rechtsrahmen das Zusammenwachsen der Unionsbürger und die Stärkung des europäischen öffentlichen Raumes in erheblichem Maße befördern und zur Verwirklichung einer „Europäischen Bürgerschaft“, einer wahrhaftigen *CIVITAS EUROPEA* maßgeblich beitragen!

**Gerald-Christian Heintges,** *1961, hat Skandinavistik, Neuere und Neueste Geschichte und Volkskunde/Europäische Ethnologie an den Universitäten in Freiburg i. Br., Münster, Kiel und Berlin mit Aufenthalten in Lissabon, Stockholm, Oslo und Kopenhagen studiert. Er engagiert sich seit über 30 Jahren im proeuropäisch/föderalistischen Kontext und unterstützt die Sprinelligroup, ist Mitglied im EBB-AEDE, der European Federalist Party, bei New Europeans und des Bundes-Netzwerk Europaschule e.V.; zusammen mit Dr. François Mennerat ist er Gründer und Präsident von EurAssoc www.eurassoc.eu,
E-Post: presidents@eurassoc.eu

# BÜCHER UND MATERIALIEN

## *Warum Europa eine Republik werden muss!*

Eine furiose Streitschrift, ein notwendiges Buch! Gerade jetzt.[1]
Ulrike Guérot analysiert auf 300 Seiten den derzeitigen Zustand der EU-Politik, die oft genug weder „EU“ noch „Politik“ ist. Sehr aufschlussreich ist dazu insbesondere der Absatz „Europäische Bonmots“ (58-64), in dem sie diverse Phrasen der Europarhetorik aufspießt: „dass wir uns mit dem Begriff *sui generis* ein perfektes Feigenblatt dafür geschaffen haben, nichts erklären oder rechtfertigen zu müssen, was an systematischen Absurditäten innerhalb der EU errichtet wurde“ (Seite 58).
Spannend und dringend zu diskutieren sind die Thesen zur Zukunft Europas und der EU, die sie in dem zentralen Kapitel „Die politische Neuordnung der Europäischen RePublik: Wir bauen die erste postnationale Demokratie“ (119ff) vorlegt. Die Theorie wird interessanterweise in einer Grafik eines 'Parlaments-Neubaus der Europäischen Republik' (Seiten 128f) visualisiert. Manche ihrer Vorschläge werden




bereits intensiv diskutiert (wir brauchen ein „politisches System der Gewaltenteilung mit klaren Funktionszuweisungen für die Legislative, die Exekutive und die Judikative sowie entsprechender *checks and balances“ (Seite 121),* andere sollten zur Kenntnis genommen und

1 Ulrike Guérot: Warum Europa eine Republik werden muss! Eine politische Utopie. - J.H.W. Dietz Nachf. GmbH Bonn 2016, ISBN: 978-3-8012-0479-2, 304 Seiten, 18,- €

ernsthaft geprüft werden: „Europäisierung der Verwaltungen – statt Brüsseler Bürokratie“ (136ff).
Beunruhigend ist allerdings, was Guérot im 11. Kapitel „#Error404EuropeNotFound# (228-241) über die Generation Erasmus schreibt: „Die heutige Jugend macht also *exit*“ (Seite 229), allerdings ist dies nicht das letzte Wort: „Sie knüpfen einen europäischen Teppich, sie organisieren sich trasnnational, für Europa, für Flüchtlinge“ (Seite 231), z.B. bei Solidaraktionen in Flüchtlingscamps in Idomeni und Calais bzw. Dunkerque (Verteilung von Nahrung, Kleidung sowie Erteilen von Unterricht in selbstorganisierten internationalen Teams). Hier bestätigt sich eine ihrer Kernthesen, die in Zukunft stärker berücksichtigt werden muss: nicht Staaten sind souverän, sondern die Bürgerinnen und Bürger (94ff). Eine republikanische Debatte über 'Souveränitätsübertragungen' an die EU-Institutionen im Rahmen einer neuen EU-Verfassung aber auch in Großbritannien angesichts des Brexit-Votums hätte dies zu berücksichtigen.
Ein lesenswertes Buch, aus dem hoffentlich in Zukunft viele Passagen in Schulen, Hochschulen und non-formalen Bildungsmaßnahmen gelesen und diskutiert werden“. Slt

