



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Jung und EUropäisch“
Perspektiven einer europäischen Identität
am Beispiel Jugendlicher

Verfasserin

Mara Klikovits

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienzahl lt. Studienblatt:

A300

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll

„Der homo europeus fühlt sich in Europa zu Hause“

(J. Erika von Rautenfeld)

- Danksagung -

Mein aufrichtiger Dank gilt all jenen, die mich auf meinem Weg durch das Studium begleitet, unterstützt und motiviert haben. Allen voran möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir sehr viel ermöglicht haben.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	9
DIE EUROPÄISCHE UNION – EINE BESTANDSAUFNAHME	12
1.1 Die Europäische Union in der Krise und die Suche nach dem „missing link“	13
1.2 Der Einzug der Identitätsdebatte in die Europäische Union	15
1.2.1 Die Symbole der Europäischen Union.....	19
IDENTITÄT – THEORETISCHE AUSFÜHRUNGEN ZU EINEM VIELSEITIGEN BEGRIFF	24
2.1 Zentrale Identitätskonzepte in den Sozialwissenschaften	25
2.2 Kollektive Identität und „Wir-Gefühl“	28
2.2.1 Exkurs: Der Nationalstaat als Paradebeispiel.....	32
POSITIONIERUNG EUROPÄISCHER IDENTITÄT	35
3.1 Die Europäische Union und das Modell der „imagined community“	40
3.2 „In Vielfalt geeint“ - Europäische Identität aus kosmopolitischer Sichtweise	42
3.3 „Multiple Identität“ - Das Verhältnis europäischer und nationaler Identität.....	44
EUROPÄISCHE IDENTITÄT ALS BEWUSSTSEINSBILDUNG	47
4.1 Rolle der Kommunikation und Information	49
4.2 Rolle der Erinnerung und des Gedächtnisses	52
4.3 Rolle des Vertrauens	56
4.4 Rolle der politischen Partizipation	59
EUROPÄISCHE IDENTITÄT BEI JUGENDLICHEN	64
5.1 Identitätsbildung bei Jugendlichen.....	66
5.2 Faktor „Bildung“ im Identitätsbildungsprozess	67

JUGENDLICHE IN DER EUROPÄISCHEN UNION	75
6.1 Einstellungen zur Europäischen Union bei Jugendlichen	75
6.2 Stellenwert der Jugendpolitik auf europäischer Ebene	79
6.3 Das Programm „Jugend in Aktion“	82
6.3.1 Umsetzung in Österreich.....	87
RESÜMEE	90
7.1 Jugendliche und die zukünftige europäische Gesellschaft - Ein Ausblick.....	92
LITERATURVERZEICHNIS	94
ABSTRACT	
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	
CURRICULUM VITAE	

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb.1: Einstellung gegenüber dem Euro	22
Abb.2: Euro und europäisches Identitätsgefühl.....	22
Abb.3: Stufen der Verbundenheit gegenüber einem Kollektiv	32
Abb.4: Vorteile durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union	39
Abb.5: Qualitäten des europäischen Bewusstseins	48
Abb.6: Formen des Gedächtnisses.....	53
Abb.7: Vertrauen in die europäischen Einrichtungen	58
Abb.8: Modell der politischen Partizipation	60
Abb.9: Maßnahmen aus der Bologna-Erklärung (1999)	72
Abb.10: Alter und das Vertrauen in die Europäische Union.....	78
Abb.11: Alter und das Gefühl als BürgerIn der Europäischen Union	79
Abb.12: Aktionsbereiche und Ziele der Europäischen Jugendstrategie (2010-2018).....	81
Abb.13: Aufbau des Programms „Jugend in Aktion“	85
Abb.14: Persönlicher Mehrwert aus dem Programm „Jugend in Aktion“	86

