

Juni 2018
48. Jahrgang Nr. 1

Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft

Die deutsche Sektion der Association Européenne des Enseignants (AEDE), gegründet 1956



Europäische Erziehung

Halbjahreszeitschrift des EBB-AEDE.

Anerkennung von Lernleistungen in europäischen (Schul)Projekten

- Die dritte Chance – Lernen in Produktions-schulen
- Europäische Lehrerfortbildung
- Austausch macht Schule
- Intercultural Communication Certificate Program
- Europa kommt in Fahrt!
- Der Zaun in Europa – zwei Erzählungen zur ungarischen Migrationspolitik
- Bittere Orangen
- Kritische Europabildung

Inhaltsverzeichnis	2
Editorial	3
Texte zur europäischen Bildung	4
Nicole Bartel: Anerkennung von Lernleistungen in europäischen Schulprojekten.....	5
Tanja Koschinsky: Die dritte Chance – Lernen in Produktionsschulen.....	8
Andrea Heering: Europa in die Herzen der Schüler bringen – eine europäische Lehrerfortbildung.....	10
Ivett Rita Guntersdorfer: Interkulturelle Bildung durch Zertifikatsprogramme an Hochschulen. Das Intercultural Communication Certificate Program an der Ludwig-Maximilians-Universität München.....	12
Bernd Böttcher: Gemeinsam mehr Austausch anregen. »Austausch macht Schule« informiert und wirbt für mehr schulischen Austausch	17
Europass macht Lernerfahrungen im Ausland leichter verständlich	21
"Lernort Internationale Jugendarbeit - Anerkennung der Potentiale für Individuum und Gesellschaft" ...	21
SCRIPT – Verfahren zur kompetenzbezogenen Erfassung von Lernleistungen im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen.....	23
Auslandsstudium: Mehrheit der Studierenden mit Anerkennungspraxis zufrieden.....	25
Berichte aus der Arbeit von EBB und AEDE	26
Klaus-Jürgen Heinermann: Berliner Notizen 12.....	26
Europa im Wandel – Mauern errichten oder einreißen? Ein Diskurs aus unterschiedlichen nationalen Perspektiven – Anregungen für einen europabezogenen, digitalen Unterricht, 26. - 28. Oktober 2018 in Ortenburg, Landkreis Passau.....	32
Europäische Bildung neu denken	33
Ulrich Schulik: EUROPA KOMMT IN FAHRT! Ein Internationales Schulprojekt von 10 Schulen aus 6 europäischen Ländern.....	33
Christiane Pěček : Die Staatliche Europa-Schule Berlin.....	37
Bildung: Kulturelles Erbe oder Produktionsfaktor?.....	44
Berichte und Hinweise	45
Timo Rinke: Der Zaun in Europa – zwei Erzählungen zur ungarischen Migrationspolitik.....	45
Bittere Orangen. Ein neues Gesicht der Sklaverei in Europa.....	49
Migration von Subsahara-Afrika nach Europa - Motive, Informationsquellen und Wahrnehmung deutschen Engagements.....	50
Youth Work Translator - Neue Übersetzungshilfe für Fachbegriffe online	51
Bücher, Bücher, Bücher	51
Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale.....	51
Digital Politics – so verändert das Netz die Demokratie.....	52
Kritische Europabildung.....	52
Über 'nationale Souveränität' und andere Lebenslügen unserer Zeit.....	53
Geschichte der Welt, Mitteleuropas und des östlichen Europa sowie der deutsch-russischen Beziehungen	53
Impressum	55

Editorial

Liebe Leserinnen und Leserinnen,

allerorten wird derzeit über die Zukunft Europas diskutiert, gerne unter dem Stichwort „Europa neu denken“. Als EBB versuchen wir schon seit einiger Zeit in dieser Zeitschrift unseren Beitrag mit dem Fokus auf die europäische Bildung zu leisten. In diesem Rahmen können wir 3 Knackpunkte als Zwischenfazit festhalten, die im bevorstehenden Wahlkampf zum EU-Parlament eine Rolle spielen sollten.

1) Die EU, d.h. Kommission und Parlament, brauchen das Recht, europäische Bildung (= Bildung über sich selbst) *mit* zu gestalten, damit in dieses Thema auch eine europäische Perspektive kommt und nicht nur 28 nationale Perspektiven auf (oder gar gegen) Europa addiert werden. Die diskret größer werdenden Versuche des Parlamentes (Schulen des EU-Parlamentes und Haus der europäischen Geschichte) und der Kommission (Bildungsarbeit der Europe-Direct Zentren, Rednerdienst des Team Europe) bestätigen die These, dass eine solche Bildungsarbeit sinnvoll und möglich ist. Deshalb müssen Kommission und Parlament sich das Recht nehmen, für Quantität und Qualität des Schulunterrichts über die EU und ihre Ziele und Werte, 'Mindeststandards' zu entwickeln und deren Erreichung mit den üblichen Methoden (offene Koordinierung, Publikation von Zwischenberichten und best practice Beispielen) regelmäßig zu überprüfen.

2) Eine auf der Basis der Pariser Erklärung der EU-Bildungsminister erfolgende Neu-Legitimierung ihrer Bildungsarbeit würde es der EU ermöglichen, das Erasmusprogramm von der Notwendigkeit zu befreien, (nur) wirtschaftlich nützliche Bildung zu betreiben und ihre Bildung auf das Wirtschaftskonzept 'Lissabon 2020' auszurichten. Stattdessen muss der EU die Möglichkeit gegeben werden, eine interkulturelle politische Bildung zu entwickeln und muss die offensichtlich zu erwartende Steigerung der finanziellen Mittel für das Erasmusprogramm dazu genutzt werden, die pädagogische Qualität zu verbessern. Das Erasmusprogramm darf Bildung nicht länger als Teil der Ingenieurwissenschaften, sondern muss sie als Teil unseres kulturellen Erbes verstehen (vgl. Seite 44f in diesem Heft). Dann würde auch die interkulturelle Naivität ein Ende finden, die davon ausgeht, dass es reicht, junge Menschen per Interrail durch Europa reisen zu lassen, damit interkulturelles Lernen geschieht. Es gibt genügend Studien, die belegen, dass eine qualifizierte pädagogische Begleitung die Chancen deutlich erhöht, dass die durch die Reisen angestoßenen Lernprozesse zu einem Abbau von Vorurteilen führen und nicht zu einer Bestätigung und Bestärkung vorhandener (Feind)Bilder führen.

3) Diese Qualitätssteigerung kann durch eine bessere Verknüpfung der verschiedenen Dimensionen des Programms und durch eine Verflechtung des Bildungsprogramms mit zivilgesellschaftlichen Akteuren und Institutionen erreicht werden. Konkret kann das heißen, dass Studierenden z.B. die Teilnahme an interkulturellen Vorbereitungs- und Auswertungsseminaren ebenso wie die Mitarbeit in Schulen oder Europahäusern im Gastland empfohlen und dann auch finanziell gefördert wird. Das Programm „Europa macht Schule“ kann hierbei als Vorbild dienen.

Im Schulbereich sollten die Nationalen Agenturen verpflichtet werden, ihre Informations- und Bildungsarbeit zum Erasmusprogramm mit Trägern der europäischen und interkulturellen (Jugend) Bildungsarbeit (Europahäuser, Jugendverbände, Bildungsstätten, Stiftungen, ...) mit dem Ziel zu vernetzen, die dort vorhandenen Kompetenzen für die schulische Arbeit zu erschließen. Dies kann sowohl durch die Einrichtung von entsprechenden Beiräten auf nationaler und europäischer Ebene geschehen als auch durch die Übernahme von Moderatorenstellen durch Fachkräfte der europäischen und interkulturellen Bildungsarbeit.

Engagieren wir uns – gemeinsam mit unseren Partnern in Deutschland und Europa - für mehr und bessere europäische Bildungsarbeit und sorgen wir gemeinsam dafür, dass europäische Bildung Thema im Europawahlkampf wird und auf die Agenda des Europaparlamentes und der nächsten EU-Kommission kommt!

Mit europäischen Grüßen,

Alfons Scholten
Vorsitzender EBB-AEDE e.V.

Texte zur europäischen Bildung

„Anerkennung von Lernleistungen in europäischen (Schul)Projekten“ ist das Schwerpunktthema dieser Ausgabe der Europäischen Erziehung. Damit ist zunächst die Frage nach geeigneten Methoden und Verfahren für die Erfassung und Bewertung von Lernleistungen im non-formalen und informellen Bereich aufgeworfen¹. Zur Bedeutung dieser Verfahren für verschiedene Lernergruppen und zu möglichen methodischen Zugängen finden sich im folgenden einige Beiträge, die hoffentlich neue Aspekte beleuchten und neue Perspektiven ermöglichen.

Bei näherem Hinsehen tauchen aber an Schule und Hochschule auch grundsätzlichere Probleme auf wie: Ist die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von europäischen Projekten, die solche Lernerfahrungen erst ermöglichen, eigentlich das Privatvergnügen der engagierten Kolleginnen und Kollegen oder anerkannter Bestandteil ihrer Arbeit, der auch als Arbeitszeit angerechnet sowie entsprechend vergütet wird und auch bei Einstellung und Beförderung eine angemessene Rolle spielt?

In nicht wenigen Fällen dürfte sich hinter der Geringschätzung dieses Engagements für eine qualifizierte interkulturelle Didaktik und Methodik auch eine „interkulturelle Naivität“² verbergen, die davon ausgeht, dass es genügt, Lernerinnen und Lerner unterschiedlicher Kulturen oder Nationen zusammen zu bringen und mit ihnen ein nettes Programm zu gestalten, damit interkulturelles Lernen gelingt.

Die Tatsache, dass es auch im Bereich der von Unternehmen ins Ausland entsandten Mitarbeiter ('Expats') vielfach wenig Interesse an deren Lernerfahrungen gibt, macht die Sache nicht einfacher, sondern wirft neue Fragen nach der 'Provinzialität' bzw. 'Überheblichkeit' der pädagogisch und wirtschaftlich Verantwortlichen in Deutschland auf, die hier nur angezeigt, aber nicht diskutiert werden können.

Die Beiträge dieses Heftes decken bereits eine große Bandbreite des Themas ab und wollen eher Denkanstöße denn abschließende Ergebnisse präsentieren. Die Diskussion kann und muss also, in der Europäischen Erziehung und bei Seminaren und Veranstaltungen, weiter gehen. Sit

1 Einen Überblick hierzu bieten z.B. Peter Dehnbostel und Sabine Seidel: Verfahren für die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit, in: Klaus Wagner u.a. (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Herausforderung und Chance für die Jugendsozialarbeit. Eine Expertise. - Berlin 2012, 9-67

2 Vgl. hierzu die „Sammlung interessanter Materialien zur interkulturellen politischen Bildung“ Seite 3f, unter: www.aksb.de/upload/materialien/Sammlung-interessanter_Methoden_fuer_die_interkulturelle_politische_Bildungsarbeit.pdf

Nicole Bartel: Anerkennung von Lernleistungen in europäischen Schulprojekten

Das System Schule in Deutschland macht es für Lehrer nicht einfach, Erasmus+Projekte durchzuführen und den Schülern Lernleistungen anzuerkennen- das vorherrschende Notensystem ist da nur begrenzt geeignet. Doch es lohnt sich, nach Wegen im Schulalltag für eine bessere Etablierung des Projekts in der Schulgemeinschaft zu suchen und damit die Anerkennung von Lernleistungen zu erleichtern – zum Wohl der Schüler!

„Ihr dürft reisen - Ist das nicht toll?“

Mit unserem Erasmus+Projekt „How I met my city - future stories about today's cities“, das wir an unserer Stadtteilschule von 2016 bis 2017 mit Partnerschulen aus Bulgarien, Dänemark, Frankreich, Italien und Spanien durchgeführt haben, befanden wir uns im luftleeren Raum für Leistungsanerkennungen für die 20 teilnehmenden Schüler der 11. und 12. Klassen. Thematisch haben wir die Partizipation von Jugendlichen an Stadtentwicklungsprozessen gefördert. Unsere Schüler haben mit Stadtentwicklern der Hafencity Universität Hamburg zusammengearbeitet, sie haben an Jugendparlamentssitzungen und Stadtteilkonferenzen teilgenommen, unsere Schüler haben mit Kommunalpolitikern diskutiert und Forderungen für bestimmte Stadtteilprojekte aufgestellt. Sie haben über zwei Jahre lang ihr Lebensumfeld gestaltet und einen wichtigen Beitrag für ihren Stadtteil geleistet.

Als „Belohnung“ für ihre Arbeit durften sie nämlich an einer von vier Reisen in die Partnerländer teilnehmen und haben am Ende des Projekts den EURO-MOBILITÄTSPASS von den Lehrern ausgehändigt bekommen, mehr nicht und den für Arbeitsgemeinschaften vorgesehenen Zeugniseintrag: „Schüler XY hat sehr engagiert am Erasmus+Projekt teilgenommen“. Nur sehr reife Schüler unserer Projektgruppe haben ihren eigenen Lernprozess reflektieren und ihren Lernzuwachs spüren können.

Bei der Akquise von Schülern im Herbst 2015 haben wir Lehrer mit reißerischen Slogans werben müssen wie: „Ihr dürft reisen- ist das

nicht toll?“ und sehr schwammigen Aussagen wie „Ihr werdet Euch in Englisch und Deutsch verbessern!“, um eine arbeitsfähige Gruppe zu etablieren.



Strukturell waren wir im AG- und Neigungskursbereich am Nachmittag angesiedelt, so wie viele Erasmus +Projekte mit einer Schulstunde pro Woche, zwischen Töpfern und der Imkerei-AG. Wir gehörten mit der Projektarbeit nicht zur Begabtenförderung und waren auch an kein anderes Schulfach angeknüpft. Die Stunde Projektarbeit war weder bei den Schülern noch bei den Lehrern als Unterrichtsstunde im Stundenplan notiert bzw. im Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell faktorisiert. Unsere Projektarbeit passte gerade so in den überfüllten Belegstundenkatalog der Schüler des 11. Jahrgangs. Nach der Versetzung in Klasse 12 und dem zunehmenden Lerndruck der gymnasialen Oberstufe wurde die Beteiligung der Schüler am Projekt immer geringer. Da für nicht alle Schüler

der Lernzuwachs selbst zu greifen war und der Bonus des Reisens die einzige greifbare Belohnung war, wurde unsere Projektgruppe auch nach jeder Reise kleiner und weniger arbeitsfähig.

In der Schulgemeinschaft hatten nicht nur unsere Schüler mit Vorurteilen zu kämpfen: „Ach, seid ihr schon wieder nicht da? Wieder auf Reisen?“ Es gab also keinerlei Anerkennung, auch von Seiten der Schulleitung nicht.



„Nachhaltigkeit geht uns alle an!“

Mit all diesen strukturellen negativen Erfahrungen in allen Ländern (mit Ausnahme von Frankreich, wo es eigens eingerichtete Europa-Klassen an unserer Partnerschule in Metz gab) und einer ausführlichen Evaluation haben wir uns mit der Mehrzahl unserer Partnerschulen nach Abschluss des Projektes neue Wege erschlossen. Die von uns vorgenommenen strukturellen und auch inhaltlichen Veränderungen im gleichen System zahlen sich bereits nach 6 Monaten Projektarbeit aus.

Das Thema „Nachhaltigkeit“ unseres zweijährigen Projektes mit dem Titel „Plastics and Pre-

judice? – Sense and Sustainability!“, an dem diesmal unsere Partnerschulen in Dänemark, Italien, Spanien und Finnland als Newcomer in unserer Gruppe teilnehmen, ist ein Thema, das in allen Schulen präsent ist, im schulinternen Curriculum bereits Beachtung findet, sei es als ausgezeichnete Umweltschule Europas oder in Form einer bereits gegründeten Umweltgruppe, was dazu führt, dass unser Projekt nicht losgelöst von jeglichen Aktivitäten der Schule durchgeführt wird.

Eines unserer Endprodukte ist ein internationaler, von den Schülern der verschiedenen Länder gemeinsam geführter Blog zu Themen der Nachhaltigkeit, die sich an fünf der 17 Ziele zur Nachhaltigkeit der Vereinten Nationen orientieren. Mit den Schülern und der Abteilungsleitung unserer Oberstufe haben wir gemeinsam überlegt, in welchen Bereichen die Mitarbeit an diesem Blog in das Leistungssystem der Schule einfließen könnte und wir sind zusammen fündig geworden.¹

Seit Einführung der Profileroberstufe in Hamburg vor 6 Jahren ist das Fach SEMINARFACH, kurz SEFA, geschaffen worden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in diesem Fach die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu formulieren, selbstständig zu recherchieren und ihre Arbeitsergebnisse vielfältig zu präsentieren. Die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens werden somit ständig erprobt und trainiert. Also genau das, was in einem Erasmus+Projekt geleistet wird! Die getroffene Abmachung zur Leistungsanerkennung umfasst 5 verschiedene Textsorten für den Blog unserer Erasmus+ Schüler als Ersatz für die siebenseitige Facharbeit, die sonst nach Abschluss der 11. Klasse als Lernleistung in diesem Fach angefertigt werden muss. Wenn die Facharbeiten am Ende des Schuljahres mündlich präsentiert werden, haben auch die Schüler unserer Projektgruppe etwas vorzuweisen und waren „nicht nur wieder auf Reisen“.

Während wir bei unseren Vorgängerprojekten

¹ Mehr siehe unter: www.gogreengoeplus.com

eher sehr leistungsstarke Schüler als Teilnehmer hatten und uns dann auch mit Kollegen auseinandersetzen mussten, die im Erasmus+ Projekt eine Elitenbildung gesehen haben, haben wir diesmal durch eine weitere Etablierung einer Leistungsanerkennung auch schwächere Schüler erreichen können. Denn Schüler, die für eine Deutsch- oder Englischförderung vorgesehen waren und die eine 90minütige additive Förderung besuchen müssten, können nach Absprache mit unserer Koordination für „Fördern statt Wiederholen“ dies in unserem Projekt ableisten, da der Umgang mit Texten und das Verfassen von Texten ein großer Arbeitsschwerpunkt bei uns ist. So haben wir die Schüler durch die Projektarbeit von zwei Belegaufträgen entlastet. Auch unsere Projektzeit ist jetzt für alle sichtbar in den Schüler- und Lehrerstundenplänen verzeichnet, was auch die nicht-formale Anerkennung gestärkt hat.

Beispiel Finnland: 180 Engagement-Stunden

Auch wenn es sich mit den oben getroffenen Vorkehrungen und Verhandlungen als Projekt schon viel besser im deutschen Schulalltag leben lässt und nach der ersten Reise nach Dänemark alle Schüler noch an Bord sind, könnte die Etablierung von Leistungsanerkennung noch weiter gehen. Denn die Kollegen in Finnland (Turku) haben uns dazu eine interessante Idee aufgezeigt.

Bei der oben dargestellten Leistungsanerkennung handelt es sich lediglich um das Abfragen von Basis- und Schlüsselkompetenzen. Das Fördern von fremd- und muttersprachlichen Kompetenzen sowie von Medienkompetenz und des kritischen Denkens sind abgedeckt, aber was ist mit den Bildungszielen, die meines Erachtens den größten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wert in einem solchen Projekt haben: aktiver Bürgersinn, demokratisches

Handeln und interkulturelle Kompetenzen?

Die Schüler unserer finnischen Kollegen an der *Turun normaalikoulu* müssen in der gymnasialen Oberstufe für ihr Oberstufenportfolio 180 Engagement-Stunden nachweisen. Das Portfolio umfasst die Belegaufträge der Fächer und eben Stunden im Dienste der Gesellschaft, die den Schüler befähigen, die „Reifeprüfung“ zu erwerben. So verdienen sich die Schüler Engagement-Stunden, indem sie für jüngere Schüler eine Tischtennis-AG durchführen oder in der benachbarten Seniorenresidenz bei der Essensausgabe helfen oder eben in der Erasmus+Projekt-Gruppe mitarbeiten. Dies stellt für mich eine der besten Möglichkeiten einer Anerkennung der auf allen Ebenen geleisteten Arbeit in einem solchen Projekt dar und ich würde mir wünschen, dass dies auch in deutschen Schulen bald Wirklichkeit wird.

Die Autorin über sich selbst:

Ich bin seit 12 Jahren Lehrerin an einer Stadtteilschule im Hamburger Osten. Ich unterrichte die Fächer Französisch und Englisch und seit 2011 koordine ich einen Austausch mit Polen und Bosnien-Herzegowina sowie europäische Schulpartnerschaften im Rahmen von COMENIUS/ Erasmus+ an meiner Schule. Seit 2017 bin ich mit meinen Schülern in einem Erasmus+ Projekt mit 5 Ländern zum Thema Nachhaltigkeit aktiv.

Außerdem informiere ich Kollegen im nord-deutschen Raum im Rahmen meiner Moderatoren-Tätigkeit beim PAD über Erasmus+ Schulpartnerschaften und unterstütze sie bei der Antragstellung und Durchführung von Erasmus+ Projekten.

Email: bartel@erasmusplus-schulbildung.de

Tanja Koschinsky: Die dritte Chance – Lernen in Produktionsschulen¹

80.000 junge Menschen bleiben in unserem Bildungssystem derzeit ohne Anschlussperspektive.² Sie finden nach der Schule keine Ausbildungsstelle und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Viele scheitern bereits in den allgemeinbildenden Schulen und verlassen sie ohne Abschluss. Wir wissen, dass sich die Chancen junger Menschen mit sogenannten Benachteiligungen wie Herkunft/Migration, Bildungshintergrund, Lernbeeinträchtigung und/oder persönlichen und familiären Problemlagen weiter verschlechtern.

Produktionsschulen bieten eine dritte Chance

- Lernen am Arbeitsplatz - statt im Klassenzimmer
- Arbeiten und Lernen im eigenen Betrieb
- Lernen im Team

Produktionsschulen sind (berufliche) Bildungseinrichtungen, die nichts mit Schule und Unterricht im herkömmlichen Sinne zu tun haben. Sie funktionieren als «Eigenbetrieb» mit realen Kundenaufträgen in Werkstätten und mit Dienstleistungsangeboten, die die Jugendlichen unter fachlicher Anleitung und Begleitung weitgehend eigenständig betreiben.

Rund 200 Produktionsschulen sind derzeit unter anderem im Handwerk, der Landwirtschaft, in der Medienbranche sowie im Handel und der Gastronomie in Deutschland aktiv. Die Erfolge sprechen für sich: 70% verlassen die Produktionsschule mit einer Berufsqualifikation, einem Ausbildungsplatz oder sogar einem Berufsabschluss.

Was ist das Rezept ?

- «Sinnbesetzte Gegenstände»: Die Lernerfahrungen sind mit konkreten, sinnhaften Produkten und Dienstleistungen und einer sehr hohen Handlungsorientierung verbunden.
- « Relevanz des eigenen Tuns » : Die Arbeit für echte Kunden und die Übertragung von Verantwortung bzw. die Teilhabe und Partizipation der Jugendlichen in den gesamten Prozess wirkt identitätsstiftend und motivierend.
- « Wirken im Sozialraum » : Der Marktbezug öffnet Produktionsschulen in besonderer Weise gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Das schafft Verständigung und soziale Räume.
- « Doppelte Qualifikation » : Neben der Förderung schulisch-beruflicher Kompetenzen entwickeln die Produktionsschüler persönlich-soziale Kompetenzen. Diese «Schlüsselkompetenzen» werden von Betrieben und Arbeitgebern verstärkt gefordert und nachgefragt.

¹ Um die Idee und die Verbreitung der Produktionsschule zu bündeln gründete sich 2007 der „Bundesverband Produktionsschulen e.V.“ Viele seiner Mitgliedsorganisationen hatten sich bereits seit Anfang der 90er Jahre mit dem Produktionsschulkonzept in der deutschen Bildungslandschaft etabliert. Die Satzungsziele sind bundes- und europaweit ausgerichtet und organisiert. 100 Produktionsschulen von unterschiedlichen Bildungsträgern und 30 natürliche Personen aus Theorie und Praxis sind Mitglied des Bundesverbandes. Neben dem Organ der jährlich stattfindenden Mitgliederversammlung wird der Verein durch sieben Vorstandsmitglieder vertreten. Die Bundesgeschäftsstelle in Hannover ist Anlaufpunkt für alle internen Verbandsaufgaben und externen Anfragen. Mittlerweile gibt es 10 Landesgruppen mit festen Ansprechpartnern und regelmäßigen Aktivitäten wie z.B. Arbeitstreffen, Produktionsschultag und Fachtagungen, in denen landesspezifische Fragen bearbeitet und Alltagserfahrungen ausgetauscht werden. Weiter existieren derzeit Arbeitsgruppen zu verschiedenen Produktionsschulthemen (Qualität, Didaktik, Finanzierung), die durch Kollegen/innen aus der Praxis und Wissenschaft getragen werden. Zur weiteren fachlichen Unterstützung ist ein Beirat installiert. 2012 hat sich die International Production School Organisation IPSO (ein Zusammenschluss europäischer Produktionsschulverbände) gegründet. Mehr: <http://bv-produktionsschulen.de/>

² Quelle: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, August 2017

Auch europäische Produktionsschulen haben sich im vergangenen Jahr mit den Potentialen praktischen Lernens beschäftigt und ihre Erfahrungen ausgetauscht.