## *Euopäische Landes- und Medienkunde*

Angesichts der Krise der europäischen Politik ist es offensichtlich nötig, vermehrt übereinander zu lernen, damit ein voneinander- und miteinander-Lernen wieder möglich wird. Zu 2 der am meisten diskutierten Länder liegen jetzt umfassende und aktuelle Studien vor.
„Die Krise in Griechenland. Ursprünge, Verlauf, Folgen“[1] behandelt z.B. den „Verlauf der Krise“, „Gründe der Krise“, „Historische Perspektiven“, „Äussere Rahmenbedingungen“, „Deutsch-griechische Problemfelder“, „Die Diskussion über den richtigen Weg“ sowie „Die Krise als Chance: Praktische Ansätze“. Im Klappentext wird zwar behauptet, dass das Buch alle „wesentlichen“ Aspekte des Themas behandelt, doch ist kaum anzunehmen, dass die aktuelle Situation Griechenlands keine Verbindungen zum Bildungsbereich hat, der in dem Band leider nicht thematisiert wird. Die Autoren kommen aus vier Ländern und unterschiedlichen Fachrichtungen wie Geschichte, Wirtschaftswissenschaften, Journalismus und Diplomatie. Die Beiträge sind leicht verständlich und auch für Oberstufenschüler lesbar.
Die Griechenlandkrise, die bis Mitte des Jahres 2015 die politische Agenda bestimmt hat, wurde durch die Flüchtlingskrise abgelöst. Die bekannten öffentlich-rechtlichen Polit-Talkshows - Anne Will, Maybrit Illner, Hart aber fair, Günther Jauch, Menschen bei Maischberger - haben bis November 2015 in insgesamt 58 Sendungen über beide Krisen diskutiert und somit weitgehend die politische-mediale Agenda beeinflusst. Sascha Michel, Experte für Kommunikation in Polit-Talkshows, hat die Titel aller 58 Sendungen nach zugrunde liegenden Denk- und Wahrnehmungsstrukturen analysiert[2]. Für die Griechenlandkrise kann Michel einen David-gegen-Goliath-Tiefenframe aller Sendungen ausmachen. Für die Flüchtlingskrise wiederum lässt sich ein Jeanne-d’Arc-Tiefenframe herausarbeiten, der vor allem auf das entschlossene, aber weitgehend äußere Widerstände hervor-

1 Ulf-Dieter Klemm; Wolfgang Schultheiß (Hg.): Die Krise in Griechenland. Ursprünge, Verlauf, Folgen.“ Campus-Verlag, Frankfurt a. Main 2015, 546 Seiten, 29,90 €, ISBN: 978-3-593-50308-0 und Herbert Küpper u.a. (Hg.): „Ungarn 1989 – 2014. Eine Bilanz nach 25 Jahren. - Verlag Friedrich Pustet Regensburg 2015, 200 Seiten, ISBN: 978-3-7917-2742-4, 29,95 €

2 Die Studie „Krisentalk 2015: Wie positionierten sich Polit-Talkshows thematisch im Griechenland- und Flüchtlingsdiskurs?“, erschienen in der Mitgliederzeitschrift Sprachdienst der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), kann direkt beim Autor angefordert werden: michel@uni-koblenz.de

rufende Handeln der Kanzlerin abzielt. Michel wirft dabei abschließend die Frage auf, ob die zunehmende Politisierung von Selfies – etwa die eine Willkommensbotschaft aussendenden Merkel-Flüchtling-Selfies – als Indiz für einen einsetzenden Wandel von der „Talkshow-„zur „Selfie-Republik“ gewertet werden kann.