VORWORT

Das 20. Jahrhundert hat mit der Europäischen Union zu einer neuen Organisations- und Kooperationsform durch den freiwilligen, auf Vernunft basierenden Zusammenschluss von Nationalstaaten geführt. Rückblickend auf zwei vernichtende Weltkriege und getragen von der Idee des dauerhaften Friedens, dringt diese heute in den jeweiligen Mitgliedstaaten zunehmend in den Alltag der Bürgerinnen und Bürger ein. Begleitet von Höhepunkten, Rückschlägen und „Phasen des Stillstands“ (Trunk 2007, 7) stellt der Integrationsprozess der Europäischen Union dabei jedoch alles andere als einen kontinuierlichen, abgeschlossenen Prozess dar und bietet deshalb, vor allem der Politikwissenschaft, ein vergleichsweise neues und junges Betätigungsfeld (vgl. Walkenhorst 1999, 21).

Nicht zuletzt die Diskussionen um die Schuldenkrise in Griechenland und das Zögern der Mitgliedstaaten in Bezug auf die Ausweitung des Euro-Rettungsfonds EFSF (*European Financial Stability Facility*)¹ zeigen auf, dass es heute wichtiger denn je ist zu diskutieren, wie sich die Europäische Union in den nächsten Jahren positionieren muss, um handlungsfähig zu bleiben. Ob und wann sie ihre Grenzen erreicht und wie die Europäische Union zu einer stabilen Basis im Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger werden kann, sind daher herausfordernde Fragen unserer Zeit.

Ausgehend davon bildet die Tatsache, dass die Europäische Union bereits von einer enthusiastischeren Stimmung getragen wurde, als dies heute der Fall ist, den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

Mit anderen Worten befindet sich die Europäische Union in einer mehr als paradoxen Situation (vgl. Hüfner 2006, 13), denn obwohl durch die Beitritte der Mitgliedstaaten formal Grenzen entfernt wurden, bestehen sie in den Menschen weiter (vgl. Eberstadt/Kuznetsov 2008, 12) und blockieren eine langfristige, erfolgreiche Entwicklung der europäischen Gemeinschaft. Viktoria Kaina (2009, 9) weist in diesem Zusammenhang treffend darauf hin, „dass vielen Bürgerinnen und Bürgern ‚Europa‘ herzlich egal ist, es ihnen aber gleichzeitig immer mehr ausmacht, was europäisch

¹ Die Zustimmung zur Aufstockung des Euro-Rettungsfonds auf 440 Milliarden Euro erfolgte beispielsweise im slowakischen Parlament erst in einem zweiten Anlauf und wurde an die innenpolitische Forderung geknüpft, dass sich Ministerpräsidentin Iveta Radičová bereits 2012 statt 2014 Neuwahlen stellt.

entschieden und auf nationaler Ebene umgesetzt wird“. Die Frage, die sich daher aufdrängt, ist jene nach dem emotionalen Bindeglied zur europäischen Ebene.

In Übereinstimmung mit zahlreichen Lehrmeinungen geht die Arbeit davon aus, dass die Europäische Union für ihr dauerhaftes Bestehen auf eine europäische Identität² nicht verzichten kann. Des Weiteren wird die Behauptung aufgestellt, wonach dafür zunächst ein europäisches Bewusstsein unter den Bürgerinnen und Bürgern aufgebaut werden muss, welches einer künftigen europäischen Identität als Basis dient. In den Mittelpunkt rücken dabei vor allem die Jugendlichen in den jeweiligen Mitgliedstaaten, da sie aus der Sicht der Arbeit eine greifbare Chance für eine „Generation Europa“ (Cayuela 2001, o.S.) darstellen. Plakativ formuliert möchte die Arbeit aufzeigen, dass die Europäische Union auf lange Sicht durchaus Europäerinnen und Europäer hervorbringen kann, wenn sie sich verstärkt auf die Jugendlichen der Gemeinschaft konzentriert und sich auf sie einlässt.

Um an das Thema der Arbeit heranzuführen, wird in einem ersten Schritt der Einzug der Identitätsdebatte auf europäischer Ebene nachgezeichnet. Betrachtet werden wesentliche Beschlüsse und Maßnahmen, die unter anderem der Förderung einer europäischen Identitätsbildung dienen sollen.