Ergebnisse aus dem Projekt „Paving the way“ europäischer Produktionsschulen zum Thema „Potentiale praktischen Lernens“



Produktionsschul-Expert(inn)en aus Deutschland, Österreich, Frankreich, Dänemark, Finnland und Slowenien haben sich in dem Projekt „Paving the way“ intensiv mit den Herausforderungen der Jugendarbeitslosigkeit und den Passungsproblemen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Europa beschäftigt.

Ziel des Projektes „Paving the way“ (wörtlich übersetzt: "Den Weg ebnen") war es, den Fokus auf nicht-formales und praxisorientiertes Lernen zu legen und damit die Möglichkeiten zur Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt zu befördern. Die Projektpartner haben zusammengestellt, wie informelles Lernen in europäischen Produktionsschulen und Jugendwerkstätten dokumentiert und zertifiziert wird.

In einem umfangreichen **Katalog** zur „Bewertung und Dokumentation des nicht-formalen Lernens - Werkzeuge und Praktiken“ sind die Ergebnisse ausführlich zusammengetragen worden und stehen nun in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.¹

Des Weiteren wurde ein **Artikel** veröffentlicht, der sich mit der Thematik auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene beschäftigt und die im Projekt erarbeiteten Ansätze in einer Kurzfassung darstellt.²

¹ unter <http://ipso.li/projects/paving-the-way/>

² Die deutschen Texte finden Sie auch auf der Seite des Bundesverband Produktionsschulen unter : <http://bv-produktionsschulen.de/>

Um was geht es? Zentrale Ergebnisse

Der Arbeitsmarkt in Europa steht aktuell vor zwei großen Herausforderungen:

Auf der einen Seite gibt es eine Reihe von Ländern mit einem sehr hohen Anteil erwerbs- und ausbildungsloser Jugendlicher (sogenannte „NEET“= „Not in Education, Employment or Training“). Geschätzt kosten NEETs die europäischen Volkswirtschaften rund 162 Mrd. € im Jahr. Zudem beteiligt sich diese Zielgruppe erheblich weniger an demokratischen und gesellschaftlichen Prozessen und ist häufig lebenslang von Ausgrenzung betroffen³.

Auf der anderen Seite fehlen in bestimmten Branchen des europäischen Arbeitsmarktes qualifizierte Arbeitskräfte. Eine große Zahl an Stellen bleibt unbesetzt, weil den Bewerbern die geforderten beruflichen und sozialen Fähigkeiten fehlen.

Wie können wir die Anzahl der arbeitslosen Jugendlichen verringern und gleichzeitig die in den Unternehmen bestehenden Anforderungen an Fach- und Sozialkompetenzen besser bedienen? Ein Vorschlag für die Verbesserung der Situation ist: lassen Sie uns die jungen Menschen ernst nehmen. Jugendliche, die in Produktionsschulen und Jugendwerkstätten lernen und arbeiten, entwickeln ihre Kompetenzen im praktischen Tun („learning by doing“). Die Herstellung reeller Produkte und das Erbringen von Dienstleistungen für echte Kunden stehen immer im Mittelpunkt des Handelns, mit welchem die Teilnehmer/innen ihre fachlichen, persönlichen und sozialen Fähigkeiten entwickeln. Sie erweitern damit ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Einstellungen durch nicht-formales oder informelles Lernen.

In Produktionsschulen und Jugendwerkstätten wird eine breite Palette von Werkzeugen verwendet, die diese Kompetenzen erfassen, dokumentieren und zertifizieren. Beispiele dieser Instrumente (u.a. Beobachtungs- und Entwicklungsbögen, Beurteilungsblätter, Nachweiskarten und Kompetenztafeln) sind ausführlich im oben erwähnten Katalog beschrieben.

³ Exploring the diversity of NEETs, Publications Office of the European Union. p 47-48

Im Austausch mit den Akteuren am Arbeitsmarkt, den Berufsverbänden und Gewerkschaften wurde deutlich, dass die gesuchten Befähigungen sowohl fachliche als auch soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen betreffen. Wenn alle zusammenarbeiten und die Arbeit, die in den Produktionsschulen (und Jugendwerkstätten) geleistet wird, ernst nehmen und anerkennen, profitieren alle: Die Betriebe beim Thema Fachkräftesicherung und die Gesellschaft durch sozialen Frieden, Bildungsgerechtigkeit und Integration.

Fazit:

Die Potenziale beschäftigungsloser Jugendlicher müssen erkannt und Wege zu Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung geebnet werden.

Produktionsschulen in ganz Europa bieten vielfältige und individuelle Lernangebote und -möglichkeiten zum Erwerb informeller Kompetenzen.

Die Anerkennung und Validierung informellen Lernens muss weiter vorangebracht werden.

Gemeinsam ermöglichen wir damit die Ver-

selbständigung und aktive Teilhabe an der Gesellschaft junger Menschen in Europa.

Die Autorin über sich selbst:

„Hier fühl‘ ich mich so realisiert“ (Zitat eines „meiner“ Produktionsschüler)

Seit meiner ersten Begegnung mit dem Thema Produktionsschulen auf einer Fachtagung 2010 hat mich die Idee nicht mehr losgelassen. Neben der Gründung und Leitung einer eigenen (kleinen) Produktionsschule engagiere ich mich im Bundes- und Landesverband sowie für das „Qualitätssiegel Produktionsschulen (QPS)“. Auch die Vertretung von Produktionsschulen auf (bildungs-)politischer Ebene ist mir wichtig, damit unsere Arbeit mehr Gewicht bekommt.

Die vielen Begegnungen, der fachliche Austausch – und auch Diskurs – und vor allem die zwar anstrengende, aber sehr fruchtbare Arbeit mit den Produktionsschüler(inne)n begeistern und motivieren mich nach wie vor.

Kontakt:

t.koschinsky@bv-produktionsschulen.de

Andrea Heering: Europa in die Herzen der Schüler bringen – eine europäische Lehrerfortbildung

„Europa-Kompetenz ist die Fortsetzung des Friedensprojekts, das die Generation vor uns begonnen hat und das wir nun in die Zukunft führen können und müssen. Europa lernen und leben – das ist das Rüstzeug, das die nächste Generation noch mehr brauchen wird als unsere.“ So schrieb Jean-Claude Juncker, Präsident EU-Kommission in seinem Grußwort zur Europa-Woche Kiel 2016 und er fährt fort: „Europa hat nur dann Erfolg, wenn die Menschen nicht nur die Vorteile spüren. Wir müssen auch die Herzen gewinnen.“



Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

Wie Recht er hat, belegen die Ereignisse des letzten Jahres: Dort, wo die Begeisterung für den europäischen Gedanken Fuß fassen konnte, entstanden Bewegungen, die sich gegen nationalistische Strömungen wenden und das Zusammenwachsen der Menschen in Europa mit vielen großen und kleinen Ideen fördern.

Dabei beobachten wir gerade in der nachwachsenden Generation den Wunsch, über die eigenen Landesgrenzen hinaus zu denken sowie in Kontakt mit Menschen anderer Kulturen und Sprachen zu kommen. Die Förderung dieses Wunsches, der Europa bauen wird, kann und darf jedoch nicht nur dem Elternhaus überlassen werden. Genauso wenig sollte diese Aufgabe den traditionellen gesellschaftspolitischen Schulfächern in den oberen Klassen vorbehalten sein, sondern muss Anliegen aller Schularten und Fächer sein.

Doch wo erhalten Lehrkräfte Unterstützung für diese große Aufgabe? Wo gibt es Materialien und finanzielle Unterstützung? Kann man auch im Primarbereich oder Sekundarbereich I das Thema Europa erfolgreich behandeln? Gibt es diese Ansatzpunkte auch in den Naturwissenschaften, musischen Fächern oder den Geisteswissenschaften?

Seit nunmehr 6 Jahren treffen sich Lehrkräfte aller Schularten und vieler Fächerkombinationen im Internationalen Haus Sonnenberg (St. Andreasberg), um gemeinsam über diese Fragen nachzudenken. Seit 2017 können wir dazu auch Lehrkräfte aus anderen europäischen Ländern begrüßen, denen durch die Übernahme der Fahrtkosten im Rahmen des Pestalozzi-Programmes die Teilnahme ermöglicht wurde.

Die Anregungen, die bei diesem Seminar gegeben werden, sind überaus vielfältig. So führt Lutz Heinke, der ehemalige Leiter des Internationalen Hauses Sonnenberg, mit einer politischen Analyse des Phänomens Europa in das Seminar ein. Praktische Tipps aus dem Alltag einer Europaschule können die TeilnehmerInnen von Gerald Schlüter, dem Europakoordinator der Beruflichen Schulen in Ostholstein/Eutin mitnehmen. Die globalen Aufgaben, auf die wir unsere Schüler und Schülerinnen vorbereiten müssen, führt Dr. Thomas Bruhn vom IASS in Potsdam sehr anschaulich vor Augen. Wie dies geschehen kann, wird in lebhaften Gruppenarbeiten konkretisiert.

Wie fühlt man sich als Europa-Politiker in einer Debatte über die Zukunft der europäischen Flüchtlingspolitik? Hautnahe Erfahrungen können die TeilnehmerInnen am zweiten Tag in dem Planspiel der Europa-Union Schleswig-Holstein unter der Leitung von Enrico Kreft und Lisa Kühn machen. Ein Highlight der Veranstaltung ist dann das World Café, in dem die ausländischen Lehrkräfte an Tischen mit wechselnder Besetzung über die Arbeit an ihren



Die TeilnehmerInnen des Zertifikatskurses 2017

Schulen informieren. Die Abende lassen wir bei intensiven und fröhlichen Gesprächen in der gemütlichen Kellerbar ausklingen.

Die vielen Ideen, die für Europa-Projekte während des Kurses entstehen, werden in der Abschlussveranstaltung konkretisiert. Hilfestellung dabei gibt es durch Hanka Lent, die Tipps zum Verhalten in Konfliktsituationen sowie Strategien zum erfolgreichen Durchführen eines größeren Projektes vermittelt.

Was bleibt nach diesen derart intensiven Tagen?

Zum einen viele neue Freundschaften mit Menschen, die ebenfalls den Wert der europäischen Idee erkannt haben und diesen an ihrer Schule mit vielen kreativen Ideen vermitteln werden. Zum anderen mit Sicherheit die Vorfreude auf das Wiedersehen bei der 6 Monate später stattfindenden Zertifizierungsfeier, wenn die aus diesem Seminar entstandenen Projekte vorgestellt werden und dafür das Zertifikat „Europakompetenz“ des Landes Schleswig-Holstein verliehen wird.

Neugierig geworden? Hier noch einige Fragen und Antworten

Wie melde ich mich für den Zertifizierungskurs an?

Die Anmeldung erfolgt für TeilnehmerInnen aus Schleswig-Holstein über das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) durch das Portal FORMIX. Weitere Informationen gibt es bei der Koordinatorin des Zertifikatskurses Andrea Heering

Andrea.Heering@iqsh.de, Tel. + 49 -43 47 -9 02 99 55 (Homeoffice)

Wann und wie häufig findet der Kurs statt?

Der Zertifizierungskurs wird zweimal jährlich durchgeführt, jeweils im September und im März/April. Die nächsten Termine können online eingesehen werden unter: <http://www.sonnenberg-international.de/index.php?id=186> oder über die Kontaktadresse erfragt werden.

Was kostet die Teilnahme an dem Seminar Europakompetenz?

Für TeilnehmerInnen aus Schleswig-Holstein werden die Kosten vom IQSH getragen, auch ausländische Lehrkräfte werden finanziell unterstützt (inkl. Fahrtkosten, Unterbringung und Verpflegung). TeilnehmerInnen aus anderen Bundesländern zahlen regulär 220 €, es werden jedoch von einigen Bundesländern Zuschüsse gewährt.

Der Zertifikatskurs wird vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kooperation mit der Europa-Union Schleswig-Holstein und dem Internationalen Haus Sonnenberg in Sankt Andreasberg angeboten.

Zur Autorin: Andrea Heering, Koordinatorin des Zertifikatskurses Europakompetenz, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Kiel

Kontakt:

Andrea.Heering@iqsh.de

Ivett Rita Guntersdorfer: Interkulturelle Bildung durch Zertifikatsprogramme an Hochschulen. Das Intercultural Communication Certificate Program an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Das im Jahr 2016 eingeführte Intercultural Communication Certificate Program an der LMU München wurde dieses akademische Jahr 2017/2018 zum zweiten Mal für Masterstudierende aus allen Fachrichtungen angeboten und kann über einen großen Erfolg aus zwei Gründen berichten. Zum Ersten erlebt das Programm von den Studierenden einen großen Andrang und zum Zweiten: haben Studierende aus dem ersten Jahrgang bereits zurückgemeldet, dass sich diese Qualifikation bereits auf dem Arbeitsmarkt bezahlt hat. Daher ist das Institut für Interkulturelle Kommunikation an der LMU hoffnungsvoll, dass das Programm weitergeführt wird, und dass interkulturelle Bildung an den Hochschulen im Allgemeinen auch aus den politischen Kreisen mehr Unterstützung und Beachtung erzielen kann.

Interkulturelle Bildung für Studierende - Eine Bildungsaufgabe

Interkulturelle Bildung an den Hochschulen hat heute aufgrund der jetzigen soziopolitischen Situation Europas eine enorme Dringlichkeit. Obwohl Deutschland schon lange eine Gesellschaft von Multikulturalität war, befindet sich dieses Land seit 2015 durch die neue Flüchtlingswelle in einer gesellschaftlichen Lage, die auch die Hochschullehre vor neue Aufgaben

und Herausforderungen stellt. Die heutige Generation von Studierenden, die die Zukunft Europas als Entscheidungsträger gestalten werden, braucht auch dementsprechend Wissen und Fertigkeiten, mit denen sie die neu entstandene soziale Lage meistern kann. In der Arbeitswelt der nächsten fünfzig Jahre, in der Menschen mit der Vielfalt umgehen müssen und aus den Verschiedenheiten eine Mehrschöpfung leisten sollen, wird es auf den angemessenen Umgang mit Kulturen ankommen,

auf Ambiguitätstoleranz, und gewissermaßen auch auf Empathie. Bei diesen Prämissen sind wir auch gleich bei der häufig zitierten Auslegung von Darla Deardorff. Laut ihrer Definition hat Interkulturelle Kompetenz ein „erwünschtes internes Outcome“, dazu gehören Adaptabilität, Flexibilität, eine ethnorelative Sicht und Empathie.

Aus dem deutschen Wissenschaftsdiskurs kann man hierzu Alexander Thomas, Gründer der Interkulturellen Psychologie, zitieren: Interkulturelle Handlungskompetenz begünstigt „die Entwicklung [...] synergetische[r] Formen des Zusammenlebens, der Lebensgestaltung und der Bewältigung von Problemen“¹. Interkulturelle Handlungskompetenz ist folglich die Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in der Wahrnehmung, im Urteilen, im Denken, in den Emotionen und im Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen und zwar im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, einer Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten (kulturell bedingte Unvereinbarkeiten).

Die vielen theoretischen Modelle, die in den letzten zehn Jahren entwickelt wurden, konzentrieren sich überwiegend darauf, Elemente und Bestandteile von Interkultureller Kompetenz herauszuarbeiten². Einige Komponenten werden besonders häufig benannt, u.a. „Flexibilität“, „Adaptabilität“, „Empathie“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Selbst-Effizienz“. Häufig werden diese Komponenten einer affektiven, einer kognitiven oder einer verhaltensorientierten Dimension zugeordnet¹. Interkulturelle Kompetenz gilt als Bestandteil von Global Citizenship und trägt maßgeblich zur Entwicklung von friedlichen, gerechten und inklusiven Gesellschaften bei. Sie ist nicht nur ein Grundstein von Integration, sondern kann eine Schutzfunktion gegen Ethnozentrismus und Rassismus bieten. Interkulturelle Kompetenz zählt damit zu den Schlüsselkompetenzen, die laut der Mitteilung

¹ Thomas, A. (2011). *Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft*. Wiesbaden: Gabler.

der Europäischen Kommission über eine europäische Erneuerungsagenda in der Hochschulbildung besonders gefördert werden soll.² Konkret heißt es in den vorgeschlagenen Maßnahmen zur Vermeidung künftiger Missverhältnisse zwischen Kompetenznachfrage- und Angebot: Alle Studierende müssen „unabhängig vom Fachbereich, höhere Querschnitts- und Schlüsselkompetenzen erwerben, wenn sie erfolgreich sein wollen“.



Interkulturelle Bildung soll nicht nur eine Praxis sein, die nur in Brennsituationen von interkulturellen Trainern für teures Geld an Firmen „verkauft“ werden soll. Sie soll eher als eine Grundausbildung fungieren, die jedem zugänglich gemacht werden muss. Die Europäische Kommission und der Europarat drängen Pädagog*innen in der europäischen Region, die neue Generation auf die kulturelle Diversität und interkulturelle Realität vorzubereiten und sie zu bürgerlichem Engagement zu motivieren.³ Viele

² Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Eds.) (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. 35-46; Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. ed. by D. K. Deardorff, 2–52. Thousand Oaks: SAGE.; Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, 10(3), 241-266.

¹ Straub, 2007

² SWD(2017) 164 final

³ Europarat, White Paper, 2008; European Commission

europäische und deutsche Hochschulen gehen dieser Forderung nach und nehmen Internationalisierung, Förderung von Diversität und Global Citizenship (politische Bildung für die Weltgesellschaft) in ihren Aufgabenkatalog auf, einige Institutionen bestätigen sogar explizit die Dringlichkeit der Interkulturellen Kompetenz (IKK) und/oder des bürgerschaftlichen Engagements.⁴



Interkulturelle Kompetenz - wissenschaftliche Ideen treffen auf Praxis

An den Universitäten und Hochschulen haben Professoren, Dozenten und Lehrende eine Verantwortung Studierenden das nötige Wissen und Fertigkeiten anzubieten. Dieses Bedürfnis wurde von Wissenschaftlern an vielen Universitäten Deutschlands in den interkulturellen Disziplinen erkannt und viele Institute haben Bildungsprogramme ausgearbeitet. Daher zeigt die universitäre Landschaft in dem Bereich Interkulturalität ein durchaus positives und vielversprechendes Bild: An den Universitäten in Jena, Passau, München, Stuttgart und an der Universität des Saarlandes wurden z.B. in den

(2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a Renewed EU Agenda for Higher Education.*

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/hcom-2017-247_en.pdf (retrieved on 03.07.2017)

⁴ Brewer, E., Cunningham, A. (Hrg.), (2009). *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines.* Sterling, VA: Stylus.

letzten zwanzig Jahren Masterstudiengänge zum Thema der Interkulturalität gegründet, und mittlerweile existieren über zwanzig Masterprogramme für Studierende in Deutschland.⁵ Dennoch gibt dieser Befund keinen Anlass für Euphorie. Die meisten Programme sind für eine ausgewählte Gruppe von Studierenden, denn die Hochschulen verfügen nur über eine kleine Zahl von Studienplätzen in dieser Fachrichtung. An der LMU-München zum Beispiel bewerben sich zehnmals so viele Studierende für das Studium „Master Interkulturelle Kommunikation“ als Plätze zur Verfügung stehen. Besonders erstrebenswert wäre daher, diese Bildungsprogramme auszuweiten und in Deutschland flächendeckend anzubieten. Dieser Wunsch scheitert jedoch oft an der Beschaffung der nötigen finanziellen Mitteln. Auch wenn Hochschulen diese Programme als Internationalisierungsmaßnahme betrachten, fehlt oft das soziopolitische Grundwissen in den entscheidenden politischen Diskussionen über die gesellschaftliche Relevanz dieser Thematik; Personal- und Sachmittel können nicht ausreichend zur Verfügung gestellt werden.

Zertifikatsprogramme und Zusatzstudiengänge

Wissenschaftler*innen haben bereits darauf hingewiesen, dass studienbegleitende Langzeit-Programme hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz durch eine intensivere Reflexionsarbeit ein besseres Bildungsergebnis erzielen. Daher kann man annehmen, dass die an den Hochschulen besonders häufig angebotenen interkulturellen (Kurz)Trainings zu keinen tiefgreifenden Kompetenzen führen, auch wenn sie als Vorbereitung für Auslandsstudien als besonders gut geeignet gelten.

Die vor kurzem eingeführten Zertifikatsprogramme in Deutschland (u. a. an den Universitäten in Chemnitz, Düsseldorf, Frankfurt a. d. Oder, Göttingen, Hamburg, und München)⁶ bieten ein

⁵ Ertl, A, Gymnich, M. 2017. *Interkulturelle Kompetenzen.* Stuttgart: Klett.

⁶ Diese Liste ist nicht vollständig und bei der Aufzählung der Universitäten wird auch keine besondere Reihenfolge

alternatives Angebot zur interkulturellen Bildung an, das Studierenden aus verschiedenen akademischen Disziplinen offensteht. Das Ziel dieser Programme ist interkulturelle Kompetenz zu fördern und die Relevanz und Bedeutung von Diversität und Vielfalt zu verdeutlichen. Das vor kurzem entwickelte, studienbegleitende *Intercultural Communication Certificate Program* an der LMU-München fokussiert beispielsweise auf den Einsatz von Reflektionsarbeiten und verwendet Lehrmethoden basierend auf dem neuesten Forschungsstand.⁷

Inhalte und Aufbau - Intercultural Communication Certificate an der LMU München

Besonders wichtig war bei der Festlegung der Lehrinhalte, dass Interkulturalität nicht nur von der gesellschaftlich positiv wahrgenommenen Seite her diskutiert wird, sondern auch die kritischen Stimmen aus der jetzigen historischen Situation Deutschlands besprochen werden. Dazu wird bei diesem studienbegleitendem Programm darauf Wert gelegt, über Begriffe, die in den (sozialen) Medien kursieren, durch wissenschaftliche Analysen Klarheit zu schaffen. Wörter wie Integration, Multikulturalität/Multikulturalismus, Interkulturalität/Interkulturalismus, Segregation, Rassismus etc. werden im Programm durch einen interdisziplinären Diskurs beleuchtet und tiefgreifend diskutiert, dazu werden die Perspektiven der Studierenden in Diskussionen eingebettet, die aus unterschiedlichen akademischen Fachrichtungen kommen. Ein weiteres Ziel des Münchener Programms ist es, dass Studierende lernen, kulturelle Missverständnisse zu lösen. Dies erfolgt nicht nur durch die Besprechung von so genannten kriti-

berücksichtigt. - vgl. Anhang bei Ertl/Gymnich 2017.

⁷ Guntersdorfer, I. (2017). When does the prewar starts? Intercultural Education as Conflict Prevention. In: Mailhos, M-F. (Ed.), *Education for European Literacy, Democratic Citizenship and Intercultural Understanding*. Veszprém: Tanárok Európai Egyesülete, 5-16.