Der Band „Ungarn 1989 – 2014. Eine Bilanz nach 25 Jahren“ vereint Beiträge von Politik-, Rechts- und Geschichtswissenschaftlern sowie Soziologen und Germanisten aus Budapest, Debrecen, München und Regensburg zum politischen Systems Ungarns, der Lage der Minderheiten in Ungarn und der ungarischen Minderheiten in den Nachbarstaaten. Die Aufsätze bieten knappe (ca. 20 Seiten), aber präzise Informationen und Interpretationen, die in englischsprachigen Abstracts zusammen gefasst werden. Die vielen Literaturhinweise erschließen Interessenten weitergehende Perspektiven. Slt

## *„Wenn einer eine Reise tut“*

Internationale Jugendbegegnungen gehören zu den wichtigsten Angebotsformen der Jugendarbeit. Es mangelt bislang aber an verlässlichen Daten, welche Spuren solche Fahrten bei Jugendlichen hinterlassen. Die vorliegende Auswertung der Fragebögen von über 25.000 Jugendlichen und über 3.000 Mitarbeitern bietet hierzu emprisch abgesicherte Daten, begleitet von praxisnahen Interpretationen. Ein Kommentar von Andreas Thimmel (FH Köln) ordnet das Evaluations-Verfahren und die Ergebnisse der Datenauswertung in den Diskurs um Wirkungsforschung in der non-formalen Bildung ein. Das Angebot zur Evaluation von internationalen Begegnungen kann auch von Schulen genutzt werden, die eine intensive Auswertung ihrer Maßnahmen anstreben. Details unter http://www.freizeitenevaluation.de/

Wolfgang Ilg; Judith Dubiski: „Wenn einer Reise tut“. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. - Wochenschau-Verlag, Schwalbach/ Ts. 2015, 158 Seiten, ISBN: 978-3- 7344-0185-5, Preis 9,80 €

# Über uns:

Der EBB-AEDE e.V. ist ein Verband von überzeugten Europäern, die als Pädagogen, Lehrer oder Erzieher im formalen oder non-formalen Bildungsbereich tätig sind und die sich als Europakoordinatoren ihrer Einrichtung oder als Verantwortliche von Schulpartnerschaften engagieren und die Möglichkeit zur Fortbildung und zum kollegialen Austausch wahrnehmen wollen. Darüber hinaus beteiligen sich im EBB diejenigen, die ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen aus einem Erasmus-Aufenthalt, einer Assistentenzeit im (europäischen) Ausland, etc. in den Alltag der Bildungsarbeit einbringen möchten.

Der EBB-AEDE ist ein eingetragener und als gemeinnützig anerkannter Verein. Er ist überparteilich und überkonfessionell. Sein Ziel ist "die Förderung des europäischen Gedankens und der europäischen Dimension in allen Bereichen des Erziehungswesens”. Der EBB-AEDE ist die deutsche Sektion der „Association Européenne des Enseignants“ (AEDE) und Mitglied in der Europäischen Bewegung. Der EBB-AEDE hilft bei der Findung von europäischen Partnern für europäische Bildungsprojekte durch seine Verbindungen zu den anderen AEDE-Sektionen und informiert seine Mitglieder regelmäßig in seinen Publikationen und auf seiner Webseite über Projekte zur europäischen Bildung.

## Der EBB
## (Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft e.V.)
## wird 60 Jahre alt.

Aus diesem Anlass laden wir Sie herzlich ein zum

**15. Europäischen Lehrerseminar**

(Kooperationsveranstaltung mit der tschechischen Sektion der AEDE)

Thema:

# Europäische Union 2016 – Ende der Solidargemeinschaft?

**Termin:** **23.-25. September 2016**
**Ort:** **Ortenburg, Landkreis Passau**

Bei entspr. Interesse gibt es ein Vorprogramm am 22. September zum Thema:
"Exkursion und Gespräche über die konkrete Lage der Flüchtlinge im Landkreis Passau"

Die Veranstaltung ist eine hervorragende Möglichkeit zur Anknüpfung europäischer Kontakte.

Anmeldungen an: EBB-AEDE Geschäftsstelle – Nepomuk-Maier-Straße 5a 94501 Aldersbach
E-Mail geschaeftsstelle@ebb-aede.eu

http://www.ebb-aede.eu/Angebote/SeminaredesEBB/Ortenburg/ortenburg-2016.html