Da dem Begriff *Identität* eine zentrale Rolle zukommt, bedarf es anschließend einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit seinen vielschichtigen Bedeutungen und Ausprägungen. Vorgestellt werden die unterschiedlichen Zugänge in den Sozialwissenschaften, wobei der sogenannten *kollektiven Identität* - mit dem Modell *Nationalstaat*, als klassisches Anwendungsbeispiel - eine separate Betrachtung zukommt. Es wird einerseits nachverfolgt, wodurch der Nationalstaat zur heutigen Bezugsgröße für Millionen von Menschen wurde und andererseits aufgezeigt, weshalb kollektive Identität für den Fortbestand einer politischen Gemeinschaft von maßgeblicher Relevanz ist.

Inwiefern die Europäische Union zum „Bezugsobjekt kollektiver Identitätsbildung“ (Lepsius 2006, 111) werden kann, wird im zweiten Abschnitt der Arbeit ausführlich diskutiert. Dazu wird zunächst auf das Konzept der *imagined community* von Benedict Anderson zurückgegriffen. Grund dafür ist die Überlegung, dass das ursprünglich für

² Der Begriff *europäisch* bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf eine enge Definition und meint in erster Linie die Europäische Union mit ihren derzeitigen Mitgliedstaaten und nicht *Europa* in all seinen geografischen und historischen Überlegungen und Ausdehnungen.

Nationalstaaten konzipierte Modell auch eine Gültigkeit für die Europäische Union und im weitesten Sinn für die Identitätsbildung auf europäischer Ebene haben könnte.

Parallel dazu wird mit dem Ansatz eines *kosmopolitischen Europas* von Ulrich Beck und Edgar Grande ein weiterer Aspekt eingeführt, der für eine Positionierung von europäischer Identität passend sein könnte.

Neben diesen theoretischen Modellen zählt notwendigerweise auch die Bestimmung des Verhältnisses zwischen einer künftigen europäischen und einer bereits bestehenden nationalen Identität zur Auseinandersetzung mit dem Thema der Arbeit. Aufgrund der Tatsache, dass der Nationalstaat sowohl Konstrukteur, als auch Entscheidungstreffer und Entscheidungsempfänger der Europäischen Union ist, drängt sich vor allem die Frage auf, inwieweit sich die nationale Ebene als „Fundament“ oder „Hemmschuh“ (Schulmeister 2011, 26) einer europäischen Identität darstellt.

Aufbauend auf diese Positionierungsversuche werden in einem nächsten Schritt jene Kriterien behandelt, die als zentral für die Herausbildung eines europäischen Bewusstseins erscheinen.

Letztendlich gelangt die Arbeit an jene Stelle, wo sich die Frage nach den Trägerinnen und Trägern einer künftigen europäischen Identität stellt. Warum Jugendliche der Schlüssel sein können und weshalb vor allem Bildung einen wesentlichen Einfluss auf das Identitätsempfinden hat, wird schrittweise aufgearbeitet und zu einem abschließenden Resümee zusammengeführt.

DIE EUROPÄISCHE UNION – EINE BESTANDSAUFNAHME

Die Auswirkungen der Französischen Revolution legten den historischen Grundstein der heutigen Nationalstaaten, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr zu konstanten Größen der Weltordnung entwickelt haben. Mit der Entstehung der Europäischen Union sehen nun viele Autoren eine markante Wende eingeleitet. So bezeichnet Jeremy Rifkin (2004, 218) die Europäische Union als „erste postmoderne Regierungsinstitution“ und auch Werner Weidenfeld (2002, 23) sieht in der zunehmenden Europäisierung eine „neue Entwicklungsstufe der Moderne“.

Feststeht, dass sich innerhalb kürzester Zeit eine rasante Entwicklung vollzogen hat, die durch zahlreiche Integrationsschritte gekennzeichnet ist.