Guntersdorfer, I., Golubeva, I (2017). Facing the Need to Become Intercultural in a Conflicted Europe: A Model for an Intercultural Certificate Program. In *La Educación Importa. Jornadas de Divulgación y Difusión Innovadoras (D2+1)*, UCOPress - Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2016, 65-75.

schen Inzidenten (Situationen), sondern auch durch Übungen zur emotionalen Intelligenz und Empathie. Der Aufbau des Zertifikatsprogramms hat eine leicht durchschaubare Struktur: 30 ECTS Punkte werden auf 2-3 Semester wie folgt verteilt:

Modul 1: Erstes Semester

- Vorlesung: *Einführung in die Interkulturelle Kommunikation* (3 ECTS),
- Seminar: Vertiefungskurs *Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenz* (6 ECTS)

Modul 2: Zweites Semester

- Vorlesung: *Theorien der Interkulturellen Kommunikation* (3 ECTS).
- Seminar: Vertiefungskurs *Kontexte der Interkulturellen Kommunikation* (6 ECTS)

Modul 3: Zweites und evtl. drittes Semester

- Kolloquium für Zertifikatsstudierende (3mal pro Semester) (3 ECTS)
- Abschlussarbeit (9 ECTS)



Erfolge des Programms - Stimme der Studierenden

Seit der Einführung des Programms in Wintersemester 2016 haben sich die Anmeldungen verdreifacht. Da die Studienplätze wegen der stockenden Finanzierung auf 40 begrenzt sind, wäre eine politische Motivation von der Bundesregierung hilfreich solche Programme auch mit zentralen Mitteln zu fördern. Die Erfolge des

Programms lassen sich auch durch die positiven Stimmen von Studierenden messen, die sich zurzeit an der LMU-München für eine Weiterführung des Programms einsetzen. Aus dem Unterstützungsbrief kann man die Motivation der Studierende herauslesen, die von der Beurteilung der aktuellen sozopolitischen und gesellschaftlichen Situation stammt: „Unser tägliches Leben wird immer multikultureller und es ist wichtig interkulturelle Kompetenzen und Wissen zu erwerben.“ „Das ist das relevanteste und das kritischste Thema in unserer Gesellschaft heute.“ „Wir haben sehr viele Migranten in Deutschland heute und das bedeutet, dass die Universität diese Tatsache nicht mehr ignorieren kann, wir müssen uns auf die Herausforderungen vorbereiten, und wann und wo sollen wir das tun, wenn nicht während unserer Ausbildung an der Universität.“

Aber nicht nur die politische Dringlichkeit steht bei der Entscheidung von Studierenden für das Programm im Vordergrund. „Das Programm kommt auf dem Arbeitsmarkt sehr gut an, es verschafft Absolventen einen entscheidenden Vorteil bei den Bewerbungen. Ich konnte durch das Programm ein sehr gutes Praktikum absolvieren und das hier erworbene Wissen hat mir tagtäglich sehr geholfen“ - heißt es in einem Bericht am Ende des ersten Jahres. Es geht also um „Employability“, um bessere Chancen im Beruf. Die Rückmeldungen aus dem ersten Jahrgang bestätigen bereits diese Prämisse: Mehrere Studierende haben zurück gemeldet, dass sie ihren Job wegen ihrer Teilnahme an dem Zertifikatsprogramm bekommen haben und dass das Programm in den Interviews eine wichtige Rolle gespielt hat.

Arbeitgeber schätzen vor allem die aktuelle Relevanz der Thematik, die fundierte Wissenschaftlichkeit und die Praxisorientierung. „So konnte ich durch das Zertifikat ein Praktikum *bei einer großen Autohersteller-Firma*⁸ absolvieren und mein dadurch erworbenes Wissen hat mir täglich geholfen. Ich habe auch mit den Teamleitern darüber gesprochen und

sie schätzen diese Praxisorientierung sehr.“ Auch Studierende, die ihre berufliche Laufbahn an der Universität fortsetzen wollen, sind von der Nützlichkeit des Programms überzeugt und bestätigen das in ihrer Evaluation. Wie ein Studierender aus der Physik schreibt: „Ich kann sagen, dass das vermittelte Wissen und die im Seminar erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen meine Arbeit in einer sehr international aufgestellten Arbeitsgruppe am Lehrstuhl für medizinische Physik deutlich erleichtert haben.“

Abschließend bleibt zu vermerken, dass es eine wichtige Aufgabe bleibt, das Outcome dieser neuen Programme systematisch zu untersuchen, um eine hohe Qualität der Bildung gewährleisten zu können. Dazu laufen an der LMU - München mehrere Forschungsprojekte und die Programmleitung ist für Forschungsprojekte mit anderen Universitäten offen.

Zur Autorin:

Ivett Rita Guntersdorfer hat an der University of California in Los Angeles 2011 promoviert. Seit 2012 arbeitet sie an dem Junior Year in Munich Programm an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo sie das Zertifikatsprogramm für *Interkulturelle Kommunikation* aufgebaut hat. In 2015 hat sie das Programm für die LMU-München konzipiert. Seit 2016/2017 leitet sie das *Certificate Intercultural Communication*.

Kontakt: I.Guntersdorfer@ikk.lmu.de

⁸ Name der Firma wurde gelöscht.

Bernd Böttcher: Gemeinsam mehr Austausch anregen. »Austausch macht Schule« informiert und wirbt für mehr schulischen Austausch

Gemeinsam für internationalen Schüler- und Jugendaustausch lautet das Motto, unter dem Fach- und Förderstellen der internationalen Jugendarbeit und der Pädagogische Jugendaustausch in der Initiative „»Austausch macht Schule« eng zusammenarbeiten¹. Heute wird die Initiative von elf Organisationen getragen², deren Ziel es ist, in der Fachöffentlichkeit und bei Entscheidern auf politischer Ebene für mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung des internationalen schulischen Austausches zu werben. Langfristig sollen die Rahmenbedingungen für internationale Bildungsk Kooperationen von Schulen verbessert werden, denn jede Schülerin und jeder Schüler sollte die Möglichkeit haben, an einem Austausch- und Begegnungsprojekt teilzunehmen.



Internationale Bildungsk Kooperationen, darunter Austausche und Partnerschaften, individuelle und Gruppenauslandsaufenthalte, Fortbildungen oder die Zusammenarbeit mit Trägern der internationalen Jugendarbeit, können Lehrkräften und Schulleitungen dabei helfen, auf die allgemein hohen Erwartungen zu reagieren, die an Schulen gerichtet werden. Ob auf einer individuellen Ebene oder auch in einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive – internationale Erfahrungen und Auslandsaufenthalte vermitteln interkulturelle Kompetenzen und fördern die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Eine besondere Rolle spielen dabei Austauschaktivitäten und -programme im schulischen Rahmen, denn sie unterstützen etwa die inter-

nationale Mobilität von Kindern und Jugendlichen oder helfen, Bildung für nachhaltige Entwicklung thematisch im Unterricht zu verankern. Doch trotz großer Anstrengungen auf allen Ebenen und auch angesichts bereits vorhandener Förderprogramme finden Austausch- und Begegnungsprojekte immer noch oft allein dank des Engagements einzelner Lehrerinnen und Lehrer statt. Um das zu ändern, haben sich bereits vor mehr als fünf Jahren die Fach- und Förderstellen der internationalen Jugendarbeit in Deutschland mit anderen Akteuren zusammengetan. Ihre eigentliche Aufgabe ist die finanzielle und methodische Unterstützung von Lehrkräften und Trägern der Jugendarbeit. In der Initiative »Austausch macht Schule« arbeiten sie zusammen, um über Möglichkeiten des internationalen Austauschs zu informieren und mehr Aufmerksamkeit für diesen besonderen Bildungsort in der Öffentlichkeit und in der Politik zu werben.

Von Anfang an war es das Bestreben der Initiative, möglichst viele Akteure einzubinden, um die unterschiedlichen Formen und regionalen Schwerpunkte des internationalen schulischen Austauschs abzudecken. Heute wird die Initiative von elf Organisationen getragen. Seit De-

¹ Alle Interessierten können sich direkt bei der Initiative über deren Aktivitäten informieren und auf den verschiedenen Kanälen mit ihr in Verbindung bleiben. Demnächst wird es einen Newsletter geben. Interessierte können sich bereits jetzt eintragen: www.austausch-macht-schule.org/newsletter. Für weitere Fragen stehen die Mitarbeiter des Transferbüros zur Verfügung. Speziellere Anliegen werden direkt an Expertinnen und Experten bei den Fach- und Förderstellen weitergeleitet

² Anm. der Red.: Der EBB-AEDE hat diese Initiative von Beginn an unterstützt, vgl. EE 2-2013, Seite 62

zember 2016 koordiniert ein Transferbüro die Arbeit der Initiative, das bei der Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch in Hamburg angesiedelt ist.

Zu den Initiatoren von »Austausch macht Schule« gehören die bilateralen Förderstellen für internationale Jugendarbeit und Schulaustausch, die Austausche mit Frankreich, Polen, Großbritannien, Russland, Tschechien, der Türkei und Israel fördern. Wichtiger Träger ist aber auch der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrale Stelle für internationalen Austausch der Bundesländer. Hinzu kommen das Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm (ENSA) von Engagement Global, das Schulpartnerschaften mit Ländern in Afrika, Asien und Lateinamerika begleitet, sowie AJA, die Dachorganisation der gemeinnützigen Programme für individuellen Schüleraustausch. Die Verbände der internationalen Jugendarbeit werden im Trägerkreis durch deren zentrale Fachstelle für Internationale Jugendarbeit IJAB vertreten, die insbesondere Qualifizierungs- und Informationsangebote für Akteure der internationalen Jugendarbeit anbietet.

Zwei wichtige Stiftungen, die sich besonders im Bildungsbereich engagieren, fördern die Initiative maßgeblich: die Robert Bosch Stiftung und die Stiftung Mercator. Beide Stiftungen stellen neben einer finanziellen Beteiligung die Vernetzung mit weiteren Projekten, Forschungsvorhaben und Akteuren im Bildungsbereich sicher. Hinzu kommen Unterstützer, die sich den Zielen der Initiative verpflichtet fühlen und das Vorhaben ihrerseits materiell und immateriell unterstützen. Zu ihnen zählen bislang das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Kultusministerien einzelner Bundesländer, aber auch Forschungs- und Fortbildungseinrichtungen in Deutschland.



Senator Ties Rabe eröffnet die Regionalkonferenz in Hamburg © Austausch macht Schule/Eibe Krebs

Die Initiative verfolgt ihre Ziele durch Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen:

- Eine Internetseite bietet Informationen und Hilfestellungen für Organisatoren von Austausch in Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit.
- Informations- und Vernetzungsveranstaltungen sind gute Gelegenheiten, um mit Vertreterinnen und Vertretern der Fach- und Förderstellen, aber auch mit potentiellen Partnern, ins Gespräch zu kommen und sich persönlich beraten zu lassen.
- Regionalkonferenzen bei denen Praktiker des schulischen Austausches und Interessierte die Möglichkeit haben, Vorschläge und Erfahrungen zur Situation in ihrem Bundesland zu diskutieren, werden gemeinsam mit Kultusministerien und Behörden der Länder organisiert.
- Bei Hintergrundgesprächen und Veranstaltungen, die sich direkt an Entscheider auf parlamentarischer Ebene wenden, diskutieren die Initiatoren mit Politikern die Herausforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte heute gegenübersehen.

Informationen auf der Website

www.austausch-macht-schule.org liefert Interessierten, die bislang noch keinen Austausch organisiert haben oder nicht auf ein bestimmtes Zielland orientiert sind, erste Anregungen und Hilfestellungen. Anhand von Beispielen bereits gelungener Projekte wird gezeigt, wie internationaler Austausch an einer Schule stattfindet. Dabei reicht das Spektrum von niedrigschwelligen Angeboten wie eTwinning-Austauschen bis hin zu langjährig bestehenden Partnerschaften oder etwa themenorientierten Projektaustauschen.



Workshop Sprachanimation beim Info- und Vernetzungstag in Potsdam - © Austausch macht Schule/Michał Żak

Ein Überblick über die Förderlandschaft sowie einzelne vorgestellte Förderprogramme und Beratungsangebote helfen, selbst Projekte zu beginnen. Konkrete Hilfen, wie Austausche gestaltet werden können, liefern auch Lektüreprüfungen und Artikel zu didaktisch-methodischen Besonderheiten von Begegnungsprojekten. Ergänzt wird dies durch Beiträge von Experten und Verweise auf „Instrumente“, die beim Aufbau von Partnerschaften oder bei der Arbeit im internationalen Austausch helfen können.

Regionale Konferenzen

Bereits ganz zu Anfang der Initiative stand die persönliche Vernetzung von Praktikerinnen und Praktikern im Mittelpunkt, etwa bei Konferenzen, auf denen die Gelingensbedingungen

schulischen Austauschs diskutiert wurden. Seit 2017 werden diese Diskussionsforen als Regionalkonferenzen auf Landesebene fortgesetzt. Nach Nordrhein-Westfalen und Hamburg findet am 11. September 2018 in Leipzig die dritte derartige Veranstaltung statt, die sich an Fachkräfte aus Sachsen und Sachsen-Anhalt wendet, die Interesse am Aufbau und der Teilnahme an internationalen schulischen Bildungsk Kooperationen haben – insbesondere Schulleitungen, Mitarbeiter/-innen der Schulaufsicht, Lehrkräfte sowie Vertreter/-innen der internationalen Jugendarbeit.

Auf der Leipziger Konferenz erarbeiten die Teilnehmenden gemeinsam Lösungsansätze, wie internationale Bildungsk Kooperationen (z.B. Schüleraustausch, Online-Kooperationsprojekte wie eTwinning, Erasmus+ Projekte oder entwicklungspolitische Schulpartnerschaften) zur Stärkung von Schule beitragen können. Wir fragen nach förderlichen Rahmenbedingungen an der Schule und identifizieren Unterstützungsangebote im schulischen und außerschulischen Bereich. Das Format „Open Space“ bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, eigene Themen, Erfahrungen und Fragestellungen in die Konferenz einzubringen. Mögliche Fragen betreffen etwa niedrigschwellige Formate und deren konkrete Einsatzmöglichkeiten an Schulen, die Vorteile von internationalen Projekten für den Fachunterricht oder die Hilfe bei Antragstellung und Realisierung eines Projektes.

Regionalkonferenzen sollen langfristig in allen Bundesländern stattfinden. Sie werden sich auch bestimmten thematischen Schwerpunkten widmen. 2018 und 2019 finden Veranstaltungen in Rheinland-Pfalz und Berlin statt, aber auch andere Bundesländer haben bereits Interesse angemeldet.

Persönliche Vernetzung

Angebote wie die Informations- und Vernetzungstage³ finden in enger Zusammenarbeit mit

³ Informations- und Vernetzungstage sind in Koblenz und Frankfurt/Main geplant. Informationen dazu werden auf www.austausch-macht.schule.org veröffentlicht.

den Fachstellen der internationalen und europäischen Jugendarbeit statt. Das Format gibt es bereits seit 2007. Hier kommen lokale und regionale Vertreter/-innen der formalen und non-formalen Bildung zusammen, die in der internationalen Jugendarbeit tätig sind. Die Veranstaltungen bieten den Teilnehmenden die Gelegenheit zum direkten Austausch mit den Fach- und Förderstellen.

Fortbildungen

Um den internationalen schulischen Austausch im deutschen Bildungssystem stärker zu verankern, muss er auch selbstverständlicher Bestandteil der Lehrkräfteaus- und -fortbildung sein. Dies ist eine der zentralen Forderungen von „Austausch macht Schule“. Deshalb arbeitet die Initiative daran, Fortbildungen für Lehrkräfte zu entwickeln und gemeinsam mit Partnern in den Bundesländern anzubieten. Dadurch sollen der Themenbereich Internationalisierung von Schule, die Vermittlung von Diversitätskompetenzen, interkulturelle Kommunikation, Methodik und Praxis von internationalem Austausch sowie die Möglichkeiten seiner finanziellen und organisatorischen Unterstützung in den Angeboten staatlicher Aus- und Fortbildungsinstitute stärker berücksichtigt werden. Auch die Potentiale einer Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und schulischem Austausch sollen auf diese Weise bei Lehrerinnen und Lehrern besser bekannt werden.

Die in der Initiative verbundenen Träger verfügen bereits über spezielle und erprobte Trainings und Module, mit denen sich Lehrkräfte für den Austausch qualifizieren können. Diese wollen sie hier einbringen.

Politische Kommunikation

Als eine der ersten Veranstaltungen auf Landesebene fand im Dezember 2016 ein Parlamentarisches Frühstück in Stuttgart statt, bei dem sich Abgeordnete des baden-württember-



Diskussion auf der Regionalkonferenz Hamburg - © Austausch macht Schule/Eibe Krebs

gischen Landtages über die Situation des Schüleraustausches in ihrem Bundesland informierten. Mit Vertreter/-innen von »Austausch macht Schule« diskutierten sie über die Möglichkeiten des Parlaments, internationale Austauschprojekte, langfristigen Schüleraustausch und Schulpartnerschaften im Südwesten zu fördern. Den Gastgebern war es dabei besonders wichtig zu erfahren, inwieweit die Abgeordneten in ihrer parlamentarischen Arbeit mit dem Themenkomplex schulischer Austausch bereits befasst sind oder welche weiteren Anknüpfungspunkte sie sehen. Veranstaltungen dieser Art sollen in anderen Bundesländern wiederholt werden. Für das laufende Jahr ist eine Veranstaltung in Magdeburg geplant, auf der die Ergebnisse der Leipziger Konferenz präsentiert und mögliche Herausforderungen für Sachsen-Anhalt diskutiert werden sollen.

Bernd Böttcher

leitet seit 2016 das Transferbüro der Initiative »Austausch macht Schule«. Der Kulturwissenschaftler engagierte sich zuvor selbst bei verschiedenen bildungspolitischen Projekten im In- und Ausland.

Kontakt:

b.boettcher@austausch-macht-schule.org

Europass macht Lernerfahrungen im Ausland leichter verständlich

Nachdem der Kommissionsvorschlag zur Modernisierung des Europasses am 12.4.2018 gebilligt wurde, bietet er nunmehr ein E-Portfolio für die Speicherung und den Austausch von Informationen, Instrumente für die Selbstbewertung der Kompetenzen sowie Instrumente für die Beschreibung der in formellen und informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen.

Der Europass Mobilität sorgt seit 2005 dafür, dass diejenigen, die eine Lernerfahrung im europäischen Ausland gemacht haben, diese auch entsprechend nachweisen können. Dabei ist es egal, ob es sich um ein Praktikum, einen Abschnitt der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder ein Auslandssemester im Studium handelt. 2018 wurde die 250.000er Marke geknackt. Diese hohe Zahl von beantragten Europass Mobilitätsnachweisen ist auch ein Indiz für die hohe Anerkennung, die das Dokument in Deutschland genießt. Waren bis April 2016 bereits 200.000 Dokumente beantragt worden,

so gab es in den letzten beiden Jahren noch einmal einen gewaltigen Schub. Ein Grund für die Entwicklung ist, dass der Weg zum Europass Mobilität einfach ist und immer mehr Anwenderinnen und Anwender von den Vorteilen des Dokuments überzeugt sind.

Künftig wird der Europass Folgendes umfassen: ein verbessertes Tool zur Erstellung von Lebensläufen und Kompetenzprofilen, kostenlose Selbstbewertungsinstrumente zur Beurteilung der eigenen Kompetenzen, maßgeschneiderte Informationen über Lernangebote in ganz Europa, Informationen und Unterstützung für die Anerkennung von Qualifikationen sowie aufbereitete Informationen darüber, welche Kompetenzen am meisten auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind und wo dies der Fall ist.

Quelle:

https://ec.europa.eu/germany/news/20180412-europass_de

"Lernort Internationale Jugendarbeit - Anerkennung der Potentiale für Individuum und Gesellschaft"¹

Internationaler Austausch bietet jungen Menschen Lern- und Handlungsräume. Nur, wer weiß davon und schätzt es wert? Eine Konferenz in Berlin ist im Oktober letzten Jahres der Frage nachgegangen, wie die Sichtbarkeit Internationaler Jugendarbeit erhöht werden kann. Mögliche Antworten sind jetzt in einer Dokumentation erschienen.²

Wie kann die Sichtbarkeit des internationalen Austauschs erhöht und seine Bedeutung vermittelt werden? Wie kann Anerkennung der internationalen Jugendarbeit als nicht-formales Bildungsangebot gestärkt werden? Mit diesen Fragen hat sich die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geför-

derte IJAB-Initiative „Aktionsbündnis Anerkennung International“ von 2015 bis 2017 auseinandergesetzt. Eine neue Veröffentlichung dokumentiert die Ergebnisse der internationalen Konferenz "Lernort Internationale Jugendarbeit -Anerkennung der Potentiale für Individuum und Gesellschaft" vom 23. Oktober 2017 und gibt

¹ Der Beitrag ist zuerst auf der Homepage des IJAB veröffentlicht worden; wir danken den Herausgebern für die Erlaubnis zum Nachdruck.



² Die Dokumentation steht hier zum Download zur Verfügung: https://www.ijab.de/publikationen/detail/?tt_products%5BbackPID%5D=700&tt_products%5Bproduct%5D=214 (30.4.2018); vgl. auch die Projekthomepage: <https://www.buendnis-erkennung.de/>

damit mögliche Antworten auf die angesprochenen Fragen. Zwei Themenpanels der Konferenz spiegelten die wesentlichen Themenstränge des Aktions-

bündnisses wieder: die gesellschaftliche Anerkennung des internationalen Jugendaustauschs und die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.



Gesellschaftliche Anerkennung von internationalem Jugendaustausch

Wie lässt sich die eigene Öffentlichkeitsarbeit sinnvoll mit einer übergreifenden, breiteren Kommunikationsstrategie verbinden? Wie kann die Lobbyarbeit strategisch gestaltet werden? Wie erreiche ich mit meinen Botschaften politische Entscheidungsträger und öffentliche Verwaltungsstrukturen? Anhand von nationalen wie internationalen Good-Practice-Beispielen wurde gezeigt, wie mit gezielter Öffentlichkeitsarbeit und Lobbyarbeit in diesem Bereich Fortschritte erzielt werden können.

Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen

Die pädagogische Qualität und die fachliche Weiterentwicklung des internationalen Austauschs sind wichtige Fundamente der Arbeit. Aus dem Feld der pädagogischen Praxis wurden Instrumente und aktuelle Entwicklungen vorgestellt und diskutiert. Dies betraf Fragen der Qualitätsentwicklung mit Nachweisinstrumenten, die Fachdebatte rund um den Deutschen Qualifikationsrahmen und die Verortung von Kompetenzen darin ebenso wie eine breitere Diskussion um die vielfältige Nachweisland-

schaft in Deutschland und mögliche Entwicklungswege darin.

Gemeinsam mehr erreichen

Grenzen und Abgrenzung waren auch in dieser Konferenz an einigen Stellen wichtige Prozesse der Selbstvergewisserung des Arbeitsfeldes. Die Trennung von Professionen und Arbeits-

feldern, wie der Jugendsozialarbeit, dem schulischen Austausch oder der beruflichen Bildung blieben für einige Teilnehmende weiterhin identitätsstiftende Denkmuster. So kam der Apell der Fachexperten auf dem Podium nicht von ungefähr, diese Diskussionen zu überwinden und sich weniger in der Abgrenzung zu verlieren, denn gemeinsam voranzukommen.

SCRIPT – Verfahren zur kompetenzbezogenen Erfassung von Lernleistungen im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen¹

Internationale Jugendbegegnungen wirken, da sind sich alle einig. Aber was bewirken sie denn für Jugendliche genau? Das und die Kompetenzzuwächse, die Jugendbegegnungen schaffen, zu dokumentieren, ist Ziel unterschiedlicher Nachweissysteme. Welchen Nutzen das Projekt SCRIPT in diesem Kontext hat, erklärt Sebastian Welter, Bildungsreferent beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN.²

Herr Welter, der Projekttitle „SCRIPT – Verfahren zur kompetenzbezogenen Erfassung von Lernleistungen im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen“ erklärt ja schon, worum es in Ihrem Projekt ging. Können Sie das noch etwas ausführlicher?

Sehr gern. Wir haben ein online gestütztes Dialogverfahren entwickelt, mit dem die Lernleistungen, die Jugendliche in internationalen Begegnungen erbringen, leichter erfasst werden können. Das SCRIPT-Verfahren ist als mehrstufiges Online-Verfahren ausgelegt und als Datenbank programmiert. In dieser Datenbank können Jugendliche ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse selbst einschätzen und beschreiben.

Das klingt erstmal sehr ähnlich wie beispielsweise der Youthpass oder die Nachweise International. Was ist der Unterschied?

Das Verfahren soll die bestehenden Systeme ergänzen, indem Jugendliche selbst auswählen, was sie für berichtenswert halten. Sie stellen sich damit zwar nicht eigenständig einen Nachweis aus, legen aber aktiv fest, was, wie, in welcher Reihenfolge in einem Nachweisdokument als Lernleistung auftaucht. Die in der

Datenbank hinterlegten Angaben sind an sich noch kein Nachweis, aber eine strukturierte Materialsammlung, mit der individuelle Nachweise einfacher erstellt werden können – und zwar so, wie die Jugendlichen es für richtig erachten.

Die Jugendlichen sollen also an der Auswertung ihrer Lernleistungen aktiv teilnehmen?

Ja genau. Indem sie ihre Erwartungen in der Datenbank schriftlich fixieren, übernehmen die Jugendlichen Verantwortung für den eigenen Lernprozess, begreifen sich als „Gestaltende“, nicht nur als „Teilnehmende“ an einer Jugendbegegnung. Da das SCRIPT-Verfahren bereits bei der Vorbereitung einer Jugendbegegnung einsetzt, ist es außerdem leichter, Erwartungen und Lernergebnisse abzugleichen. Die in der Datenbank gespeicherten Ergebnisse stehen natürlich über den Zeitraum des Jugendaustauschs hinaus zur Verfügung. Das nimmt den Teamerinnen und Teamern zeitlichen Druck: Sie dokumentieren Lernleistungen nicht zwingend während der Jugendbegegnung, sondern erstellen Nachweise im Nachgang.

Wie muss man sich die Datenbank konkret vorstellen?

1 Wir danken dem Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN für die Erlaubnis zum Nachdruck dieses Interviews, das zuerst in der Dokumentation „Das SCRIPT-Verfahren. Dokumentation von Lernleistungen in internationalen Jugendbegegnungen“, Seite 8 und 9 erschienen ist: https://www.arbeitundleben.de/images/download/Script-Verfahren%202017_Langfassung_Einzelseiten.pdf (30.4.2018)

2 Zu den konkreten Ergebnissen s. die Projekthomepage unter: <http://www.script-projekt.de>

In der Datenbank werden Erkenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Lernbereichen erfasst. Solche Lernbereiche sind zum Beispiel die „Fähigkeit zur Kommunikation“, die „Fähigkeit zum Mitwirken und Gestalten“, oder die „Fähigkeit Ideen und Zielvorstellungen zu entwickeln und umzusetzen“. Die Jugendlichen beschreiben anhand von Situationen oder Beispielen, welche Fortschritte sie in den einzelnen Bereichen gemacht haben.

Was wollte der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN mit dem Projekt erreichen?

Das Ziel von „SCRIPT“ war, die Anerkennung von non-formalen Lernleistungen zu fördern und damit letztlich junge Menschen bei ihrer beruflichen Integration zu unterstützen. Angesichts einer europaweit hohen Jugendarbeitslosigkeit wird dieser Aspekt internationaler Jugendarbeit, nämlich ihre beschäftigungsfördernde Wirkung, immer wichtiger. Entsprechend ist die Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Sichtbarmachung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen eine unserer zentralen Herausforderungen.

Mit wem haben Sie zusammengearbeitet?

Neben verschiedenen Landesorganisationen von ARBEIT UND LEBEN haben wir mit Partnern aus Frankreich (Culture et Liberté, Paris),

Spanien (INCOMA, Sevilla) und Polen (SEMPER AVANTI, Wroclaw) kooperiert, die allesamt langjährige Erfahrung in der Durchführung von Jugendbegegnungen und der beruflichen Mobilitätsförderung haben. Außerdem haben uns

Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen Berufsförderung und Ausbildung beratend zur Seite gestanden. Damit wollten wir sicherstellen, dass die im Projekt entwickelten Verfahren auch von Arbeitgeberseite anerkannt werden. IJAB als Träger der „Nachweise International“ und die Nationalagentur „Jugend für Europa/SALTO Training and Cooperation Resource Centre“ als Träger des Youthpass waren ebenfalls an der Umsetzung von „SCRIPT“ beteiligt.

Wie beurteilen Sie das Projekt rückblickend – war „SCRIPT“ erfolgreich?

Die Umsetzung war schwieriger als gedacht, da wir

sehr unterschiedliche Anforderungen berücksichtigen mussten. Die wichtigste: Es gab Vorbehalte, das SCRIPT-Verfahren so auszurichten, dass am Ende eine reduzierte Übersicht erworbener Kompetenzen dabei herauskommt. Vielmehr sollte den Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit gegeben werden,

SCRIPT im Kontext von Kooperationen von Jugendarbeit und Schule

Das Projekt SCRIPT ist ein online-gestütztes Dialogverfahren, mit dem die im Verlauf von internationalen Jugendbegegnungen erworben Lernleistungen leichter kompetenzbezogen dokumentiert werden können.

Es eignet sich insbesondere für den Einsatz in internationalen Jugendbegegnungen, die in der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule organisiert werden. Denn die Jugendlichen werden in dem dialogischen Verfahren in erster Linie zur eigenen Reflexion angeregt und sprechfähig gemacht, um über ihre internationalen Erfahrungen berichten und den Prozess der Entwicklung ihrer Persönlichkeit während und nach der Begegnung beschreiben zu können. So können die gemachten Erfahrungen in die Schulen oder Ausbildungsbetriebe der Teilnehmenden zurückfließen. Es geht dabei nicht um ein Bewertbarmachen der Erfahrungen, was den Grundsätzen der non-formellen internationalen Bildungserfahrung widerspräche - im schulischen Kontext kann mit den Beschreibungen vielmehr weiterführend eine sorgfältige Auswertung der Erlebnisse stattfinden und die Ergebnisse können beispielsweise in Bewerbungstrainings vertieft werden. Weiter können von den Schulen oder den Trägern der Jugendarbeit die „Kompetenznachweise International“ ausgestellt werden.

Das Projekt wurde aus Mitteln des „Innovationsfonds international“ durch das Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. www.script-projekt.de

Konstantin Dittrich

eine eigene Auswahl von Kompetenzen und Lernleistungen zu ergänzen. Das hat die konzeptionelle Arbeit erschwert. Entsprechend hat die Umsetzung auch länger gedauert und die Zeit für die Erprobung ist knapper ausgefallen, als gewünscht.

Aber die SCRIPT-Datenbank liegt vor, ebenso die Beschreibung des Verfahrens und die Erfahrungsberichte aus der Erprobungsphase.

Das SCRIPT-Verfahren steht also interessierten Trägern internationaler Jugendarbeit zur Verfügung. Wir hoffen natürlich, dass sich möglichst viele dafür entscheiden, SCRIPT einzusetzen – denn dann würde das Ausstellen der Nachweise International, des Youthpass oder anderer Nachweise zu einem allgemeinen Standard internationaler Austauschprojekte.

Auslandsstudium: Mehrheit der Studierenden mit Anerkennungspraxis zufrieden

- *Wer im Ausland studiert, kann durchschnittlich drei Viertel der dort erbrachten Leistungen für das Studium in Deutschland anerkennen lassen.*
- *Die Mehrheit der Studierenden ist mit der Anerkennungspraxis bei Auslandsaufenthalten zufrieden.*
- *Dies ist das Ergebnis einer Studie des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), der hierzu rund 7.000 Studierende im Anschluss an ihren Auslandsaufenthalt befragt hat.*

Deutsche Hochschulen erkennen im Schnitt drei Viertel der im Ausland erbrachten Studienleistungen an. Zu diesem Ergebnis kommt die aktuelle Untersuchung des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD)¹ unter dem Titel „Anerkennung – (k)ein Problem?“. Sie basiert auf den Angaben von rund 7.000 Studierenden, die 2017 nach ihrer Auslandsphase befragt wurden. Drei Viertel der Studierenden sind mit dem Anerkennungsergebnis zufrieden. Das Gleiche gilt für die Notenumrechnung. Die Zufriedenheit mit dem Auslandsaufenthalt insgesamt ist noch höher – sie liegt bei 93 Prozent.

Besonders gute Anerkennungsquoten erreichen Fächer wie Medizin (85 Prozent) oder Wirtschaftswissenschaften (83). Niedrige Werte gibt es bei den Erziehungs- (54) und Rechtswissenschaften (34).

„Die Ergebnisse zeichnen ein positives Bild der Anerkennungspraxis an deutschen Hochschulen. Gleichzeitig ist Anerkennung aber immer noch kein Automatismus – selbst nicht im Europäischen Hochschulraum“, sagt DAAD-Präsidentin Prof. Dr. Margret Wintermantel. Wenn die Heimathochschulen die im Ausland erbrachten Studienleistungen nicht oder nur eingeschränkt anerkennen, so argumentieren sie häufig mit Abweichungen bei den Studieninhalten. „Hier wäre eine stärkere Ausrichtung an den Lernergebnissen auch im Sinne der Lissabon-Konvention wünschenswert“, erklärt die Präsidentin.

Fest steht aber auch: Mittlerweile haben sich die Anerkennungsverfahren an deutschen Hochschulen dank entsprechender Strukturen und Absprachen gut etabliert. Mobilitätsinstrumente wie Lernvereinbarungen oder curricular verankerte Auslandsphasen begünstigen die Anerkennung. Darüber hinaus zeigt die Umfrage, dass weitere Faktoren wie etwa die Hochschulgröße für die Anerkennung eine Rolle spielen. So ist die Anerkennungsquote an klei-

¹ Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) ist die Organisation der deutschen Hochschulen und ihrer Studierenden zur Internationalisierung des Wissenschaftssystems. Er schafft Zugänge zu den besten Studien- und Forschungsmöglichkeiten für Studierende, Forschende und Lehrende durch die Vergabe von Stipendien. Der DAAD fördert transnationale Kooperationen und Partnerschaften zwischen Hochschulen und ist die Nationale Agentur für die europäische Hochschulzusammenarbeit. Der DAAD unterhält dafür ein Netzwerk mit 71 Außenstellen und Informationszentren und rund 500 Lektorate weltweit sowie die internationale DAAD-Akademie (iDA). 2016 hat der DAAD über 130.000 Deutsche und Ausländer rund um den Globus gefördert. Der DAAD wird überwiegend aus Mitteln des Auswärtigen Amtes, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und der Europäischen Union finanziert.

nen Fachhochschulen deutlich höher als die an großen Universitäten.

Interpretation

Bei einer Anerkennungsquote von 75 Prozent verlieren die Studierenden auf den ersten Blick durchschnittlich ein Viertel der im Ausland erbrachten Studienleistungen. Bedeutet dieser numerische Verlust jedoch in allen betroffenen Fällen tatsächlich ein unbefriedigendes Anerkennungsergebnis? Bei der Interpretation des Zahlenwertes muss beachtet werden, dass Studierende nicht immer auf die vollständige Anerkennung ihrer Studienleistungen abzielen. So kann es vorkommen, dass Studierende ECTS-Punkte bzw. Lehrveranstaltungen einbüßen,

weil sie sich auf ihr heimisches Studienprogramm nur noch wenige Veranstaltungen anrechnen lassen können. Rechnerisch erfahren sie in solchen Fällen zwar keine hundertprozentige Anerkennung; dies schließt aber nicht aus, dass eine vollständige Anerkennung möglich gewesen wäre. In eine ähnliche Richtung weisen die Fälle, in denen Studierende die Anrechnung der ausländischen Studienleistung ausschlagen, weil sie mit der ausländischen Note unzufrieden sind. Auch hier findet zahlenmäßig keine vollständige Anerkennung statt – dies geht aber auf eine Entscheidung der Studierenden zurück.

Quelle: idw-online.de

Berichte aus der Arbeit von EBB und AEDE

Klaus-Jürgen Heinermann: Berliner Notizen 12

Dieter Grimm

Europa ja -
aber
welches?

Zur
Verfassung
der
europäischen
Demokratie

C.H.Beck

The constitution of European democracy

Dieter Grimms Publikation „Europa ja – aber welches?“ von 2016 war so erfolgreich, dass sie nun unter dem Titel „The constitution of European democracy“ bei Oxford University Press auch auf Englisch erschienen ist.¹ Aus diesem Anlass hatte die Hertie School of Governance am 1.11.2017 im Rahmen der Berliner Wissenschafts-Woche zu einem Gespräch mit dem Autor eingeladen.

Grimm ist Professor em. für Öffentliches Recht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Von 1987 bis 1999 war er Richter des Bundesverfassungsgerichts und von 2001 bis 2007 Rektor

¹ Dieter Grimm (2016): Europa ja - aber welches? Zur Verfassung der europäischen Demokratie, München:C.H. Beck Verlag, ISBN 9783406688690, 288 Seiten, 24,95 €
 Dieter Grimm; Justin Collings (2017): The constitution of European democracy, Oxford UK : Oxford University Press, ISBN-13: 9780198805120

Vgl. auch die Rezensionen von Rolf Lamprecht (Süddeutsche Zeitung, 29.2.2016) und Florian Meinel (Frankfurter Allgemeine, 29.4.2016) bei:

<https://www.perlentaucher.de/buch/dieter-grimm/europa-ja-aber-welches.html> und den Beitrag von D. Grimm: Europa – wo liegt das Demokratieproblem, in: EE 1-2017, 25-30 (Anm. der Red.)

des Wissenschaftskollegs zu Berlin.

In einer kurzen Einführung erläutert der Autor, der zu den Verfechtern der europäischen Idee zählt, dass die oft berechtigte Kritik an der bestehenden EU nicht die wirklichen Gründe für die Probleme und damit für den Mangel an Akzeptanz sehe. Das Demokratiedefizit der Union werde nicht, wie so oft gefordert, durch eine Ausweitung der Kompetenzen des Europäischen Parlaments behoben. Man müsse beachten, dass eine Stärkung des EUP nur durch eine Schwächung des Rats möglich wäre. Der Rat sei aber z. Zt. die einzige Einrichtung, die (wenigstens national) demokratisch legitimiert sei. Und das Parlament könne an der gegenwärtigen Situation nichts ändern, denn es stehe nicht über der Verfassung und die 200 (!) Parteien im Parlament spielten keine Rolle, sie seien dem Bürger gegenüber auch nicht verantwortlich.

Das größte Problem sei die Überkonstitutionalisierung der europäischen Vereinbarungen durch den Europäischen Gerichtshof, obwohl es gar keine europäische Verfassung gebe. Die Entscheidungen des EUGH hätten aber vielfach Verfassungscharakter, weil sie nationales Recht definitiv annullieren können. Damit können normale nationale Gesetze bei Widerspruch nicht verteidigt werden und politische Entscheidungen werden damit unmöglich. Auf nationaler Ebene entspräche das der Situation, wenn das Bürgerliche Gesetzbuch mit seinen normalen Gesetzen in das Grundgesetz integriert würde. Ein Mehr an Verfassung bedeute immer ein Weniger an Demokratie. Und wenn die Bürger merken, dass sie EU-Gesetze nicht angreifen können, dann greifen sie die EU selbst an.

Die Repolitisierung von Entscheidungen und die Neubelebung der europäischen Parlamentswahlen durch die Schaffung von europäischen Parteien seien unerlässlich für die Beseitigung des Legitimationsdefizits und damit für die Steigerung des Engagements der europäischen Gesellschaft.

In seinem Buch zeigt Grimm „in grundsätzlichen Erörterungen und Einzelstudien, dass eine Ursache für die starken Akzeptanzprobleme meist übersehen wird, nämlich die Verselbständigung

der exekutiven und judikativen Organe der EU (Kommission und Europäischer Gerichtshof) von den demokratischen Prozessen in den Mitgliedstaaten und der EU selbst, die ihre Wurzel wiederum in der vom Gerichtshof vorgenommenen 'Konstitutionalisierung der Verträge' hat.“ (Buchklappentext)

EBD De-Briefing Rat Bildung, Jugend, Kultur und Sport

Vertreter des AA, de BMBF, des BMFSFJ, des BMI und der Kulturstatsministerin berichteten am 22.11.2017 über die Sitzung des Rates für Bildung, Jugend, Kultur und Sport vom 20./21.11.2017 in Brüssel. Demnach einigte man sich auf eine Schulentwicklung mit hochwertiger, inklusiver und gerechter, Bildung. Die Agenda für Hochschulbildung setzt auf Inklusion, mehr innovative Kooperation mit der Wirtschaft und die weitere Stärkung von Erasmus +. Beim Sprachenlernen gilt weiterhin das Ziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“.

Für den Bereich „Jugend“ entfiel der Bericht zum Europäischen Solidaritätskorps, weil der Berichterstatter nicht anwesend sein konnte. Ich zitiere hier deshalb zu diesem Thema auszugsweise den Beitrag von Ama Lorenz vom 20.11.2017 bei EURACTIV.de: „Die Minister der EU-Staaten im Rat 'Bildung, Jugend, Kultur und Sport' haben sich [...] zum Vorschlag der EU-Kommission geeinigt, das Europäische Solidaritätskorps mit einem eigenen Haushalt und einem eigenen Rechtsrahmen auszustatten. [...] Nach einer Umfrage des Eurobarometers in 2016 hatten sich 25% der Jugendlichen in freiwilligen Aktivitäten engagiert. Mehr als 50.000 arbeitslose Jugendliche suchen europaweit eine Tätigkeit, die in einem Sektor mit sozialem Engagement liegt. Und ganze 88% der Jugendlichen stellten fest, dass sie bisher noch keinen Freiwilligendienst abgeleistet haben, weil sie keine Möglichkeit dazu hatten. Dem will die EU jetzt Abhilfe schaffen. Mit einem eigenen Budget und einem eigenen Rechtsrahmen, soll der europäische Freiwilligendienst für Jugendliche in Zukunft erleichtert werden. Geplant sind 100 000 Einsätze bis 2020.“

Für den Bereich „Kultur“ werden mehr Mittel gefordert, um die digitalen Medien stärker zu fördern. Man verspricht sich davon bessere interkulturelle Beziehungen im Kulturerbejahr 2018 und für die Arbeit zu den Themen Migranten und Frauen. Auch die Mobilität von Künstlern und der Kulturgutschutz sollen gestärkt werden. Weitere Themen waren der Wunsch, Suchplattformen zur leichten Auffindbarkeit öffentlich-rechtlicher Programme zu erzwingen und der Schutz der baltischen Länder vor Fake-Nachrichten aus Russland.

Im Bereich „Sport“ wurde beklagt, dass es zunehmend schwieriger wird, Personen zu finden, die eine ehrenamtliche Tätigkeit übernehmen wollen. Breitensport ist aber ohne Ehrenamt nicht möglich. Seit 2014 gibt es zwar von der EU-Kommission geförderte grenzübergreifende Aktivitäten. Diese erreichen aber nicht den Breitensport, weil ehrenamtliche Tätigkeiten eher regional und national üblich sind. Ein weiteres Thema war die Korruptionsbekämpfung im Sport.

Europaforum Jugend und Demokratie: Die EU und ihre Jugend einander näher bringen – Entsprechen die Bemühungen der Kommission den Erwartungen der Jungen Menschen ?

Die Stiftung Genshagen wollte nach eigenen Aussagen mit dieser Veranstaltung am 22.11.2017 „einen politischen Raum des direkten Erfahrungs- und Ideentauschs zwischen der EU und der Jugend Europas bieten und einen Beitrag zur Förderung einer aktiven europäischen Bürgerschaft junger Menschen leisten.“ Dazu präsentierte Luc van den Brande, Sonderberater von Jean-Claude Juncker, in Kurzform die Ergebnisse seines im Auftrag der EU-Kommission erstellten Berichts vom Oktober 2017 zu Kommunikation und demokratischer Teilhabe in der EU.¹ Es war wohl etwas vermessen, von einem mit 5 Personen besetzten Panel, (neben dem Sonderberater eine Ver-

treterin der Stiftung Genshagen, ein Vertreter des Wissenschaftszentrums Berlin und 2 Alumni des Jugendprojekts Europamobil), eine befriedigende Antwort auf die Kernfrage der Veranstaltung zu erwarten. Zudem war nicht klar, ob sich die Frage auf die (bisherigen) Bemühungen der Kommission, oder auf die (zukunftsgerichteten) Vorschläge des Berichtstatters beziehen sollte. Auf die Vorschläge konnte sich die Frage eigentlich nicht beziehen, denn im Impressum steht der irritierende Hinweis, dass der Text nicht die Meinung der Europäischen Kommission wiedergibt, sondern nur die des Autors.

Van den Brande berichtete, dass die jungen Europäer (unter 35-jährige) meist eher eurokritisch als euroskeptisch seien. Es bedürfe aber eines neuen Narrativs und eines anderen Wertespektrums. Für ältere Generationen sei Europa ein Zielpunkt gewesen, für die Millennial-Generation (Geburtsjahrgänge 1980-2000) sei es der Ausgangspunkt, da sie nie etwas anderes kennengelernt habe. Einer notwendigen staatsbürgerlichen Bildung falle die Verantwortung zu, die Herausforderungen der Globalisierung und Komplexität, des kulturellen Zerfalls, der Streuung und Fragmentierung von Wissens- und Kommunikationskanälen sowie der ungleichen Chancenverteilung durch alle europäischen Gesellschaften hindurch gleichermaßen zu bewältigen. Alle Stufen der informellen, nicht-formalen und formalen Bildung sollten einen in groben Zügen festgelegten Lehrplan für europäische Studien enthalten. Aus den allgemeinen Empfehlungen des Berichts sei hier beispielhaft eine zentrale Forderung zitiert: „Die Entschließung des Rates zum strukturierten Dialog und zur künftigen Entwicklung des Dialogs mit jungen Menschen im Zusammenhang mit politischen Maßnahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa nach 2018 sollte umgesetzt werden, damit sich alle jungen Menschen an einem vielfältigen, vernetzten und inklusiven Europa beteiligen können. Die Kommission sollte die gemeinsamen Empfehlungen der Entschließung berücksichtigen, die wie folgt überschrieben sind: 'Junge Menschen unter Druck: Aufbau von Widerstandsfähigkeit und

¹ Luc van den Brande (2017): Auf die Bürger der EU zugehen. Die Chance nutzen, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen; https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reaching-out-to-citizens-report_de.pdf

Selbstvertrauen', 'Jenseits von Angst und Intoleranz – Vielfalt erfahren', 'Auf dem Weg zu einem Bildungssystem, in dem sich das Potenzial junger Menschen entfaltet', 'Förderung des gesellschaftlichen Engagements junger Menschen, insbesondere seitens benachteiligter Gruppen' und 'Wiederherstellung des Vertrauens junger Menschen in das europäische Projekt'.

Aus dem Plenum kam die Kritik, dass der Bericht zwar gut zu lesen sei, dass aber die konkrete Umsetzung fehle. Im Übrigen sei es besser **mit** den Jugendliche zu sprechen statt **über** sie. Außerdem fehle die affektive Dimension.

Alternative Europa. Europa als Vision 60 Jahre nach den Römischen Verträgen

Das Institut für europäische Politik Berlin und die Europäische Akademie Otzenhausen hatten am 7./8.12.2017 unter dem obigen Titel zu einer „Konferenz der Generation Zukunft“ ins Deutsche Architektur Zentrum eingeladen, um in einer Abschlussveranstaltung die Ergebnisse des einjährigen Projekts „Alternative Europa“ zu diskutieren. Kooperationspartner waren Polis 180 und die Jungen Europäischen Föderalisten. „Alternative Europa“ ist das erste Projekt des 2016 initiierten Jungen Europawissenschaftlichen Netzwerks (JEN), in dem Nachwuchswissenschaftler, „young professionals“ und junge Aktive aus zivilgesellschaftlichen Organisationen zusammenarbeiten. Ergebnis dieser Arbeit ist das „Manifest für ein Europa der Zukunft“², in dem unter den fünf Überschriften Legitimität, Solidarität, Inklusion, Nachhaltigkeit und Globalität Visionen formuliert werden, die in Handlungsempfehlungen münden. Darunter findet man die sehr kontrovers diskutierten Forderungen nach Abschaffung des Emissionshandels (Die Einräumung von Verschmutzungsrechten sei widersinnig.), die Abschaffung der Kernkraft (Unter Einrechnung der Subventionen und der Entsorgungskosten sei die Wirtschaftlichkeit

² Das komplette „Manifest für ein Europa der Zukunft“ ist auf der Homepage des Projektes nachzulesen: https://alternative-europa.de/wp-content/uploads/sites/165/2017/12/ALTEU_Manifest.pdf

gleich Null), die Schaffung eines zentralen Datenschutzesamtes (16 unabhängige Datenschutzämter in Deutschland, die sich nicht untereinander abstimmen, seien irrsinnig). Das Bonmot eines ehemaligen Bundeskanzlers „Wer Visionen hat, muss einen Arzt aufsuchen“ sei zwar lustig, aber für die Entwicklung Europas nicht gültig. Es sei zur Zeit das Problem Europas, keine Visionen zu haben.

Es war geplant, das Manifest auch als Handreichung für die deutschen Koalitionsverhandlungen zu verbreiten. Ob dies geschehen ist und ggf. mit welchem Erfolg, ist nicht bekannt.

Städtepartnerschaften – den europäischen Bürgersinn stärken

In der Vertretung des Saarlandes beim Bund stellten das dfi und die Bertelsmann Stiftung am 18.1.2018 die Studie „Städtepartnerschaften – den europäischen Bürgersinn stärken“ vor³. Ziel der Veranstaltung war zwar allgemein die Würdigung europäischer Städtepartnerschaften, die eine Schlüsselrolle bei der Annäherung der Bürger Europas gespielt haben. Schwerpunkt der Diskussion war jedoch das Verhältnis Deutschland-Frankreich, wie man dem Untertitel dieses Treffens zahlreicher Kommunalpolitiker mit städtepartnerschaftlichem Aufgabenbereich entnehmen konnte: „Untersuchung zur deutsch-französischen Kooperation auf kommunaler Ebene.“

Zentrale Erkenntnisse der Studie sind: „Partnerschaften genießen einen hohen Stellenwert auf kommunaler Ebene. In vielen Städten und Gemeinden wird die Partnerschaft als sehr wichtig erachtet, auch von der Verwaltungsspitze. In den meisten Fällen werden die Beziehungen zur Partnerstadt als sehr gut bewertet. Mit ihrer finanziellen Mittelausstattung ist über die Hälfte der Partnerschaften zufrieden.“

Die meisten Partnerschaften sind lebendig und

³ Link zur Studie: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/staedtepartnerschaften-den-europaeischen-buergersinn-staerken/>

im Zeitverlauf stabil. Rund zwei Drittel der Befragten geben an, ihre Partnerschaft sei im Zeitverlauf stabil bzw. habe an Intensität gewonnen. Jede fünfte Partnerschaft ist nicht mehr so aktiv wie in der Vergangenheit.