Ausgehend von der vertraglichen Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (*EGKS*) im Jahr 1951, entstanden nur einige Jahre später die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (*EWG*) und die Europäische Atomgemeinschaft (*Euratom*), welche letztendlich durch den Vertrag von Maastricht im Jahr 1993 zur Europäischen Union weiterentwickelt wurden. Darauf folgte 1997 die Unterzeichnung des Vertrags von Amsterdam, 2003 die Einsetzung des Vertrags von Nizza und 2009, nach dem Scheitern des europäischen Verfassungsvertrags im Jahr 2005, der Vertrag von Lissabon.

Getragen wurden die Integrationsschritte der Europäischen Union nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem vom Wunsch nach einem neuen Selbstverständnis, der Hoffnung auf Sicherheit, Frieden, Freiheit und Mobilität sowie von den Erwartungen gemeinsamer Macht und wirtschaftlichem Wohlstand (vgl. Weidenfeld 2011, 11). Rückblickend wurden diese Aspekte durch die Europäische Union nicht enttäuscht und erklären den Ansporn, der heute weitere Staaten zu einem Beitrittsansuchen motiviert. Zurzeit verfügen Kroatien, Island, Montenegro, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und die Türkei über einen Kandidatenstatus, wobei für Kroatien ein Beitritt mit 01.07.2013 vorgesehen ist. Als potentielle Kandidaten für einen Beitritt zur Europäischen Union zählen des Weiteren Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo gemäß UN-Resolution 1244 sowie Serbien³.

³ Ausführliche Informationen zum Kandidatenstatus und Fortschritt der jeweiligen Staaten, sowie generelle Erklärungen zum Beitrittsverfahren der Europäischen Union finden sich unter: http://ec.europa.eu/enlargement/index_de.htm

Diese Bereitschaft der Europäischen Union beitreten zu wollen, lässt im weitesten Sinn auch auf die verbindende Kraft der Gemeinschaft schließen. Durch die Osterweiterung im Jahr 2004 und die Aussicht der Balkanländer auf Beitritt, trägt die Europäische Union maßgeblich zur Wiedervereinigung von Ost-, Mittel- und Westeuropa bei (vgl. Luchterhandt 1999, 98).

Mit der Direktwahl des Europäischen Parlaments zur Stärkung der demokratischen Legitimität (vgl. Weidenfeld 2002, 12), der Schaffung einer Unionsbürgerschaft als Übertragung spezieller Rechte auf die Bürgerinnen und Bürger (vgl. Stock 2001, 31) oder mit der Einführung einer gemeinsamen Währung, lassen sich noch weitere Aspekte aufzählen, die dem europäischen Integrationsprozess eine erfolgreiche Bilanz und daraus schließend, eine zustimmende Tendenz ausstellen müssten.

1.1 Die Europäische Union in der Krise und die Suche nach dem „missing link“

Trotz allem befindet sich die Europäische Union heute an einem Punkt, wo Befürworter zunehmend von Kritikern des europäischen Projekts übertönt werden. Selbst Jürgen Habermas, ein eiserner Verfechter des europäischen Gedankens, musste feststellen, dass sich die Europäische Union zum ersten Mal tatsächlich in einer „Sackgasse“ (Habermas 2010, 64) befindet.

Eine Ursache für diese Entwicklung liegt mitunter in der Zweigleisigkeit des europäischen Integrationsprozesses. Während sich das Handlungsfeld der Europäischen Union auf immer mehr Bereiche ausgeweitet und somit an Relevanz gewonnen hat, stellt die Politik derselben, für einen großen Teil der Bevölkerung in den Mitgliedstaaten, noch immer etwas Fernes dar. Dies bedeutet, dass die Europäische Union bis jetzt, trotz ihrer stetigen Weiterentwicklung, im Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger eine Form von Außenpolitik (vgl. Puntscher-Riekman 2007, 257) geblieben ist.