Städtepartnerschaften haben sich an veränderte Rahmenbedingungen angepasst. Auch wenn viele Partnerschaften über feste Austauschformen verfügen, so gibt es neuere Formate, die an Bedeutung gewinnen. Hierzu zählen gemeinsame Projekte wie Praktikantenaustausch, Tagungen, Konferenzen etc.

Städtepartnerschaften erreichen alle Bevölkerungsgruppen. Nur jede zehnte Gemeinde gibt an, dass vorrangig Menschen mit höherem Bildungsabschluss am Austausch teilnehmen. Altersmäßig betrachtet sind ältere Menschen überrepräsentiert. Gleichzeitig ist mit knapp einem Viertel eine große Gruppe der Beteiligten unter 30 Jahre alt. Die Schul- und Jugendbegegnungen wie auch der Austausch zwischen Vereinen spielen bei der Breitenwirkung eine zentrale Rolle.

Städtepartnerschaften erreichen Menschen, die sich nicht per se für Europa interessieren. Die Organisatoren und viele erwachsene Teilnehmer sind sich der Bedeutung eines Europas der Bürger bewusst. Es ist allerdings nicht automatisch der Hauptbeweggrund für den Austausch. Der inhaltliche Zugang über ein Hobby, eine Freizeitaktivität oder einen Club, dem die Teilnehmer aus anderen Gründen angehören, ist in vielen Fällen entscheidend.

Der besondere Mehrwert liegt in der persönlichen Begegnung und dem Kennenlernen der Lebensbedingungen vor Ort. Die Erfahrung der Gastfreundschaft und des Willkommenseins in einer fremden Umgebung sind ein zentraler Bestandteil der Austausch Erfahrung und werden häufig als sehr emotional wahrgenommen. Die Begegnungen schaffen ein Bewusstsein für die Lebensrealität im Partnerland und machen diese greifbar.

Auch mit geringen Sprachkenntnissen gelingt der Austausch. Geringe Sprachkenntnisse erschweren die Verständigung, sind aber kein Hinderungsgrund für einen Austausch. Dank der Sprachkenntnisse anderer Teilnehmer, Übersetzungshilfen wie GoogleÜbersetzer und der Möglichkeit, auf Englisch auszuweichen, gelingt die Kommunikation.

Viele Partnerschaften wünschen sich mehr aktive Bürger. Auch für funktionierende Partnerschaften ist es eine Herausforderung, neue Bürger an die Partnerschaft zu binden und Kontinuität in den Beziehungen zur Partnerstadt zu sichern, wenn Wahlämter neu besetzt oder Nachfolger für Ehrenämter gesucht werden, weil aktive Mitglieder altersbedingt ausscheiden. Partnerschaften müssen auf lokaler Ebene an Sichtbarkeit gewinnen und kontinuierlich versuchen, neue Ansprechpartner in den Vereinen vor Ort zu finden.“ (S.8)

Der stv. Bürgermeister von Châteauroux (Partnerstadt Herford) erinnerte daran, dass der 1. und 2. Weltkrieg für die heutige Generation Mittelalter sei und man deswegen nach anderen Motivationen für ein Engagement suchen müsse. Partnerschaften seien hilfreich dabei, den aktuellen Rückzug auf sich selbst in der EU zu verhindern. Der französische Botschafter unterstrich, dass man den politischen Mehrwert von Partnerschaften nicht vergessen dürfe und beklagte, dass Politiker gern die Aktivitäten der Zivilgesellschaft (Schulen, Vereine, Sportgruppen) überließen.

Fachveranstaltung zum Europäischen Bildungsraum – Die Zukunft von Erasmus +⁴

Vor dem Hintergrund der Debatte um die Zukunft Europas hatte die Europäische Kommission am 14.11.2017 ihre Vorstellungen von der Einrichtung eines europäischen Bildungsraumes bis 2025 vorgelegt. Mit Bezug auf diese Ideen hatten EBD und Europäische Kom-

⁴ Ausführlicher Bericht siehe: <https://www.netzwerk-ebd.de/wp-content/uploads/2018/02/Zusammenfassender-Bericht-über-die-Fachtagung-am-23.01.2018.pdf>

mission am 23.01.18 zu einem Gespräch mit der Zivilgesellschaft ins Europäische Haus in Berlin eingeladen.

Die Veranstaltung diente dem Referatsleiter GD Bildung der Europäischen Kommission, Michael Teutsch, offenbar als Ideensammlung, um das Thema "Europäischer Bildungsraum" mit Anregungen und Kritik zu versehen. Konkrete Neuigkeiten zu Erasmus+ konnte man also noch nicht erfahren. Herr Teutsch stellte in seinem Impulsreferat weitgehend die Punkte vor, die die Kommission zum Treffen der europäischen Staats- und Regierungschefs vom 17.11.2017 in Göteborg zur Einrichtung eines Europäischen Bildungsraums bis 2025 formuliert hatte.⁵ Ergänzend wies er darauf hin, dass das Programm Erasmus+ bei Studenten und Lehrenden zu über 95% Zustimmung erhalte. Kritik gebe es nur im Bereich der Anerkennung von Leistungen. Auch sei eine Stärkung der Internationalität, d.h. Kooperation mit Drittstaaten wünschenswert.

Im Anschluss konnten auf 3 Panels Kritik und Verbesserungsvorschläge zum bisherigen Erasmus+ geäußert werden: **Panel 1** Formale Bildung (Schule/Hochschule) mit Vertretern von DAAD, BMBF und KMK, **Panel 2** Non-formale Jugendbildung mit Vertretern von BMFSFJ, Bundesjugendring und JUGEND IN AKTION, **Panel 3** Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung mit Vertretern von DIHK, BIBB, DGB, ZDH und BDA. Der generelle Tenor lautete in allen Teilbereichen:

Erasmus wird von der Öffentlichkeit fälschlicherweise immer noch als reines Hochschulprojekt wahrgenommen. Hier bedarf es noch einer gezielten Aufklärungskampagne bei anderen potentiellen Teilnehmern. Die nicht-akademische Bildung ist genauso wichtig wie die akademische.

Die finanziellen Mittel müssen erheblich aufgestockt werden (in D werden wegen der Mittel-

⁵ vgl. die Pressemitteilung dazu: europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4521_de.pdf

knappe in Teilbereichen nur 50%, in anderen Ländern z.T. nur 40% oder 20% der Anträge genehmigt).

Die Anerkennung von Schul-/Hochschulabschlüssen ist immer noch sehr unbefriedigend. Schüler, die an den Sauzey- und Voltaire- Austauschprogrammen teilgenommen haben, sollten das als Leistung für Abschlussprüfungen anerkannt bekommen.

Der Verwaltungsaufwand ist für Antragssteller in vielen Bereichen abschreckend hoch. In Teilbereichen werden deswegen bis zu 50% der Mittel nicht abgerufen. Kleine Schulen und kleine Betriebe sind damit zeitlich überfordert. Forderung: Für solche Arbeiten speziell geschultes und bezahltes Personal bereitstellen (mit Anrechnung auf das Stundendeputat). Die Bezahlung sollte aus Landesmitteln erfolgen, nicht aus EU-Mitteln. Eine entsprechende Empfehlung der KMK wäre wünschenswert.

Der Umfang von Anträgen sollte flexibel gestaltet werden. Bei 1 Mio. € beantragtem Fördergeld ist ein ausführlich begründeter Antrag notwendig, aber bei 5000 € ist ein 40-seitiger Antrag abwegig.

Durch "Abschalten" der alten Leonardo- und Gruntvig-Programme hat man bestehende gut funktionierende Kooperationen (meist im Bereich der Verwaltung) zum Erliegen gebracht.

In der beruflichen Bildung muss es mehr Flexibilität geben, um insbesondere kleinen und mittleren Betrieben die Teilnahme an Programmen zu erleichtern. Mindestens 2 Bewerbungsfristen pro Jahr und kürzere Abwesenheitszeiten im Betrieb sollten möglich sein. Die Freistellung von AZUBIs für 3 Wochen oder länger ist im Rahmen der dualen Ausbildung sonst sehr schwierig. Auch die Zuschusspflicht durch Landesministerien wirkt hinderlich.

Die Eingliederung eines neuen Programmpunkts „Generationenübergreifendes Lernen“ wäre wünschenswert.

KJH

Europa im Wandel – Mauern errichten oder einreißen? Ein Diskurs aus unterschiedlichen nationalen Perspektiven – Anregungen für einen europabezogenen, digitalen Unterricht, 26. - 28. Oktober 2018 in Ortenburg, Landkreis Passau



Wohin steuert Europa? Starke aber gegenläufige Tendenzen liefern Konfliktstoff für eine Festigung der europäischen Einigung. Mit Sorge verzeichnen wir die euroskeptischen Töne, die bei den Briten immerhin zum BREXIT geführt haben. Uneinigkeit herrscht über den Umgang mit Flüchtlingen. Worauf müssen wir uns einstellen? Schaden Krisen oder sind sie ein Element der EU, an das wir uns gewöhnen müssen und als solche konstitutiv für Verständigung und Lösungen?

Zum besseren Verständnis unterschiedlicher nationaler Interessen haben wir eine Herangehensweise an das Thema aus tschechischer, österreichischer und deutscher Sicht gewählt. Das ist möglich, weil neben dem EBB (deutsche Sektion der AEDE) auch die tschechische und die österreichische Sektion als Kooperationspartner gewonnen werden konnten und der deutsche Veranstaltungsort in unmittelbarer Nähe zu den Nachbarländern gelegen ist.

Kurios, dass Abschottungsgelüsten und einer Rückbesinnung auf das Nationale eine rasant wachsende **digitale** europäische Zivilgesellschaft gegenübersteht. Wie geht das zusammen? Unsere Schülerinnen und Schüler wachsen in einer solchen offenen Gesellschaft auf. Wie reagiert Schule? Wie reagiert Didak-

tik? Welche Herausforderungen aber auch welche Chancen ergeben sich für einen europabezogenen digitalen Unterricht? Praktiker sollen im Rahmen des Seminars konkrete online-Projekte vorstellen. Darüber hinaus bietet das Seminar vor allem Gelegenheit, Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern persönlich zu begegnen.

Die Reihe der Ortenburger Seminare gibt es seit über 20 Jahren.

Als der EBB vor über 60 Jahren (1956) gegründet wurde, waren die Gründer 10 Jahre nach einem verheerenden Weltkrieg in erster Linie von der Friedensidee begeistert und speziell Deutschland erhoffte sich eine Wiedervereinigung in einem vereinten Europa. Vieles ist heute selbstverständlich, Europa spielt eine eigenständige weltpolitische Rolle aber nur, wenn es gelingt, diese Einheit auch zu festigen und zu stabilisieren.

Die Veranstaltung findet als Kooperation mit der tschechischen und österreichischen Sektion der AEDE statt.

Programm und Teilnahmebedingungen sind erhältlich bei: geschaeftsstelle@ebb-aede.eu

Europäische Bildung neu denken

Ulrich Schulik: EUROPA KOMMT IN FAHRT! Ein Internationales Schulprojekt von 10 Schulen aus 6 europäischen Ländern



Als ich im März 2016 ein kleines blaues Auto, einen Neckar EUROPA, am Fusse der Pyrenäen/F entdeckte, kaufte ich ihn eigentlich nur wegen seiner Modellbezeichnung: „Europa“ und der Tatsache, dass er im Jahre 1962 in Deutschland vom Band gelaufen war und ich dachte: „Wenn schon ein Auto italienischer Provenienz, dann wenigstens mit der Option «Wertarbeit aus Deutschland». Meine Euphorie über den exzellenten Gesamtzustand ohne jeglichen Rostansatz und dies trotz mehr als vierzigjähriger Standzeit, erfuhr jedoch einen jähen Dämpfer, als ich Anfang Juni 2016 die definitive Diagnose erhielt: Motorschaden. Praktisch zeitgleich votierten die Engländer für den Brexit und Europa war in der Krise. Ich war vor die Wahl gestellt : Mache ich finanzielle Schadensbegrenzung und veräussere das Gefährt zum Einstiegspreis oder nehme ich die Herausforderung an, lasse den Motor instandsetzen und verschaffe dem Gefährt wieder eine Perspektive? In der kurzen Reflektion über mein Vorgehen erkannte ich schlagartig die Symbolfunktion, die dieses Auto für mich besass. Ich beschloss, den Motor machen zu lassen und den Wagen sodann in den Mittelpunkt eines pädagogischen

Projekts zu stellen, das im Spätsommer 2017 zum Anlass des 60 jährigen Jubiläums der Römischen Verträge der EU (1957–2017) stattfinden sollte. Von Juli bis Oktober 2016 wurde der FIAT-Motor bei einem Spezialisten in den Alpen instandgesetzt, danach wurde der EUROPA zugelassen. In der Zwischenzeit hatte meine Schulleitung mir Unterstützung bei der Durchführung des Projektes zugesagt, auch 2 private Sponsoren unterstützten das Projekt mit insgesamt 1000 €.

Als ich mich im Frühjahr 2017 auf die Suche nach Partnerschulen in den Gründungsstaaten der EU machte (Italien, Frankreich, Luxemburg, Belgien und den Niederlanden) wurde mir ein ums andere Mal die Tragweite des Projektansatzes bewusst. Aus dem Stand ein Internationales Projekt zwischen 6 Schulsystemen zu organisieren, erschien mir immer mehr wie eine grosse Hürde, die es zu überwinden galt und an der sich immer wieder immense Probleme auftaten. Zeitgleich dazu bereitete auch die Zulassung des Europa Schwierigkeiten und der kleine Wagen machte am Anfang jede Menge Probleme. Und dennoch: Für mich hatte dieses Gefährt Symbolcharakter. Es stand für die Zeit, in der Europa als Fernziel so erstrebenswert war, dass man Fernsehsendungen und Autos danach benannte. In einer Krisensituation wie der aktuellen nach dem BREXIT musste dieser Wagen noch einmal unter Beweis stellen, dass das Projekt Europa erneut in Fahrt kommt und damit quasi zum Maskottchen des Projekts werden und ganz real wieder Fahrt aufnehmen... !

An der durchführenden Schule, dem St. Franziskus Gymnasium und der Realschule in Kaiserslautern entstand eine Arbeitsgruppe aus Sozialkunde- Geschichts- und Sprachen-

lehrern, die das Projekt inhaltlich planten und sich die Aufgabenbereiche aufteilten. Im Mai 2017 waren bereits Schulen aus den Niederlanden, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Boot. Nur die ganz klassische Kontaktaufnahme über Telefonverzeichnisse im Internet und diversen Schuladressen scheiterte in Norditalien mehrfach am Sprachproblem und mangelnder Motivation, sich in das Projekt einzubringen.

Die Grundidee war von Anfang an: Jede teilnehmende Schule entsendet 2 Schüler und Schülerinnen im Alter von 16 bis 18 Jahren nach Kaiserslautern. Eine Woche werden die teilnehmenden europäischen Schüler von ihren deutschen Partnerschülerinnen aufgenommen und arbeiten mit ihnen in Projekten über Europa. Anschliessend kehren sie mit ihren Eindrücken an die eigene Schule zurück und dienen dort quasi als Multiplikatoren, wenn nur wenige Tage später der EUROPA an ihrer Schule eintrifft. In einer Veranstaltung vor anderen Schülern stellen sie die Arbeitsergebnisse und ihre Eindrücke von der Woche in Kaiserslautern vor. Als ich mich dann im Juni 2017 über e-twinning auf die konkrete Suche nach einem zuverlässigen Schulpartner in Italien machte, nachdem ich vorher nach Wochen des Wartens zwei Absagen kassiert hatte, stand mir Herr Scholten mit wichtigen Tipps und Ratschlägen zur Seite, um die Plattform e-twinning optimal zu nutzen. Das Unglaubliche geschah. Zeitgleich meldeten sich in den ersten Julitagen zwei Schulen aus dem Piemont und bekundeten ihr Interesse, am Europaprojekt teilzunehmen: Das Liceo Scientifico Charles Darwin in Rivoli bei TURIN und die ISS Dalla Chiesa Spinelli in Omegna am Lago d'Orta. Nun ging alles Schlag auf Schlag. In Windeseile war die Gruppe von 14 teilnehmenden Schülern komplett und in den Sommerferien nahmen die Jugendlichen bereits über soziale Medien miteinander Kontakt auf. Die Fahrtickets wurden gebucht, allein die Hauptbahntrasse durchs Rheintal war gesperrt, so mussten die französischen Schüler über Paris anreisen. Am 11. September 2017 trafen 14 Jugendliche aus 5



Nationen in Kaiserslautern ein und wir begannen bereits am ersten Tag mit einem gemeinsamen Essen. Die Stimmung war von Anfang an locker, offen und positiv. Allen Teilnehmern war das Interesse für Europa abzuspüren. Am nächsten Morgen ging es zum Besuch des Europa-Parlaments nach Strasbourg. Es war Plenarsitzung, ein interessanter Eindruck, noch dazu kam Präsident Tajani zum Gruppenphoto vorbei und sprach gleich seine italienischen Landsleute persönlich an. Eigentlich zehrten alle auch an den kommenden Tagen von den Impressionen dieses ersten Arbeitstages. Am Mittwoch und Donnerstag wurde in Gruppen die Projektarbeit zur Europäischen Union gestartet. Jede Gruppe erstellte Plakate, die bei der Präsentation der Ergebnisse der Projektarbeit an der eigenen Schule 10 Tage später ihre Verwendung finden sollten. Am Freitagmorgen wurde die Gesamtgruppe vom Oberbürgermeister der Stadt Kaiserslautern empfangen. Leider schwächelte der Europa, der eigentlich mit auf dem Gruppenfoto sein sollte erneut, indem er kurzerhand eine nicht unbeträchtliche Menge Öl auf dem Schulhof verlor....

Nachmittags starteten alle 28 Schüler zum Hambacher Schloss, wo die Gesamtgruppe an einem Workshop zum Thema «Europa» teilnahm. Der Samstagmorgen diente zur Zubereitung eines gemeinsamen Mittagessens an der Schule mit landestypischen Speisen. Zum zweiten Mal wurde deutlich, wie gemeinschaftsstif-

tend gemeinsames Kochen und Essen sein kann. Zugleich reparierte der Projektinitiator den EUROPA auf dem Schulhof. Auch der Sonntag war thematisch gefüllt! Die Besichtigung des Speyerer Doms stand auf dem Programmplan. Abends nahmen die meisten Schüler noch am Konzert eines Jugendorchesters aus Malta in Neustadt teil. Als am Montagmorgen die gesamte Schulgemeinschaft des St. Franziskus Gymnasiums die europäischen Schülerinnen und Schüler mit einer La Olawelle im Schulhof verabschiedete, hatten fast alle den Eindruck: Die Woche war wie im Flug vergangen! Kurz darauf traten alle die Heimreise an, aber es war noch kein definitiver Abschied, denn das Projekt sollte ja noch eine zweite Dimension haben, die nur zwei Tage später startete....



Am Mittwoch, den 20. September 2017 brach ich nachmittags nach dem morgendlichen Unterricht nach Maastricht in den Niederlanden auf. Am nächsten Morgen startete um 10 Uhr

dort die Vorstellung des Europa-Projekts durch Saar, eine Schülerin, die teilgenommen hatte. Anschliessend fuhr der Europa über die offene Grenze weiter in das etwa 70 km entfernte EUPEN in Belgien, vorbei an Kriegerdenkmälern des 2. Weltkriegs, die als stumme Zeugen der europäischen Zerrissenheit in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts am Strassenrand lagen...!

Auch hier gab es erneut Probleme mit der Technik, aber sie stellte das Vorankommen des Europa nicht infrage. Und dennoch: 70 km ohne Ölfilter zu fahren, hinterliess bei mir schon ein mulmiges Gefühl, aber der Europa kam an. Nach der Station European School in Luxembourg am nächsten Morgen, wo wir von einem Wachmann von Brinks in den Schulhof eskortiert wurden, ging es zurück zur Wochenendpause an den Wohnort im Elsass.

Aber bereits am Sonntagnachmittag starteten wir erneut diesmal mit dem Ziel Franche-Comté in 360 km Entfernung. Meine Entscheidung war von Anfang an gewesen, unsere beiden Partnerschulen im Mittelstufenbereich in den zweiten Bereich des Projekts zu integrieren, die Präsentation der Europawoche und die Ankunft des Europa. Nicht zuletzt als Anerkennung für eine mehr als 25 jährige andauernde konstruktive deutsch-französische Schulpartnerschaft, die modellhaft für eine europaweite Zusammenarbeit zwischen Schulen stehen kann. So hiessen die 3 Stationen in Frankreich Vercel, Ornans und Salins-les-Bains. Der einzige Regentag der Woche verlangte Flexibilität in der Planung. Die geplante Abfahrt in die Schweiz bis zum Fuss des Simplon musste fallengelassen werden. Eine Reise in einem 55 Jahre alten Auto mit einem einstufigen Gebläse bei Regenwetter birgt Risiken und Stresspotential, die ein heutiger Autofahrer kaum mehr kennt. Kurzerhand luden wir den Europa auf das Begleitfahrzeug und brachten ihn huckepack über die Alpen.

Am Abend trafen wir bereits im Dunkeln um 19h45 in Omegna am Lago d'Orta ein. War der Empfang an den ersten drei Schulen eher interessiert aber distanziert, wurde er in Frank-

reich engagiert und gewohnt herzlich und in Italien warm und mehr als engagiert: Ein grandioses Erlebnis jagte das andere. Unglaublich angesichts der anfänglichen Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme ...

An beiden italienischen Schulen wurde das Projekt in Italienisch und Englisch vor jeweils etwa 200 Schülern in der Schaula präsentiert, die lokale Presse war dabei, es war die uneingeschränkte Unterstützung in jedem Moment zu spüren, ganz zu schweigen von der überwältigenden Gastfreundschaft!!! Höhepunkte waren die Kontakte mit den europäischen Kollegen, die Diskussionen, die Begegnungen mit interessierten Schülern und nicht zuletzt auch der abschliessende Besuch des Muséo Historico in TURIN, in das FIAT uns am 28. September eingeladen hatte, quasi eine Privataudienz beim Konstrukteur! Zwar gab es nicht die erhoffte Fahrt auf dem historischen Lingotto-Dach-Oval, aber in den Strassen von TURIN mit dem EUROPA zu fahren war sensationell. In diesen Momenten war mir bewusst, ein welch grosses Risiko ich mit der Integration des alten Autos in das Projekt gegangen war. Was, wenn er schlappgemacht hätte?? Hätte dann nicht auch das gesamte Projekt unter einer solchen Panne gelitten? Ich bin das Risiko eingegangen, exakt darum, weil ich wusste, dass auch EUROPA nur gelingen kann, wenn wir an diese Vision weiterhin glauben und alles dafür tun, um die Idee immer neu mit Inhalt zu füllen und ihr so Leben zu verleihen.... So glich die anstrengende Rückfahrt über den grossen Sankt Bernhard fast schon einem Triumph. Müde und glücklich kamen wir am Morgen des 29. September 2017 wieder zuhause an. Das Projekt war beendet, der EUROPA hatte seine Reise erfolgreich bewältigt. Die Information, dass sowohl das Europäische Parlament in Strasbourg

wie auch die Europäische Kommission in Brüssel die Schirmherrschaft für das Projekt übernommen hatten, war die abschliessende Bestätigung dafür, dass der Weg der richtige war: **Europa kommt in Fahrt!**



Ulrich Schulik, St Franziskus Gymnasium
Kaiserslautern

Weitere Infos zum Projekt:

www.europakommtinfahrt.wordpress.com
<http://www.st-franziskus.region-kl.de/cms/typo3/index.php?id=606>

Ulrich Schulik ist seit mehr als 25 Jahren am St. Franziskus-Gymnasium in Kaiserslautern tätig und unterrichtet die Fächer Französisch und Evangelische Religion im Bereich S I und S II. Vorher war er mehrere Jahre pädagogisch in Frankreich und in der Schweiz im Einsatz. Zu seinen Interessensgebieten zählen neben historischen Zusammenhängen und dem aktuellen Zeitgeschehen, Politik, ethische Fragestellungen, die Dimension Zeit sowie die Bereiche historische Uhren und Autos.

Kontakt: isabellats@cegetel.net

Christiane Pěček : Die Staatliche Europa-Schule Berlin

Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) ist **eine** Schule, die an verschiedenen Grund- und Sekundarschulen eingerichtete Klassen zusammenfasst.



Geschichte, Ziele, Konzept, Umsetzung

Ende der 1970er Jahre entstanden in Berlin (West) Initiativen von Eltern, Lehrern, Politikern, die, angeregt durch die Anwesenheit der Alliierten und der Gastarbeiter, eine Schule neuen Typs wünschten. 1984 wurden deutsch-französische Klassen an der Alt-Schmargendorf-Grundschule eingerichtet. (Jetzt Judith-Kerr-G., SESB-Standort). Nach einem Seminar mit zweisprachigen Initiativen und Schulen wurde 1986 eine AG-ISFE (Internationale Schule für Europa) in der Europa-Union Berlin e.V. gegründet. Diese Arbeitsgemeinschaft befasste sich mit zweisprachigen Schulmodellen, insbesondere mit der J-F-Kennedy-Schule in Berlin-Zehlendorf (1960) und entwarf ein ähnliches Konzept. Als im Juni 1991 Berlin wieder Hauptstadt wurde, gründete der Berliner Senat die "Staatliche Europa-Schule Berlin". Zwei Arbeitsgruppen - Grundschule und Oberschule - überarbeiteten das Konzept. Die ersten Standorte (1992) mit den Sprachen Englisch, Russisch, Französisch wurden in bestehenden Schulen eingerichtet, in der Nähe der Wohnsiedlungen der Alliierten. Später kamen die Sprachprogramme Spanisch, Italienisch (1994), Türkisch, Griechisch (1996), Portugiesisch (1997) und Polnisch (1998) hinzu. Die SESB war eine Versuchsschule und wurde 2012 als eine "Schule besonderer pädagogischer Prägung" weitergeführt.

Zur Zeit hat die SESB 31 Standorte, an 17 Grundschulen und 14 Oberschulen und an ei-

nem Oberstufenzentrum (Englisch, Recht und Wirtschaft). Wegen der großen Nachfrage sind weitere Standorte geplant. Um einen neuen Standort zu gründen, bedarf es einer ausreichenden Zahl von Kindern mit der nicht-deutschen Muttersprache und einer Schule mit genügend Kapazität an einem Ort, der gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen ist. Die SESB ist kostenlos, sie ermöglicht den ausländischen Kindern das vertiefte Erlernen der Muttersprache und bietet den deutschen Kindern eine authentische Situation für das Erlernen einer Fremdsprache. Die SESB ist keine bilinguale Schule im herkömmlichen Sinn, sondern eine „**Begegnungsschule**“, an der beide Sprachen gleichberechtigt sind. Das Prinzip der Parität ist für das Konzept der SESB grundlegend und findet sich im Stundenplan, in der Zusammensetzung der Klassen und des Kollegiums wieder, da jeder Lehrer in seiner Muttersprache unterrichtet. Der Einzugsbereich ist aufgehoben; es wird angestrebt in jede Klasse 50% Schüler mit L1 Deutsch und 50% Schüler mit der anderen Sprache als L1 aufzunehmen. Im Konzept sind die Standorte zweizügig an bestehenden Schulen einzurichten. In jeder Klasse werden zur Hälfte Schüler mit Deutsch als L1 (= Muttersprache) und zur Hälfte Schüler mit der nichtdeutschen Sprache als L1 unterrichtet. L2 wird an der SESB Partnersprache genannt. Deutsch ist also an jedem Standort auch für die Hälfte der Schüler die Partnersprache. Jeder Schüler muss die von den Eltern gewählte L1 soweit beherrschen, dass er Lesen und Schreiben in dieser Sprache lernen kann. Die SESB praktiziert keine Auslese nach einer "Sprachbegegnung". Die Zweisprachigkeit ist eher ein familiäres Schicksal. Bei zu vielen Anmeldungen entscheidet ein Losverfahren. Als öffentliche Schule ist die SESB an die geltenden Rechtsvorschriften und an den Berliner Rahmenplan gebunden. Für die nichtdeutschen Mutterspra-

chen und für alle Partnersprachen - auch Deutsch - wurden Unterrichtspläne entwickelt. Für die in der nicht-deutschen Sprache unterrichteten Fächer, hauptsächlich die Sachfächer, wurden Arbeitspläne ausgearbeitet, die auch die Rahmenpläne der Referenzländer berücksichtigen. Man benutzt ja die Schulbücher dieser Länder. Für den Mutter- und den Partnersprachenunterricht werden die Klassen in zwei Gruppen geteilt, sonst werden alle Fächer in der gesamten Klasse unterrichtet: auf Deutsch Mathematik, später Chemie und Physik, in der nichtdeutschen Sprache Sachkunde, dann Geografie, Geschichte, Naturwissenschaften (Klassen 5-6), später Biologie. Bildende Kunst, Musik, Sport und Religion/Lebenskunde/Ethik werden in der anderen Sprache oder auf Deutsch unterrichtet, je nach vorhandenen Lehrerkompetenzen am Standort. Die Partnersprache gilt als erste Fremdsprache, ab Jahrgang 5 wird für alle Schüler die 2. Fremdsprache eingeführt, im deutsch-englischen Pro-

gramm Französisch, in den anderen Englisch. Ab Klasse 9 werden die Schüler im Sprachunterricht nicht mehr getrennt. Ziel der SESB ist die Beherrschung beider Sprachen auf einem "muttersprachlichem" Niveau".

Die Sprachen und Kulturen werden über die muttersprachlichen Lehrer, Mitschüler, Eltern und über die Schulbücher und -material, Filme, Austauschprogramme, Klassenfahrten authentisch vermittelt.

In den SESB-Grundschulklassen sieht der Stundenplan 3 Wochenstunden mehr vor: Für die Partnersprache 5 Stunden zusätzlich, in Sport und Musik je eine Stunde weniger. Die SESB ist eine gebundene Ganztagschule und die sportlichen und künstlerischen Aktivitäten im außerschulischen Bereich gleichen die verkürzten Wochenstunden für Sport und Musik aus.

Nach der 6-Jährigen Grundschule haben alle Schüler der SESB das Recht, ihre zweisprachige Schullaufbahn an der entsprechenden SESB-Oberschule bis zum MSA (Mittlerer Schulabschluss) oder zum Abitur fortzusetzen. Im ursprünglichen Konzept sollte die Fortführung in der Sekundarstufe an Gesamtschulen (jetzt ISS, Integrierte Sekundarschulen) stattfinden, um allen Schülern die zweisprachige Erziehung bis zum Ende der Schulpflicht zu garantieren. Manche Sprachprogramme - Englisch, Italienisch, Griechisch - sind aber auf Wunsch von Elterngruppen in Gymnasien und ISS aufgeteilt.



Jens Möller, Friederike Hohenstein,
 Johanna Fleckenstein, Olaf Köller,
 Jürgen Baumert (Hrsg.)

**Erfolgreich integrieren –
 die Staatliche Europa-Schule Berlin**

WAXMANN

Die EUROPA-Studie¹

"Was die Konzeption einzigartig macht, ist die Kombination aus neuen Sprachprogrammen an der SESB, Gleichberechtigung der zwei jeweils beteiligten Unterrichtssprachen, die (angestrebte) paritätische Besetzung der Klassen mit deutsch- und partnersprachigen Schülerinnen und Schülern und die unterschiedliche sprach-

¹ Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Olaf Köller, Jürgen Baumert (Hrsg.): *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*, Waxmann Verlag 2017 Print-ISBN 978-3-8309-(3577-3) E-Book (...8577-8)

liche Herkunft der Lehrkräfte." *EUROPA-Studie*, S. 305

Objekt, Methode, Zeitspanne

"Mit der EUROPA-Studie soll die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) evaluiert werden. Die Untersuchung hat zum Ziel, den Entwicklungsstand der SESB nach gut zwanzigjähriger Laufzeit zu beschreiben und zu analysieren, welche Auswirkungen der Besuch der SESB im Vergleich zu einer konventionellen monolingualen Beschulung auf die Kognitive Entwicklung, die Schulleistungen, die motivationalen und interkulturellen Orientierungen und die soziale Interaktion von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft hat." (S. 49)

Die Untersuchungen starteten im Frühjahr 2014. Für die Querschnittstudie nahmen alle Schüler der 4. Klassen (Kohorte1), der 6.Klasse (Kohorte 2) und der 9.Klassen, bzw.15jährige (Kohorte 3) an den Testreihen teil. Die Daten der Kohorte 1 dienen gleichzeitig als Basis für eine Längsschnittstudie (2015 Klasse 5, 2016 Klasse 6). Für den Vergleich nutzte die EUROPA-Studie die vorhandenen Datensätze der monolingualen Schulen. Die Messinstrumente wurden darauf abgestimmt. Die EUROPA-Studie konnte mithilfe der ELEMENT-Studie (Klassen 4 bis 6 in Berlin), BERLIN-Studie, PIRLS, TIMSS, PISA 2012... sowohl innerhalb Berlins als auch in den Herkunftsländern Vergleichsgruppen und -daten benutzen. Zusätzlich wurden auch monolingual unterrichtete Parallelklassen am selben Standort oder in einem vergleichbaren Einzugsgebiet getestet. In der Jahrgangsstufe 4 wurden an 3 Tagen die kognitiven Lernvoraussetzungen, Wortschatz Deutsch und Exekutivfunktionen, das Leseverständnis Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften auf Deutsch, in der nichtdeutschen Sprache wurden Lesen und nochmals Naturwissenschaften getestet, sowie Schülerfragebogen bearbeitet. In der Jahrgangsstufe 6 wurden an 2 Tagen kognitive Lernvoraussetzungen, Leseverständnis Deutsch, Mathematik, Englisch, Leseverständnis in der nichtdeutschen Sprache, Natur-

wissenschaften in der nichtdeutschen Sprache getestet und der Schülerfragebogen bearbeitet. In der Jahrgangsstufe 9 wurden an 3 Tagen kognitive Fähigkeiten, Mathematik, Leseverständnis, Naturwissenschaften auf Deutsch, Leseverständnis Englisch, Leseverständnis und Naturwissenschaften in der nichtdeutschen Sprache getestet und der Schülerfragebogen bearbeitet. In der Grundschule wurden auch Eltern und Lehrer der Klassen 4 und 6 befragt. Die Lehrer waren verpflichtet, 62,5 (4. Kl.) und 55% (6. Kl.) der Eltern bearbeiteten die Fragebögen. Die Schülerteilnahmelisten und Notenblätter wurden durch die Schulkoordinatoren ausgefüllt, mit demografischen Angaben: Geburtsmonat und -jahr, Geschlecht, Geburtsland, Staatsangehörigkeit, Sprachgruppe, Halbjahresnoten. Für die Vergleichbarkeit der Leistungstests in Deutsch wurden alle eingesetzten Aufgaben der vorhanden Studien übernommen: ELEMENT, Längsschnittstudie an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien in den Klassen 4 bis 6 von 2002 bis 2005. Für die Untersuchungen in den nichtdeutschen Sprachen und auf Deutsch wurden Teile aus den internationalen Studien PIRLS, TIMSS verwendet. Die kognitiven Grundfähigkeiten, figurales und verbales Schlussfolgern wurden in allen 3 Kohorten mit den KFT-Tests von Heller 6 Perth geprüft. Die in deutscher Sprache vorgelegten Fragebögen sollten relevante demografische Merkmale, schulbezogene Einstellungen, motivationale und interkulturelle Orientierungen erfassen.

Ergebnisse

Wer besucht die SESB? Die SESB ist auf viele Standorte in der Stadt verteilt und jeder Standort bietet nur ein Sprachprogramm an. Daher können die Standorte je nach Sprache und Schülerschaft verschiedene Funktionen erfüllen: Die SESB ist sowohl eine weltweite Begegnungsstätte (Englisch, Spanisch, Französisch, Portugiesisch) als auch eine integrative Schule für große Zuwanderungsgruppen (Italienisch, Türkisch, Griechisch, Polnisch, Russisch).

Bei der Erstsprachverteilung fällt auf, dass an keinem Standort der Anteil von monolingualen deutschen Schülern 50% erreicht. In den Schulen, die eine Weltsprache anbieten, ist der Anteil am höchsten, variiert aber nur zwischen 25% und 33%. In den anderen Schulen ist der Anteil sehr gering, zwischen 2 und 7 % in der Grundschule, 1 bis 10% in der Sekundarschule. Wiederum ist der Anteil der monolingualen Schüler der anderen Sprache an diesen Schulen sehr hoch, fast bei 50%. Der Anteil der bilingualen Schüler schwankt zwischen 18,4% (Polnisch) und 53,8% (Französisch). Bei einem Vergleich mit Berliner Regelklassen in der 4. Klasse ist der Anteil der monolingual nichtdeutschsprachigen Schüler in beiden Gruppen fast gleich (37,3% SESB, 32,9% Regelklassen). Den größten Unterschied stellt man bei den bilingualen Schülern fest (42,2% SESB, 15,3% Regelklassen). Die Schüler der ersten Migrationsgeneration sind deutlich zahlreicher an der SESB als in den anderen öffentlichen Schulen Berlins. Dieses gilt besonders für die Standorte mit Polnisch, Portugiesisch und Russisch. Die nationale Herkunft ist an den Standorten mit Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch und Türkisch homogener, diese Standorte integrieren die größten Zuwanderungsgruppen. Dagegen ist die Schülerschaft an den Standorten mit Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch sehr kosmopolitisch, sie stammt überwiegend aus ehemaligen Kolonien der europäischen Kernländer. An diesen SESB-Standorten ist die soziale und bildungsmässige Selektivität der bilingualen Schulen zu erkennen. Dennoch hat die SESB eine Schülerschaft, die sich in ihren kognitiven Grundfähigkeiten nicht grundsätzlich von Schülern der vergleichbaren Schulen in Berlin unterscheidet. Dabei zeigen die englischen Standorte eine höher und die türkischen Standorte eine weniger leistungsfähige Schülerschaft.

"Für die einzelnen Schulen ergeben sich ... sehr unterschiedliche Anforderungen sowohl hinsichtlich der sprachlichen als auch der sozialen Funktion der SESB." (S. 93)

Die schulischen Leistungen in der 4. Jahrgangsstufe: In der 4. Klasse der SESB ist der Alphabetisierungslehrgang in allen Sprachen (erst in L1, dann auch in L2) wie auch in den deutschen Regelklassen und in den Herkunftsländern abgeschlossen, so sind Vergleiche möglich.

Als günstiger Umstand der SESB könnte man betrachten, dass die nichtdeutsche Schülerschaft homogener ist als in den Regelklassen, dass nur eine andere Sprache gesprochen und schulisch gefördert wird und so pädagogisch Vorteile zu ziehen wären. Andererseits wird Deutsch nur in der Hälfte der Unterrichtszeit - die andere Sprache auch - gesprochen. Im Endeffekt neutralisieren sich Vorteile und Nachteile, die Ergebnisse im Leseverständnis Deutsch sind denen in Regelschulen äquivalent bis höher für monolingual deutsche und bilinguale Schüler (von 80,18 Pt am polnischen Standort bis 110,58 an französischen Standorten, Vergleichsgruppe 98,61). Die monolingual nichtdeutschsprachigen Schüler weisen einen eher leichteren Rückstand als in den Regelklassen auf. In den 4. Klassen wurde auch das Leseverständnis in der nichtdeutschen Sprache getestet. Die Ergebnisse bestätigen die Erwartung, dass die Lesekompetenz im Mittel nicht diejenige in den Referenzländern erreichen kann, da Deutsch als Verkehrssprache, auch in der Schule dominant ist. Die monolingual deutschen Schüler haben im Vergleich und im Schnitt einen Rückstand von 41,4 Punkten, die Bilingualen von 32,86 und die monolingual nichtdeutschsprachigen von 29,44 Punkten. Allerdings unterscheiden sich die erreichten Leistungen in der Partnersprache zwischen den Standorten erheblich, von einer bis zwei Standardabweichungen gegenüber den Referenzländern. Diese Unterschiede lassen sich auch nicht durch die Eingangsselektivität erklären, da Standorte (Türkisch, Portugiesisch) am schlechtesten abschneiden, obwohl von mehrheitlich bilingualen oder monolingualen in der nichtdeutschen Sprache besucht werden. Ein anderer überraschender Befund ist, dass der Sozialstatus und das Bildungsniveau der

Familie, sowie die kognitiven Grundfähigkeiten keinen nachweisbaren Einfluss auf die Lesekompetenz in der nichtdeutschen Sprache haben, im Gegensatz zur Lesekompetenz in deutsch.

Die mathematische Kompetenz der Schüler in der 4. Jahrgangsstufe der SESB ist der an monolingual unterrichteten Grundschulen in Berlin vergleichbar. Die Standorte mit Englisch oder Französisch halten auch nach dem Herausrechnen der Hintergrundmerkmale (Sozial- und Bildungsstatus) in der mathematischen Kompetenz die Spitzenstellung unter den Standorten. Dagegen fallen die Sprachprogramme mit Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und vor allem Türkisch ab.

Die naturwissenschaftlichen Kompetenzen wurden in deutscher Sprache und auch in der anderen Sprache (die Unterrichtssprache) getestet. Die Tests sind Parallelversionen der TIMSS-Studie. Die Ergebnisse in Deutsch sind denen der Regelklassen vergleichbar, obwohl die Unterrichtssprache eine andere ist. Es bedeutet, dass die Schüler der SESB am Ende der 4. Klasse ihr in einer anderen Sprache erworbenes Wissen auch in einer deutschsprachigen Umgebung anwenden können. Wenn die naturwissenschaftlichen Kompetenzen in der nichtdeutschen Sprache getestet werden, kann man die Ergebnisse mit denen in deutscher Sprache in der SESB einerseits und mit denen in den Referenzländern vergleichen. Die russischen und italienischen Standorte erreichen die besten Ergebnisse, besser als in der deutschen Sprache, die türkischen und die portugiesischen Klassen bleiben entgegen der Erwartungen im Vergleich zu den Referenzländern stark zurück. Die deutschsprachigen Schüler erreichen in den Tests in deutscher Sprache das gleiche Niveau wie die Schüler in den Regelklassen, aber in der nichtdeutschen Sprache bleiben sie stark zurück.

Die schulischen Leistungen in der 9. Jahrgangsstufe (15jährige) Viele der SESB-Schüler stehen jetzt fast am Ende ihrer Schullaufbahn.



Hier soll sich zeigen, was die SESB geleistet hat oder nicht. An allen Standorten der SESB erreichen die Jugendlichen ein besseres deutschsprachiges Leseverständnis als in den Regelschulen. Dennoch auch hier sind die Unterschiede zwischen den Standorten erheblich. Mit Abstand stehen die englischen Standorte an der Spitze (125,29 Punkte), gefolgt von den französischen (112,95), von den russischen (109,11). Die anderen Standorte stehen leicht über dem Durchschnitt an den Regelschulen, bis auf die polnischen (88,61) und türkischen (90,00) Standorte. Diese Mittelwerte müssen auch anhand von den Ergebnissen der 3 Gruppen der SESB - monolingual deutschsprachig (1), bilingual (2), und monolingual nichtdeutschsprachig (3) - im Vergleich zu solchen Gruppen in den Regelklassen analysiert werden. Bei der ersten Gruppe sind die Ergebnisse an der SESB minimal, aber bei den Gruppen 2 und 3 signifikant besser. Dennoch bleibt die 3. Gruppe auch an der SESB im deutschen Leseverständnis zurück.

"Die Beherrschung der deutschen Sprache leidet folglich nicht unter der Doppelsprachigkeit - profitiert allerdings auch nicht davon, wie es durch Transfereffekte und einen sprachfokussierten Unterricht zu erwarten gewesen wäre." (S.205)

Erwartungsgemäß sind die erreichten Lese-

leistungen in der nichtdeutschen Sprache niedriger als in den Referenzländern. Es trifft für alle Standorte zu, bis auf die englischen, die bessere Lesekompetenzen aufweisen als in Großbritannien (530 zu 500). An den polnischen, französischen, italienischen und griechischen Standorten sind die Leistungen um ca. 50Pt niedriger als in den Referenzländern, an den spanischen ca. 80 Pt, portugiesischen 100 Pt und am türkischen Standort ca. 130 Pt niedriger. Die deutschsprachigen Schüler haben in der nichtdeutschen Sprache ähnliche Lesekompetenzen wie ihre bilingualen oder nichtdeutschsprachigen Mitschüler. Ab der 5. Klasse lernen die Schüler an der SESB Englisch als 2. Fremdsprache, bis auf die englischen Standorte, die Französisch als 2. Fremdsprache haben. Die englischen Standorte wurden von der Untersuchung zum Leseverständnis in englischer Sprache ausgeschlossen. In den SESB-Klassen wird Englisch wie an den Regelklassen unterrichtet, aber erst ab der 5.Klasse, mit der gleichen Stundenzahl, als Fachunterricht, oft mit denselben (deutschen) Lehrkräften. Die Englischleistungen an der SESB sind höher als in den Vergleichsklassen, der Vorsprung beträgt mehr als ein Drittel einer Standardabweichung. Und dieser Vorsprung gilt im besonderen für die monolingual nichtdeutschsprachigen Schüler, die in der SESB das Referenzniveau erreichen.

Die mathematische Kompetenz in der 9. Jahrgangsstufe der SESB ist vergleichbar mit der in den Regelklassen: *"über alle Gruppen hinweg zeigt sich, dass die Jugendlichen an der SESB ein leicht höheres mathematisches Kompetenzniveau erreichen."* (S.225) Der Rückstand der monolingual nichtdeutschsprachigen Schüler ist an der SESB kleiner als in den Regelklassen. Die naturwissenschaftlichen Kompetenzen wurden in beiden Sprachen getestet. *"Am Ende der Sekundarstufe 1 zeigen die Schülerinnen und Schüler der SESB in den naturwissenschaftlichen Tests relativ ähnliche Kompetenzen wie in den VGLK, auch wenn diese Kompetenzen in deutscher Sprache getestet werden."* (S.239) Die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Jugendlichen der

SESB in der nichtdeutschen Sprache wurden mithilfe der Ergebnisse der PISA-Studie (2012) in den Referenzländer getestet und verglichen. Auch hier sind die Ergebnisse der englischen Standorte besser als in Großbritannien, (125 SESB, 107 GB). Dies gilt auch für Griechisch und Russisch. Die Ergebnisse der anderen Standorte bleiben leicht unter dem Niveau in den Referenzländern, höchstens 10 Punkte darunter. *"Damit sollten sie {die Schüler} in dieser Domäne sowohl für Ausbildungsberufe als auch für höhere Schulabschlüsse gerüstet sein."* (S.244)

Interkulturelle Verständigung und kulturelle Integration

Am Ende der 4. Klasse kann man eine bessere Integration der Kinder aus nicht-deutschen Familien als in den Regelklassen feststellen. Die Kinder dieser Gruppe sind in den Vergleichsklassen der Regelschulen wenig beliebt, ein Nachteil, den man an der SESB nicht findet. Am Ende des 9. Jahrgangs sind gegen die Erwartungen multikulturelle und Separationsnormen stärker ausgeprägt, Assimilationsnormen markant schwächer. Es scheint, dass die intensive Beschäftigung mit der Sprache und der Kultur der Herkunftsländer ein höheres Selbstbewusstsein bewirkt. Man kann auch annehmen, dass die Bindung der Familien an den Herkunftsländern sich schon in der Anmeldung der Kinder an der SESB manifestiert. Die soziale Eingebundenheit im immersiven Kontext ist besser als in monolingualen Klassenzimmern: *"Die kulturell-sprachliche Integration von Kindern aus sprachlich-kulturellen Minoritätsgruppen gelingt in der SESB augenscheinlich besser, wo sich insgesamt ein ausgeglichenes Bild der Inklusion sprachlicher Ingroup- und Outgroup-Mitglieder zeigt – unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Kinder. Dieser Befund ist von hoher Bedeutung, da soziale Eingebundenheit den Spracherwerb begünstigt und hohe sprachliche Kompetenzen ihrerseits wiederum die Wahl von Peers erleichtert, die die jeweilige Sprache sicher beherrschen."* (EUROPA-Studie, S. 300)

"Die adäquate Beherrschung zweier Sprachen und gute Leistungen im Englischen sind Bildungsvorteile, die die SESB liefert - bei angemessenem Kompetenzerwerb in den Sachfächern und einer spezifischen Art der Integration, die die doppelte Bindung vieler Schülerinnen und Schüler an zwei Kulturen ausdrückt. Damit erreicht die SESB ein wichtiges Ziel der europäischen Integration: den Erwerb plurilingualer Kompetenz als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen in multikulturellen Gesellschaften." (EUROPA-Studie, S. 311)

Diese Studie ist der erste Teil der Auswertung. Es werden noch die Ergebnisse der 6. Klassen und dann die Entwicklung der SESB-Schüler von der 4. bis zur 6. Jahrgangsstufe (Längsschnittstudie) beschrieben und analysiert.