Mitverantwortlich dafür ist einerseits die Tatsache, dass die europäische Integration lange Zeit als eine Art *Selbstläufer* funktionierte und daher seitens der Europäischen Union keine gezielten Maßnahmen zur verstärkten Bürgerinnen- und Bürgereinbindung gesetzt werden mussten. So entstand beispielsweise unter der ersten Generation jener, die die Entstehung der Europäischen Union begleitet haben, allein aus den Erinnerungen an die Gräueltaten des Nationalsozialismus, eine von sich aus verständliche Befürwortung des Integrationsprozesses (vgl. Ackermann 2006, 44; Nussbaumer 2002,

74). Durch den anschließenden ökonomischen Aufschwung und die damit einhergehenden hohen Wachstumsraten in den westeuropäischen Staaten, wurde die Europäische Union bis in die frühen 1970er Jahre von einem sogenannten „permissiven Konsens“⁴ (Patel 2005, 25) getragen.

All dies führte jedoch nicht zu einem, aus neo-funktionalistischer Sicht erwarteten, *spill-over-Effekt* (vgl. von Rautenfeld 2007, 110; Kaina 2009, 22) auf die Einstellung der Bürgerinnen und Bürger und bedingte keinen „Loyalitätstransfer hin zu einem neuen supranationalen Zentrum“ (Wolf 2006, 73). Vielmehr wurde die fehlende emotionale Verbindung, im Hinblick auf die Europäische Union, zu einem wesentlichen Schwachpunkt und Mitverursacher der heutigen Krise.

Zusätzlich verstärkt wird die bestehende Distanz zur europäischen Ebene durch die oftmals selbstbezogene Verhaltensweise der einzelnen Mitgliedstaaten. Anstatt geschlossen hinter gemeinsam getroffenen Entscheidungen der Europäischen Union zu stehen und diese den Menschen nahe zu bringen, hat sich in der Politik die Methode des sogenannten „double speak“ (Schulmeister 2011, 29) eingeschlichen, wonach unpopuläre Maßnahmen nach Brüssel abgeschoben und Erfolge nationalen Bemühungen zugeschrieben werden. Überspitzt formuliert, aber dennoch treffend, beschreibt der österreichische Schriftsteller und Essayist, Robert Menasse, diese Problematik der nationalen Vorgehensweisen folgendermaßen:

„Die Regierungschefs und Minister, die regelmäßig nach Brüssel fliegen und im Europäischen Rat Entscheidungen treffen, streifen bekanntlich während des Heimflugs den Europäer ab, setzen sich die nationale Clownsmaske auf und berichten, wie großartig sie gegen die böse EU die nationalen Interessen verteidigt, was sie gegen die Zumutungen der ‚Großen da Draußen‘ verhindert und was sie gegen die Widerstände der ‚Bürokraten in Brüssel‘ für das eigene Land durchgesetzt haben.“ (Menasse 2011, o.S.)

Mit anderen Worten verwandelt sich die europäische Ebene, entgegen ihrer Bestimmung, zunehmend zu einer Bühne für innenpolitische Profilierung, was

⁴ Der Begriff *permissiver Konsens* wurde ursprünglich 1970 von Leon N. Lindberg und Stuart A. Scheingold in die Diskussion eingebracht. Er umschreibt demnach die stillschweigend angenommene, nicht hinterfragte Zustimmung der Bevölkerung im Bezug auf den europäischen Integrationsprozess (vgl. Lindberg, Leon N./Scheingold, Stuart A. (1970): Europe's would-be polity. Patterns of change in European community, Prentice-Hall, Englewood Cliffs).

letztendlich zu einer „spürbaren Abkehr vom Gemeinschaftsgedanken“ zugunsten von „Nationalegoismen“ (Schulmeister 2011, 28f) führt. Diese zeigen sich in ihrer ausgeprägtesten Form in wiedererstarkten nationalen Parteien und Bewegungen⁵, die das Ende des elitengesteuerten Integrationsprozesses fordern, für eine Rückbesinnung auf den Nationalstaat eintreten und durch populistische, angstschürende Formulierungen bei den Menschen Anklang finden.