Schlussfolgerungen, Bemerkungen

Die Stärke der SESB besteht darin, ein Konzept anzubieten, das für alle Partnersprachen gilt. Das Prinzip der Parität am Standort und der Gleichheit unter den nichtdeutschen Sprachen erklärt auch die Anziehungskraft für die Eltern. Die Studie zeigt, dass es zwischen den Sprachprogrammen hinsichtlich der Schülerschaft und der Ergebnisse eine große Disparität gibt. Daher sollten die Probleme analysiert werden und Korrekturen innerhalb des Konzepts vorgenommen werden. Wichtig sind dabei die Einstellungen der Lehrer (deutsche und nichtdeutsche) zur Zweisprachigkeit und zur Leistungspotenziale der Schüler und dann eine gezielte Förderung der Schüler, z.B. bei der Lesekompetenz.

Die SESB wurde mit den damals in Berlin vorhandenen Vorklassen an den Grundschulen gegründet. Deutsche Kinder, besonders aus der Umgebung, konnten in die SESB aufgenommen

werden. Sie lernten mündlich die Partnersprache ein Jahr lang vor dem Eintritt in die erste Klasse. Die bis dahin monolingual aufgewachsenen nichtdeutschsprachigen Kinder konnten ihrerseits Deutsch lernen. 2005 wurden aber die Vorklassen abgeschafft, um den Kindergarten als Bildungsinstitution aufzuwerten. Leider wurden die versprochenen Europa-Kitas nicht gegründet. Die zweisprachigen Kitas werden in den meisten Fällen von den Eltern betrieben, die die anderen Kinder aussuchen und selten werden einsprachige Deutsche aufgenommen. Dann haben Schulen angefangen, Sprachtests auch in der Partnersprache vorzunehmen, etwas, das dem Konzept entgegensteht. Die monolingualen deutschen Kinder wurden aussortiert, später, in manchen Schulen sogar die nichtdeutschen "Seiteneinsteiger" die ja noch kein Deutsch können, da sie neu aus dem Ausland kommen. Dieses Abdriften muss verhindert werden:

Die SESB braucht wieder den Pfeiler der vorschulischen Zweisprachigkeit, um deutschen Kindern eine Chance zu geben, am besten mit zweisprachigen Kitas in unmittelbarer Nähe der Grundschulstandorte. Man braucht auch eine Struktur, die mehr als sporadisch gegebene Förderstunden sein sollte, damit die "Seiteneinsteiger" schnell Deutsch lernen können.

Christiane Pěček ist pensionierte französische Grundschullehrerin und unterrichtete von 1984 bis 2010 am SESB-Standort Judith-Kerr-Grundschule; sie ist im Vorstand der AG-SESB der Europa-Union Berlin aktiv und Mitglied des EBB

Linkhinweise:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>

<http://www.europa-union-berlin.de/ag-sesb/>

Bildung: Kulturelles Erbe oder Produktionsfaktor?

Die Debatte um die 'europäische Bildung' konzentriert sich zumeist auf das Adjektiv und übergeht allzu oft das Faktum, dass auch das Substantiv 'Bildung' sehr kontrovers definiert wird. Zwei aktuelle Neuerscheinungen¹ bringen die ganze Bandbreite dessen, was in Europa unter 'Bildung' verstanden wird, auf den Punkt und machen somit deutlich, welcher Weg noch vor uns liegt, wenn wir in Zukunft ernsthaft, einen 'europäischen Bildungsraum' schaffen wollen. *St*



Wolfgang Sander, der bekannte Politikdidaktiker, legt hier keine weitere Spezialstudie vor, sondern möchte seine Überlegungen „einem weiteren Kreis von am Thema Bildung Interessierten zugänglich“ (S. 7) machen. Inhaltlich will er zeigen, dass „Bildung“

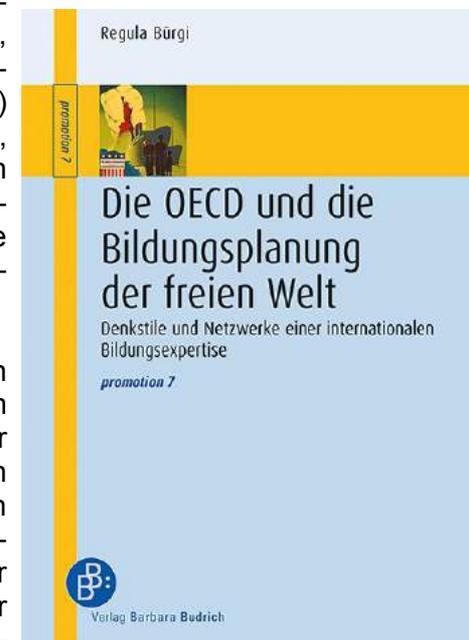
in Deutschland zwar auf Humboldt zurück geht, sich dieses Begriffsverständnis aber auch in anderen Kulturräumen nachweisen lässt und weit vor dem 19. Jahrhundert entstanden ist: „Das Konzept der Bildung ist somit, ... keine Marotte des mitteleuropäischen Bürgertums im frühen 19. Jahrhundert“, sondern „ein kulturelles Erbe der Menschheit“ (130).

Dazu stellt er im zentralen 4. Kapitel unter dem Titel „Traditionen der Bildung“ (95-130) die Wurzeln des Bildungsbegriffs im Christentum, im Judentum, in der griechisch-römischen Antike, im Islam, bei Konfuzius sowie in Hinduismus und Buddhismus vor und entwickelt anschließend „Perspektiven der Bildung“ (133-169), die er auch auf die „Schule in der Weltgesellschaft“ (171- 196) herunter bricht. Hierbei

stellt er die UNESCO-Projektschulen, die Club of Rome Schulen und die Europaschulen als „Laboratorien der überfälligen weltgesellschaftlichen Öffnung des schulischen Lernens“ (196) vor, in denen es möglich wird, „das Eigene mit der Offenheit für Fremdes zu verbinden“ (199) und so einen Schutzschild gegen Extremismus und Fanatismus zu *bilden*, womit klar wäre, dass wir mehr *Bildung* dringend benötigen.

Damit die Diskussion zu diesem Thema europaweit von möglichst vielen Betroffenen (Hochschul/Lehrer, Ausbilder, Schüler, Eltern, Unternehmen, Politiker, Verbände, ...) geführt werden kann, sind diesem Buch deshalb Übersetzungen in möglichst viele europäische Sprachen zu wünschen.

Regula Bürgi zeigt in ihrer staubtrockenen Studie, die sich aber spannend wie ein Krimi liest, warum in der derzeitigen Debatte 'Bildung' eher als wirtschaftlicher Produktionsfaktor behandelt wird und wie es dazu gekommen ist, dass ihr Methoden und Konzepte auferlegt werden als wäre sie Teil der Wirtschafts- oder gar der Ingenieurwissen-



¹ Wolfgang Sander: Bildung – ein kulturelles Erbe der Weltgesellschaft. - Frankfurt/Main 2018; 232 Seiten, ISBN: 978-3-7344-0625-6, 24,- € und Regula Bürgi: Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. - Opladen 2017, ISBN: 978-3-8474-0557-3, 254 Seiten, 36,- €

schaften. Bürgi verortet die Ursprünge dieses 'Denkstils' nicht erst in den weltgesellschaftlichen Umbrüchen der 90er Jahre, sondern bereits in der „Pädagogisierung des Kalten Krieges“ (43), die auf einem „militärisch-akademischen Bildungskomplex“ (48) beruht und von Stiftungen (RAND, Ford) propagiert wird, die hinter der Fassade der Gemeinnützigkeit knallharte Interessenpolitik betreiben. Sie zeigt dann weiter wie es den entsprechenden Netzwerken gelingt, die internationale Bildungsforschung bei der OECD anzusiedeln und nicht bei der – in Paris nur wenige Straßen weiter befindlichen – UNESCO, die ja vom Auftrag her, eigentlich für Bildung zuständig wäre (53ff).

Bei der OECD wird 'Bildung' Teil des Development-Konzeptes (85ff), zu dem schon in den 60er Jahren Werkzeuge wie Statistiken und Länderexamen gehören (121ff). Diese Entwicklung wird von einem wirtschafts-technokratischen Netzwerk (141) samt ökonomischen Hohepriestern des nationalen Development (125) gesteuert. Kein Wunder dass dies zu einer „Monarchie der Evidenz“ (221) führt, die kaum mehr zu korrigieren ist, da der „Kult der Expertise“ (211ff) ja weiterhin ungebrochen und dessen Ende – leider – nicht abzusehen ist. Bleibt nur die Hoffnung, dass ein besseres Verständnis des Systems auch dessen Überwindung in einer möglichst baldigen Zukunft ermöglicht. Stt

Berichte und Hinweise

Timo Rinke: Der Zaun in Europa – zwei Erzählungen zur ungarischen Migrationspolitik¹

Die Bilder aus Budapest haben sich eingepreßt: Es ist Spätsommer 2015. Hunderttausende Flüchtlinge überqueren die Grenze von Serbien nach Ungarn. Sie campieren am Budapester Ostbahnhof Keleti und warten auf die Züge Richtung Österreich. Eine Reporterin stellt einem Flüchtling ein Bein, er fällt. Ungarische Polizisten versperrern mit grimmigen Blicken den Zugang. Wenige Monate später ist der Zaun ganz geschlossen. Soldaten schützen die Außengrenzen Europas. Es entstehen Transitzone, Bilder von Familien und Kindern hinter Gitter machen die Runde. Ihr großer Gegenspieler ist der ungarische Ministerpräsident Viktor Orbán. Im Europaparlament verteidigt er die europäischen Außengrenzen. Gegen die Quotenregelung zur Verteilung von Flüchtlingen legte er Klage ein. Viktor Orbán steht als Sinnbild für das Scheitern des europäischen Solidaritätsgedankens. Das ist die eine Erzählung.

Es gibt jedoch eine Zweite: Es ist Spätsommer 2015. Illegale Migranten überrennen die Grenzen Europas. Junge Männer werfen Steine auf Polizisten, überall liegt Müll. Es herrscht Chaos. Angela Merkels nicht abgesprochene Geste der Willkommenskultur verstärkt den Druck auf die Länder an den Außengrenzen. Von den westlichen Ländern kommen Schuldzuweisungen, dann die Anschläge: Paris, Nizza, London, Berlin. Die europäische Lebensweise ist bedroht.

Die Silvesternacht in Köln wird zum Symbol für die Gefahren des Islam. Und gleichzeitig wirbt George Soros mit seinem „Soros Plan“ für die Aufnahme von jährlich 1 Millionen illegalen Migranten aus Afrika. Europa ist überfordert. Einziger Ausweg? Ein starker Nationalstaat und eine sichere Außengrenze. Viktor Orbán steht als Sinnbild für Schutz - er rettet Europa.

Über Flüchtlinge und Ungarn existieren zwei Er-

¹ Der Autor arbeitet seit 2017 für das Regionalprojekt der Friedrich-Ebert-Stiftung „Flucht, Migration, Integration in Europa“ mit Sitz in Budapest. Das Projekt setzt sich für ein besseres Verständnis der europäischen Länder und eine gemeinsame europäische Migrations- und Asylpolitik ein; mehr dazu unter: <http://www.fes-budapest.org/themen/flucht-migration-und-integration>

zählungen; zwei Parallelwelten die unterschiedlicher nicht sein könnten. Die erste Erzählung ist in Deutschland bekannt, sie spiegelt – überspitzt – den deutschen Mediendiskurs zu Ungarn wieder. Die zweite Erzählung stammt aus dem Land selbst. Sie zeigt – wenig überspitzt – wie das ungarische Staatsfernsehen über die Ereignisse berichtet und welche Bilder von der Regierung verbreitet werden. Beide Sichtweisen lassen erahnen, wie weit wir von einer europäischen Lösung derzeit entfernt sind.

Doch warum gibt es diese unterschiedlichen Realitäten? Wie können innerhalb der Europäischen Union so unterschiedliche Wahrnehmungen existieren und was sagt dies über Ungarn und Europa aus?

Um zu verstehen, warum das Land so flüchtlingskritisch agiert, lohnt ein Blick in die ungarische Geschichte, die Politik der aktuellen FIDESZ Regierung unter Orbán und die Folgen der Flüchtlingssituation 2015. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist die ungarische Gesellschaft relativ homogen. Aus den letzten Jahrzehnten gibt es nur geringe Einwanderungserfahrungen und die soziale und kulturelle Geschlossenheit ist tiefer ausgeprägt als in den Nachbarländern. Hinzu kommen ein stark ausgeprägter Nationalstolz und auch gleichzeitig das Gefühl international zu wenig Beachtung zu finden. Der Vertrag von Trianon nach dem ersten Weltkrieg, bei dem das Land zwei Drittel seines Territoriums abtreten musste, gilt auch heute noch als schmerzlicher Verlust, der nicht vergessen werden darf. Im Zuge der Aufnahme Ungarns in die EU im Jahr 2004 schien das Land zum ersten Mal einer europäischen Öffnung gewillt zu sein. Jedoch ergaben sich auch hier neue Probleme. Zum einen stellte sich der wirtschaftliche Aufschwung und der gleichberechtigte Anschluss an die westeuropäischen Länder nicht im gleichen Maße ein, wie es die Bürger erwartet hatten. Im Bereich Migrationspolitik musste das Dublin System, das regelt, welches Land für die Aufnahme von Asylsuchenden zuständig ist, von allen Neu-Mitgliedsländern als Aufnahme-

bedingung übernommen werden. Somit wurde das Land, ohne jemals eine Diskussion über das Thema Migration geführt zu haben, ein wichtiger Bestandteil der europäischen Außen- und Grenzen – mit allen dazugehörigen Rechten und Pflichten.

Inmitten dieser Stimmungslage (und gestärkt durch einen großen Skandal der sozialistischen Partei) kam Viktor Orbán mit seiner Partei FIDESZ 2010 zum zweiten Mal an die Macht. Orbán verstand es wie wenige ungarische Politiker vor ihm, die Gefühle und Sorgen der Ungarn zu verstehen und zu beeinflussen. Bereits Anfang 2015, noch bevor das Wort „Flüchtlingskrise“ in Europa die Runde machte, lenkte er in einer staatlichen Regierungs- und Medienkampagne das Augenmerk auf die über den Balkan kommenden „Illegalen Migranten“ (das Wort Flüchtling findet in den ungarischen Medien fast keine Anwendung). In dieser wurden Migranten vor allem mit einem sicherheitspolitischen und identitätsgefährdenden Narrativ belegt: *„Migranten sind Eindringlinge und bringen Chaos. Sie sind Terroristen und stehlen. Die muslimische Kultur ist mit der christlich geprägten, europäischen Kultur nicht kompatibel. Migranten verwirken ihr Anrecht auf Asyl, da sie aus wirtschaftlichen Motiven kommen.“* Die islamistischen Anschläge in Europa und vor allem die Ereignisse der Silvesternacht in Köln passten ausgezeichnet in diese Erzählung.

Das Feindbild des Migranten kam Orbán sehr gelegen, denn es schaffte eine wirkungsvolle Drohkulisse von „Wir gegen Sie“. Es schweißte die Ungarn nach innen hin zusammen und lenkte von den zahlreichen innenpolitischen Problemen ab, die es im Bildungs- oder Gesundheitsbereich zweifellos gibt.

Wie stark dieses Narrativ wirkt, zeigt sich bis heute. Über zwei Drittel der ungarischen Bevölkerung unterstützen die Migrationspolitik der Regierung uneingeschränkt. Obgleich die Ungarn die Flüchtlingsfrage nicht unbedingt für das wichtigste gesellschaftliche Problem halten, ist die auf der Flüchtlingsfeindlichkeit aufge-



baut Politik eine Henne, die goldene Eier legt. Hierbei handelt es sich nämlich um einen radikalen Standpunkt, für den Viktor Orbán nicht nur in Ungarn, sondern in ganz Europa bekannt ist. Bei der Politisierung der Flüchtlingsfrage spielen nicht nur Rhetorik, sondern reale Taten eine Rolle (Sperrzäune, Antiflüchtlingsgesetze) und hier kann sich Orbán im Wesentlichen auf den gesellschaftlichen Konsens stützen. Somit kann und will er in der Flüchtlingsfrage auch keinen politischen Richtungswechsel vollziehen. Für Orbán sind die Migranten perfekte politische Sündenböcke. Zudem empfinden die Ungarn Migranten, Zuwanderung und einen damit suggestiv verknüpften Terrorismus als reale Gefahr. Auch deshalb wird Orbán in der flüchtlingsfeindlichen Rhetorik keinen Schritt zurückweichen. Entscheidungen auf EU-Ebene, wie kürzlich die verpflichtende Anerkennung der Verteilung von Flüchtlingen² verstärken eher diese ablehnende Haltung und dienen als Munition für den anstehenden Parlamentswahlkampf.

2 s. dazu die FES-Studie: "Das Urteil zur EU-Flüchtlingsquote: Was sind die Gründe für die Reaktion der ungarischen Regierung?" Unter:

<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/13757.pdf>

Wenn die ungarische Regierung jedoch zu keinen Kompromissen auf Europäischer Ebene bereit ist, wie muss Europa reagieren? Hier rückt nun wieder das andere Bild der EU in den Vordergrund. Die EU hat in den vergangenen Jahren viel versucht, Ungarn nicht weiter abdriften zu lassen. Heute lässt sich konstatieren: weitgehend erfolglos. 2015 vereinbarte der Europäische Rat per Mehrheitsentscheid und ausdrücklich gegen die Zustimmung von Ungarn und der weiteren Visegrád Staaten Polen, Tschechien und der Slowakei die Verteilung von knapp 100.000 Asylsuchenden nach einer festgelegten Quote. Ungarn hätte demnach 1294 Menschen aus Italien und Griechenland aufnehmen müssen. Das Land lehnte ab und zog bis zum Europäischen Gerichtshof, der jedoch die Rechtmäßigkeit des Beschlusses bestätigte. Gewirkt hat es trotzdem nicht. In absehbarer Zeit wird das Land keine Verteilung nach Quote akzeptieren und auch die ablehnende Haltung wird sich nicht ändern.

Momentan befinden sich somit beide Erzählweisen auf einem gefährlichen Konfrontationskurs, bei dem sich keine Lösung abzeichnet. Im Gegenteil – die ungarische Erzählweise hat mittlerweile eine Anhängerschaft gewonnen, die weit über das Land hinausreicht. Neben den benachbarten Visegrád-Staaten fiel in den letzten Monaten der Blick auf Österreich. Nach den Wahlen versprach die neue Mitte-rechts Regierung einen schärferen Kurs in der Migrationsfrage. Allen voran sollen die Außengrenzen stärker geschützt werden. Zudem droht die Kürzung wichtiger Integrationsleistungen.

Wie können die restlichen EU-Staaten nun auf diese Entwicklung reagieren? Hierzu gibt es mehrere Szenarien. Als erste Option steht eine Konsenslösung, die alle Länder politisch mittragen können. Aktuell ist dies nur im Bereich der Sicherheits- und im geringeren Maße Entwicklungspolitik der Fall. Schon heute plant die EU eine deutliche Aufstockung der finanziellen Unterstützung zur Sicherung der Außengrenzen und der Aufstockung der Grenzschutzagentur FRONTEX. Im Bereich Entwicklungspolitik und Fluchtursachen sind sich die Länder ebenfalls

grundlegend einig. Besonders Krisenländer in Afrika sollen deutlich höhere Gelder erhalten, die politisch häufig an Rückführungsabkommen mit abgelehnten Asylbewerbern gebunden sind. Das Problem an diesem Vorschlag: Der stärkere Schutz von Flüchtlingen und ein gemeinsames europäisches Asylsystem werden nicht angetastet, auch Integrationsmaßnahmen spielen keine Rolle. Zudem hat sich Migration historisch betrachtet noch nie durch Zäune und Mauern stoppen lassen. Im Mittelpunkt steht der Wunsch, so wenig Migranten, wie möglich aufzunehmen. Es bleibt beim kleinsten gemeinsamen Nenner.

Ein zweites Szenario stammt von den Visegrád - Staaten selbst und nennt sich etwas kryptisch „Effektive Solidarität“. Demnach ist jedes Land in Europa mit einem Beitrag zur Flüchtlingssituation verpflichtet, allerdings nur in den Bereichen, in denen es helfen möchte. Während Länder wie Deutschland und Schweden also weiterhin für die Aufnahme von Flüchtlingen zuständig sein könnten, kümmern sich Länder wie Ungarn um die Sicherheit und den Grenzschutz. Um beim konkreten Fall zu bleiben: Ungarn leistet demnach bereits seinen Beitrag und wäre somit nicht zur Aufnahme zusätzlicher Migranten verpflichtet. Obwohl das Szenario durchaus einige Vorteile bieten könnte – vor allem da migrationskritische Staaten teilnehmen – bewährte es sich in der Praxis politisch nicht. Eine Hauptlast liegt nun mal in der Verteilung und Aufnahme von Asylsuchenden und diese kann nicht nur von Italien und Griechenland getragen werden.

Im härtesten Fall – im dritten Szenario – droht Ländern wie Ungarn die Kürzung der Kohäsionsfondsmittel, also der Zahlungen aus den europäischen Fördertöpfen, die einen großen Einfluss auf die Wirtschaftskraft der Länder ausüben. Derzeit laufen die Verhandlungen für den nächsten EU Finanzrahmenplan 2021 – 2027. Sollten Mitgliedsstaaten weiterhin jegliche Form der Solidarität verweigern, bedeutet dies realwirtschaftliche Sanktionen. Dieses Szenario ist jedoch aus mehreren Gründen gefährlich – vor allem, da es sich nicht nur gegen einzelne Re-

gierungen, sondern auch gegen die Meinung der mittelosteuropäischen Gesellschaften stellt. Ein eskalierender Konflikt, der bis zur Abspaltung weiterer Länder führen könnte, birgt deshalb ein hohes, wenn nicht zu hohes, Risiko.

Am Ende scheint ein Königsweg ausgeschlossen. Trotzdem gibt es Lösungsmöglichkeiten. Zum einen ist es nötig, in der öffentlichen Debatte zwischen Flüchtlingen und Migranten zu unterscheiden. Flüchtlinge stammen aus Kriegsgebieten und verdienen Schutz; bei Migranten, die aus anderen Gründen nach Europa kommen, muss das Aufnahmeland mitentscheiden. Solange diese beiden Kategorien in der öffentlichen Kommunikation verwechselt werden, kommen Kriegsflüchtlinge zu kurz.

Aber auch für Migranten existieren geeignete Narrative: Sie liegen im Bereich Emigration und gewollte Zuwanderung. Viele Staaten in Europa verzeichnen seit vielen Jahren eine massive Abwanderung an qualifizierten Arbeitskräften. Spitzenreiter ist Bulgarien, das nach letzter [Schätzung der Vereinten Nationen](#) von aktuell knapp über 7 Millionen Einwohnern bis 2050 auf 5,4 Millionen schrumpfen wird².

Ähnlich sieht es auch in vielen Staaten Mittelosteuropas aus. Es gäbe also durchaus einen Bedarf, diese verlorenen Arbeitskräfte zu ersetzen. Während Programme zur Förderung von Familien und Anreize, Auswanderer zurückzuholen, wenig erfolgreich sind, würden Arbeitsmigranten eine akzeptable Alternative bieten. So hat Polen in den letzten Jahren viele Erfahrungen mit Saisonarbeitern aus der Ukraine sammeln können. Auch wenn es hier andere Probleme gibt, ist die Zustimmung gegenüber solchen Personen deutlich wohlwollender. Werden diese Programme weiter ausgebaut, – die EU könnte hier mit einer weiterreichenden Blue-Card-Regelung, die nicht nur Hochqualifizierte fördert, unterstützen – würde sich dies nicht nur positiv auf die Wirtschaft der Länder auswirken,

2 s. dazu z.B. den Weltbevölkerungsbericht unter: https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP20_KeyFindings.pdf

sondern auch die grundsätzliche Akzeptanz gegenüber Fremden verbessern. Es bleibt illusorisch zu hoffen, dass Länder wie Ungarn von einem auf den anderen Tag eine vollkommen neue Einstellung gegenüber Fremden einnehmen, aber dieser Weg könnte ein Anfang für mehr Offenheit sein.

Timo Rinke arbeitet seit 2017 für das Regionalprojekt der Friedrich-Ebert-Stiftung „Flucht, Migration, Integration in Europa“ mit Sitz in Budapest. Das Projekt setzt sich für ein besseres Verständnis der europäischen Länder und eine gemeinsame europäische Migrations- und Asylpolitik ein.

Bittere Orangen. Ein neues Gesicht der Sklaverei in Europa

Mit diesem bedrückenden Buch setzt der Luxemburger Ethnologe Gilles Reckinger die Reihe seiner verstörenden Veröffentlichungen über die Situation der in Lampedusa und anderswo Gestrandeten fort. Alles, was man in diesem Buch lesen kann, ist kein Loblied, sondern eher ein Abgesang auf Europa, die europäischen Nationalstaaten und ihre Sonntagsreden über Menschenwürde und Menschenrechte für alle.



Dieses Buch schließt zum einen an eine Studie über Lampedusa¹ an, die der Autor 2013 vorgelegt hat und zum anderen setzt das Buch einen Film und eine Ausstellung zum Thema fort, die bereits vor 3 bzw. 5 Jahren veröffentlicht wurden².

1 Gilles Reckinger: Lampedusa. Begegnungen am Rande Europas. - Wuppertal, 228 Seiten, 2013, ISBN 978-3-7795-0440-5. € 19,90; vgl. die Besprechung in der EE 1-2015, Seite 48ff

2 vgl. die Vorstellung des Films in der EE 2013/2, Seite

Während ihrer Asylverfahren stehen Geflüchtete in Süditalien buchstäblich auf der Straße. Die nahen Plantagen sind oft ihre einzige Chance auf eine Arbeit, die ihr Überleben sichert. Offen verachtet von der Bevölkerung, untergebracht in Slums und fern jeder medizinischen Versorgung pflücken sie 12 Stunden am Tag Orangen. Für bis zu 250,- €/Monat – sofern sie das Glück haben, morgens auf dem „Arbeitsstrich“ aufgerufen zu werden.

Die Beschreibung der Lager, in denen die Geflüchteten leben, erinnern in ihrer schlichten Brutalität einerseits an die UNHCR-Flüchtlingslager, die man aus dem Fernsehen kennt und andererseits an den „Dschungel von Calais“ wie ihn Didier Daeninckx in seinem aktuellen Buch beschreibt³. Nimmt man hinzu, dass die Rede vom 'Arbeiterstrich' auch in vielen Regionen Deutschlands verbreitet ist, bewahrheitet sich der Untertitel des Buches „Sklaverei in Europa“ in erschreckender Weise. Dieses Buch gehört also in die Hand aller, die sich mit den Themen 'Migration' und 'europäische Werte' beschäftigen.

56 und der Ausstellung in der EE 2015/1, Seite 28-31
 3 Didier Daeninckx: Dans la jungle. - Larousse, Paris 2017, 9,- €

Migration von Subsahara-Afrika nach Europa - Motive, Informationsquellen und Wahrnehmung deutschen Engagements¹

In dieser Studie von Anke Fiedler, die im Rahmen des ifa-Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“ entstanden ist, wird mithilfe qualitativer Fokusgruppendifkussionen mit Migranten bzw. mit Menschen mit Migrationsabsicht aus Subsahara-Afrika (i) nach Motiven für Migration, (ii) nach der Nutzung von Informationen und dem Wissen über Migration sowie (iii) nach der Rolle von Projekten der internationalen Zusammenarbeit im Kontext von Migration gefragt. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, dass Push-/Pull-Modelle Migrationsprozesse nur unzureichend beschreiben; diese aber in der Politik häufig eingesetzt werden, um Fluchtursachen zu erklären und mögliche Wege ihrer Bekämpfung aufzuzeigen. Insgesamt wurden 17 Fokusgruppendifkussionen mit Befragten aus neun Ländern in Subsahara-Afrika im Zeitraum März bis Mai 2017 durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht nur „klassische“ Push-Faktoren bei Migrationsentscheidungen eine Rolle spielen, sondern auch sozialer Druck durch die Familie, die an die Migration eines Familienmitgliedes bestimmte Erwartungen knüpfen. Dies führt dazu, dass Rückkehrer, die diesen Erwartungen nicht gerecht werden, häufig unter sozialer Ausgrenzung leiden.

Darüber hinaus zeigen die Befragungen, dass Migranten besser über Risiken der Migration informiert sind als in der Öffentlichkeit gemeinhin angenommen wird. Dazu gehört zum Beispiel das Wissen über Gefahren auf der Flucht sowie das Risiko, im Ausland scheitern zu können. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Reichweite von Projekten der interna-

We are a welcoming Europe, let us help – Europäische Bürgerinitiative zum Umgang mit Migration in Europa

Seit dem 15. Februar 2018 läuft die erste Europäische Bürgerinitiative (EBI), die 2018 zugelassen wurde: »We are a welcoming Europe, let us help«. Thema der EBI ist der Umgang mit der Migration nach Europa und insbesondere die Unterstützung der freiwilligen HelferInnen. Hintergrund ist eine in einigen europäischen Ländern zunehmend feindliche Politik gegen ehrenamtliche UnterstützerInnen von Flüchtenden, Asylsuchenden oder Wirtschaftsflüchtlingen. So soll die Europäische Kommission lokale Helfergruppen direkt finanziell unterstützen. Ebenso wird sie mit der EBI aufgefordert, jene Regierungen zu stoppen, die diese HelferInnen bestrafen bzw. bestrafen wollen. Schließlich wird die Kommission zu effektiven Maßnahmen gegen Arbeitsausbeutung aufgefordert und zum Kampf gegen die Verletzung von Menschenrechten an den Grenzen der EU.

Quelle: BBE Europa-Nachrichten Nr. 2 vom 1.3.2017
<https://www.weareawelcomingeurope.eu/>

tionalen Zusammenarbeit mit Schwerpunkt Migration weiter ausbaufähig ist und auch das Image von zentralen Akteuren dieses Bereichs verbesserungswürdig.

Quelle: ifa

¹ Anke Fiedler: Migration von Subsahara-Afrika nach Europa. Motive, Informationsquellen und Wahrnehmung deutschen Engagements. - Institut für Auslandsbeziehungen e.V., (ifa) Stuttgart, 2017, 60 Seiten, ISBN: 978-3-921970-28-7, ifa-Edition Kultur und Außenpolitik, Download unter: <https://publikationen.ifa.de/Zeitschriften-und-Editionen/ifa-Edition-Kultur-und-Aussenpolitik/Migration-von-Subsahara-Afrika-nach-Europa.html?listtype=search&searchparam=anke%20fiedler>

Youth Work Translator - Neue Übersetzungshilfe für Fachbegriffe online

Mit über 1.000 Begriffen aus der Kinder- und Jugendhilfe und der Internationalen Jugendarbeit ist der Youth Work Translator von IJAB online gegangen. Auf Deutsch, Griechisch, Englisch und Chinesisch können Fachkräfte nach Übersetzungen suchen und die Kommunikation mit internationalen Partnern erleichtern.

Die sprachliche Verständigung bei internationalen Fachkräfteprogrammen und Jugendbegegnungen ist eine Herausforderung. Wenn es nicht nur um Alltagssprache geht, sondern um Fachbegriffe aus der Kinder- und Jugendhilfe, reichen die in der Schule erlernten Sprachkenntnisse oft nicht aus und bestehende Online-Tools liefern keine validen Übersetzungen. Hier setzt der Youth Work Translator an: Über 1.000 Begriffe aus den Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und dem Bereich der Internationalen Jugendarbeit unterstützen Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit internationalen Partnern. Zu rund 140 Begriffen stehen darüber hinaus Erläuterungen zur Verfügung, die eine Hilfe zum Verständnis des Inhalts bieten, die spezifisch für ein Land – besonders für Deutschland – sind.

Der Youth Work Translator ist ein lebendiges Tool, das sich stetig weiterentwickeln wird. Daher verfügt der Youth Work Translator über eine Rückmeldefunktion, über die Nutzerinnen und Nutzer Vorschläge für weitere Begriffe sowie für Übersetzungsänderungen oder Erläuterungsänderungen machen können. Die Vorschläge werden im Redaktionsteam gesammelt und nach Prüfung in regelmäßigen Abständen eingearbeitet. Das Tool soll zudem in der Zukunft um zusätzliche Sprachen erweitert werden.

Als Online-Sprachhilfe ist der Youth Work Translator bei internationalen Aktivitäten immer verfügbar und auch über mobile Endgeräte komfortabel nutzbar.

Über <http://translation.rocks> kann direkt auf die Sprachhilfe zugegriffen werden.

Bücher, Bücher, Bücher

Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale



Roland Wern untersucht in seiner empirischen Studie die Ausprägung Interkultureller Sensibilität und verschiedener Persönlichkeitsmerkmale von Auszubildenden mit und ohne Auslandsaufenthalt während der Ausbildung.¹

Die Befragung der Auszubildenden mit Auslandsaufenthalt (Experimentalgruppe) fand nach deren Rückkehr statt, die der Auszubildenden ohne Ausbildungsabschnitt im Ausland (Kontrollgruppe)

während der Ausbildung. Zu den teilweise überraschenden Ergebnissen zählen die Unterschiede in der Ausprägung einzelner Facetten Interkultureller Sensibilität zwischen den beiden Gruppen sowie der Zusammenhang zwischen Soziodemografika respektive schulischen Leistungen und dem Absolvieren eines Ausbildungsabschnitts im Ausland.

¹ Roland Wern: Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale. Eine empirische Untersuchung zu Auslandsaufenthalten von Auszubildenden. - Springer Fachmedien, Wiesbaden 2018, 263 Seiten, ISBN: 978-3-658-18746-0; 54,99 €

Digital Politics – so verändert das Netz die Demokratie



Big Data, Hackaktivisten, Social Bots, Fake News, Roboter, Künstliche Intelligenz und Algorithmen können individuelle Freiheiten bedrohen, aber auch demokratiefördernd wirken.¹

Denn (noch) herrschen einige wenige über die Technologie und unsere Daten. Was tun gegen die Enteignung unserer Geräte und die Verletzung unserer Persönlichkeitsrechte? A. Sowa, die ehemalige Ko-Direktorin des weltweit führenden Bochumer Horst-Götz-Institut für

Sicherheit in der Informationstechnik erklärt in 5 Kapiteln wo Fallstricke liegen und wie man um sie herumkommt, z.B. zum Thema „Wahlkampf der Datenmaschinen“ (149-173). Besonders spannend sind die 10 eingestreuten Tipps, die den Leser nicht allein lassen bei der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten. Aber es gilt auch die Eigenverantwortung nach dem Motto: Unternehmen und Personen müssen lernen, ihre 'Kronjuwelen', also die besonders wertvollen Daten, besonders sicher aufzubewahren und einzusetzen.

weit führenden Bochumer Horst-Götz-Institut für

Kritische Europabildung²³



A. Eis und C. Moulin-Doos haben in diesem Band Beiträge versammelt, die aus unterschiedlichen Perspektiven versuchen, die Krise Europas als Lernchance zu verstehen.

Dazu werden zum einen 'klassische' Themen aus ungewohnten Blickwinkeln betrachtet („Lobbyismus an Schulen? Ergebnisse einer Diskursanalyse von Unterrichtsmaterialien am Beispiel der Europakrise“).

Zum anderen werden Aspekte angesprochen, die sonst eher zu kurz kommen wie „Demos oder Ethnos?“ oder „Kooperation zwischen Schule und NRO für eine kritische Europabildung – Fachdidaktische Überlegungen zu lobbykritischen Stadtrundgängen“. Dieser Beitrag von O.

Emde (213- 228) zeigt exemplarisch auf, wie zum einen außerschulische Lernorte für die politische Bildung erschlossen werden können, die an unterschiedlichen Stationen bzw. Lernorten die Möglichkeit bieten, interdisziplinär, authentische, multiperspektivische und manchmal auch selbsttätige Lernerfahrungen zu machen. Dabei ist es eine „Stärke des Lernarrangements politischer Stadtrundgang ... die Aufmerksamkeit auf das Politische im nicht-institutionellen Bereich der Politik zu lenken“ (225). Da die Zusammenarbeit von formeller und non-formaler Bildung in der Tat viel Potential hat, ist dem Fazit des Autors, dass die Zusammenarbeit vertieft werden sollte, nur zuzustimmen und kann dem entsprechenden Projekt an der Uni Kassel nur viel Erfolg gewünscht werden.

Sit

- 1 Aleksandra Sowa: digital Politics. So verändert das Netz die Demokratie. 10 Wege aus der digitalen Unmündigkeit. - Dietz-Verlag Bonn 2017; 183 Seiten; ISBN: 978-3-8012-0508-9; 14,90 €
- 2 Andreas Eis, Claire Moulin-Doos (Hg.): Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? - Prolog-Verlag, Immenhausen bei Kassel 2018, ISBN: 978–3-934-575-72-1, 258 Seiten, 29,80 € Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht, 10
- 3 Zum Projekt der Uni Kassel s. <https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen/politikwissenschaft/didaktik-der-politischen-bildung-powi/projektwerk-pb-politische-spielraeume-bilden.html>

Über 'nationale Souveränität' und andere Lebenslügen unserer Zeit

Welche Bedeutung Facebook und andere Global Player nationalen Steuer- oder Datenschutzgesetzgebungen zumessen, haben die Panama Papers und die Anhörungen von Mark Zuckerberg im US-Kongress sowie Europaparlament gezeigt. Der Respekt von 'nationalen Souveränitäten' scheint da eher als 'nice to have' denn als 'must be' eingestuft zu werden. In den beiden hier anzuzeigenden Büchern wird diese Problematik aus 2 unterschiedlichen Richtungen kommend aufgegriffen und verschärft. Da ist zum einen der 'Welt-Reichtumsbericht' von Hans-Jürgen Jakobs und zum anderen das Buch „Schattenmächte“ von Fritz R. Glunk über transnationale Netzwerke, die die Frage verschärfen, welche Bedeutung 'nationale Souveränität' angesichts solcher geballter Finanz- und Wissensmacht überhaupt noch hat bzw. haben kann.



H.-J. Jakobs stellt in seinem Buch¹ zunächst „Das Kapital und seine Macher“ (21-328) und dann „Das Kapital und seine Märkte“ (329-594) vor, bevor abschließend über die Frage „Wem die Welt wirklich gehört, und wie wir sie zurückgewinnen können“ (595-678) nachgedacht wird. Da

die 'Macher' nicht nach Ländern, sondern nach Branchen geordnet vorgestellt werden, gibt es manche Fakten und Zusammenhänge zu entdecken, die so vermutlich nicht Allgemeingut sind. Besonders erhellend sind dabei die „Infografiken“ zu Themen wie „Weltfinanzvermögen vs. Weltproduktion“, „Weltkarte der Milliardäre“ oder „USA, Europa und China im Vergleich“, die das Buch auch für den Unterricht geeignet machen und den Wunsch nach regelmäßigen Aktualisierungen sowie nach regionalen Differenzierungen (Wem gehört Europa?², Wem

gehört Deutschland?) wecken.

Das Buch von Fritz R. Glunk ist demgegenüber nüchtern geschrieben und kommt ohne jegliche Grafik aus³. Der Autor spürt akribisch all den informellen Netzwerken nach, die zumeist ohne jegliche parlamentarische Kontrolle „transnationale Regime“ produzieren. Damit sind Regelwerke gemeint, die Unternehmensvertreter in Anwesenheit von staatlichen Repräsentanten untereinander aushandeln und die dann „vor keinem (staatlichen – Anm.) Gericht mehr angefochten werden können“ (48). Für die manchmal notwendige Zustimmung der Parlamente gilt die berühmte Formulierung von A. Merkel, dass sie „marktkonform“ ausgestaltet werden muss (18). In einem eigenen Kapitel fragt der Autor: „Wo bleibt die Souveränität?“ und antwortet deutlich: „Das Grundgesetz kennt kein Rechtssetzungsmonopol des Staates“ (98), vielmehr sind Parteien, Verbände, Tarifpartner usw. berechtigt, über Satzungen, Schiedsgerichte und Kontroll- und Ausschlussverfahren

Mehr: <http://www.investigate-europe.eu/>

Einen zweiten Versuch bieten Pirmin Fessler und Martin Schürz in ihrer 40seitigen Studie „Private Wealth Across European Countries: The Role of Income, Inheritance and the Welfare State“, die als EZB-Working Paper 1847 im September 2015 erschienen ist.

<https://www.ecb.europa.eu/pub/research/working-papers/html/papers-2015.en.html> Martin Schürz setzt diese Arbeit im Rahmen des Projektes „Changing Justifications of Wealth“ am „Institut für die Wissenschaften vom Menschen“ in Wien fort; s. dazu seinen Beitrag „Unverschämt reich?“ in der IWM-post 121, Seite 24f <http://www.iwm.at/publications/iwmpost/>

3 Fritz R. Glunk: Schattenmächte. Wie transnationale Netzwerke die Regeln unserer Welt bestimmen. dtv premium, München 2017, 187 Seiten, ISBN: 978-3-423-26175-3, 12,90 €

1 Hans-Jürgen Jakobs: Wem gehört die Welt? Die Machtverhältnisse im globalen Kapitalismus. - Albrecht Knaus-Verlag, München 2016, 680 Seiten, 36,- €, ISBN: 978-3-8135-0736-2

2 Einen ersten Versuch in dieser Hinsicht stellt das Netzwerk INVESTIGATE EUROPE dar. Als Team von neun Journalisten aus acht europäischen Ländern recherchieren sie gemeinsam Themen, die für ganz Europa wichtig sind und publizieren diese Ergebnisse.

eigene Regelungssysteme zu entwickeln. Solange die Regelungen nur die eigenen Mitglieder betreffen, ist das sicher sinnvoll, auch wenn bezweifelt werden darf, ob z. B. IOC, FIFA und UEFA ihre Gestaltungsmacht gemeinwohlverträglich nutzen. Problematisch wird es aber, wenn solche informellen Gruppen für sich die Kompetenz beanspruchen „die regulatorische Harmonisierung und Konvergenz in der internationalen Medizinindustrie zu beschleunigen“ (26), ohne einen wirklichen 'Runden Tisch' mit z.B. Ärzte-, Kassen- oder Patientenvertretern auch nur organisieren zu wollen. Der Autor geht davon aus, dass eine Zahl von „etwa 2.000“ solcher Regelungssysteme „nicht unplausibel erscheint“ (54) und zählt den „Basler Ausschuss für Bankenaufsicht“, die „Internationale Vereinigung der Wertpapieraufsichtsbehörden“ und die „Internationale Vereinigung

der Versicherungsaufsichtsbehörden“ zu den drei mächtigsten standardsetzenden Gruppen in der Finanzindustrie (59). Kontrolliert - wenn überhaupt – von der G20 genannten Gruppe von Vertretern der Exekutive, denen ein parlamentarisches Gegenüber völlig fremd ist. Angesichts all dieser Entwicklungen noch davon zu träumen, man könne seine 'nationale Souveränität' durch einen Brexit, America first oder die Rückkehr zum Abendland wieder gewinnen, erscheint doch reichlich naiv. Vielmehr wird es immer dringlicher eine 'transnationale Demokratie' durch ein europäisches Vereinsstatut, europäische Parteien und eine transnationale Europawahl zu wagen und so dafür zu sorgen, dass „die Ausrichtung der Welt an den wirtschaftlichen Interessen von Konzernen und Branchen ... nicht das Ende der Geschichte dar(stellt).“ (155). St

Geschichte der Welt¹, Mitteleuropas² und des östlichen Europa³ sowie der deutsch-russischen Beziehungen⁴



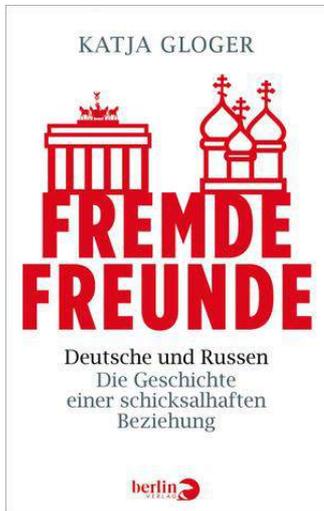
Die problematischen Entwicklungen in Ungarn, der Tschechischen Republik und Polen, die Fußball WM in Rußland und das allgemeine Bedürfnis nach Selbstvergewisserung lässt das Interesse an der Geschichte im allgemeinen und der Geschichte Mittel- und Osteuropas wachsen. Und der Büchermarkt bietet einige spannende Titel dazu.

E. Frie wagt das Unmögliche: eine Geschichte der Welt in verständlicher Sprache und in lesbarem Umfang. Angesichts eines leider immer

noch viel zu eurozentriertem Geschichtsunterrichts ein wichtiger Versuch eine große Lücke zu füllen. Denn wo findet man sonst in einem Band Informationen über Konstantinopel und Byzanz, über Indien und Afrika im europäischen Mittelalter bzw. über Amerika vor Kolumbus, kombiniert mit 28 gut gewählten Karten. Natürlich würde man gerne das eine oder andere Thema ausführlicher behandelt oder mit Zahlen und Statistiken unterfüttert wissen, aber insgesamt eine empfehlenswerte

- 1 Ewald Frie: Die Geschichte der Welt neu erzählt. - C.H. Beck, München 2017, 463 Seiten, ISBN: 978-3-406-71169-5; 28,- €
- 2 Anton Pelinka u.a. (Hg.): Geschichtsbuch Mitteleuropa. Vom Fin de Siècle bis zur Gegenwart. - new academic press Wien 2016; 398 Seiten; ISBN: 978-3-700-31951-1; 34,- €
- 3 Irene Götz u.a. (Hg.): Neuer Nationalismus im östlichen Europa. Kulturwissenschaftliche Perspektiven. - transcript-Verlag Bielefeld 2017, 295 Seiten, ISBN: 978-3-8376-3962-9; 29,99 €
- 4 Katja Gloger: Fremde Freunde. Deutsche und Russen. Die Geschichte einer schicksalhaften Beziehung. - Berlin Verlag, München 2017, 553 Seiten, ISBN 978-3-8270-1353-8; 28,- €

Anschaffung für Schul- oder Jugendbibliotheken.



K. Gloger, die langjährige Korrespondentin des Stern in Russland, schreibt anschaulich und prägnant über die Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen, und möchte so die deutschen Leser zu einem realistischen Russlandbild führen. Zu diesem Realismus gehört für K. Gloger vor allem ein Blick auf Höhen und Tiefen der Geschichte und ein nüchternes Wahrnehmen der wechselseitigen Abhängigkeiten sowie der gemeinsamen Verantwortung in Europa und der Welt. Ein Buch nicht nur für die Spielpausen bei der WM!

Im östlichen Europa leben historische Mythen wieder auf und 'Volkskultur' oder religiöse Traditionen tragen genauso zu einer nationalen

Identitätspolitik bei wie jüngere Erinnerungsorte aus dem Kontext Sport oder der Populärkultur, z.B. als „Performing the Nation: Inszenierung des Nationalen in der Populärkultur“ (17-37) oder „Mehr als nur ein Spiel. Fußball und die Inszenierung nationaler Loyalitäten und Rivalitäten im östlichen Europa“ (57-77). Mit Blick auf Polen, Tschechien, Russland, Bulgarien, Ungarn, Kroatien, die Slowakei sowie die Ukraine beleuchten die Beiträge dieses Bandes in abstrakt-wissenschaftlicher Sprache die Ursachen und Spezifika dieser Entwicklungen und zeigen die Folgen z.B. für den europäischen Einigungsprozess auf.

Das „Geschichtsbuch Mitteleuropa“ ist das Ergebnis eines Projektes, „das einzelne nationale Narrative der Staaten Zentral- und Mitteleuropas einander vergleichend gegenüberstellen wollte“ (Seite 11). Das Buch versucht darüber hinaus aus nationaler und transnationaler Perspektive Antwort auf Phänomene wie Krise, Migration und Populismus zu geben. Ein Buch, das so wohl nur in Österreich entstehen konnte und deshalb sinnvollerweise mit dem Artikel endet: „Das österreichische Gedächtnis und seine Transformationen. Verhandlungen um die historische Identität im Spannungsfeld von nationalen und europäischen Tendenzen“ (358-394).
 St



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-aeede.eu; Redaktion dieser Ausgabe: Alfons Scholten unter Mitarbeit von Klaus-Jürgen Heinermann und Klaus Engel; Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe ist am: 30.09.2018. Thema der nächsten Ausgabe ist: Fremde - Heimat – Europa.

Eine online-Version dieser Ausgabe findet sich unter: <http://www.ebb-aeede.eu/zeitschrift-europaeische-erziehung.html> Dank der Kooperation mit dem am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) aufgebauten und gepflegten Repositorium pedocs, das erziehungswissenschaftliche Literatur bündelt und sie entsprechend der Berliner Erklärung für kostenfreien Zugang zu wissenschaftlicher Information zur Verfügung stellt, sind die Beiträge zur EE dauerhaft kostenfrei online verfügbar. Druck: Alte Schleiferei, Duisburg; Der auszugsweise Nachdruck ist bei Nennung der Quelle und gegen Zusendung von zwei Belegexemplaren erlaubt.