Um diesen Tendenzen und der damit verbundenen Krise der Europäischen Union entgegenzusteuern, müssen die Bürgerinnen und Bürger wieder an das Einigungsprojekt herangeführt (vgl. Patel 2005, 28), von diesem überzeugt werden, es befürworten und auf lange Sicht weiter tragen. Entscheidend wird dabei sein, dass sie sich mit dem europäischen Gedanken identifizieren können und es somit zur Herausbildung einer spezifischen europäischen Identität kommt, die beispielsweise Heiko Walkenhorst (1999, 2) als den entscheidenden „missing link“ zwischen der Europäischen Union und den Menschen in den Mitgliedstaaten bezeichnet. Denn auch für die Europäische Union mit ihren demokratischen Strukturen gilt, wie für Demokratien im Allgemeinen, dass es neben der Legitimität auch eine gemeinsame Identität in dem Sinne braucht, die es den Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht, sich als Zusammengehörig zu erkennen (vgl. Taylor 1994, 42).

1.2 Der Einzug der Identitätsdebatte in die Europäische Union

Obwohl bis heute kein Gesamtkonzept auf dem Tisch liegt, gab es auf europäischer Ebene immer wieder entsprechende Anläufe, in denen die Wichtigkeit identitätsstiftender Maßnahmen betont wurde. Dies liegt insbesondere daran, dass die Europäische Union als Institution erkannt hat, dass eine eher administrativ gehaltene europäische Integration (vgl. Habermas 2010, 64f) alleine nicht im Stande sein wird, die notwendige Stabilität zu gewährleisten (vgl. Walkenhorst 1999, 57).

Zu den ersten konkreten Schritten in diesem Zusammenhang kam es im Jahr 1973, als die Staats- und Regierungschefs der damals neun Mitgliedstaaten der Europäischen

⁵ Am Beispiel Österreichs treten die Freiheitliche Partei (FPÖ) mit dem Slogan *Österreich zuerst* und das Bündnis Zukunft Österreich (BZÖ) mit der Aufforderung *Genug gezahlt* gegen einen größeren Einfluss der Europäischen Union auf die innerstaatlichen Angelegenheiten auf. Im Zuge der Schuldenkrise in Griechenland plädierten beide für die Errichtung eines *Kerneuropas* der währungs- und wirtschaftspolitisch starken Mitgliedstaaten, wobei die FPÖ sogar die Rückkehr zum Schilling ins Spiel brachte (vgl. OTS0041, 30.03.2011).

Gemeinschaften (EG)⁶ im Rahmen der Kopenhagener Konferenz am 14. Dezember ein *Dokument über die europäische Identität* verfassten. Mit dem vorrangigen Ziel, die Europäischen Gemeinschaften auf der internationalen Bühne zu positionieren, erfolgte die Definition einer gemeinsamen Identität über gemeinsame Werte bei gleichzeitiger Wahrung der nationalen Eigenheiten und Vielfalt.

„In dem Wunsch, die Geltung der rechtlichen, politischen und geistigen Werte zu sichern, zu denen sie sich bekennen, in dem Bemühen, die reiche Vielfalt ihrer nationalen Kulturen zu erhalten, im Bewußtsein einer gemeinsamen Lebensauffassung, die eine Gesellschaftsordnung anstrebt, die dem Menschen dient, wollen sie die Grundsätze der repräsentativen Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit, der sozialen Gerechtigkeit, die das Ziel des wirtschaftlichen Fortschritts ist, sowie der Achtung der Menschenrechte als die Grundelemente der europäischen Identität wahren.“ (Dokument über die europäische Identität 1973, 1)

Auf diese Formulierung folgte nur ein Jahr später beim Gipfeltreffen in Paris der Wunsch nach einer tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik. Zu diesem Zweck wurde Leo Tindemans, der damalige belgische Ministerpräsident, mit der Erstellung eines umfassenden Konzepts beauftragt, welches unter anderem davon beeinflusst wurde, dass zu diesem Zeitpunkt die Direktwahl zum Europäischen Parlament sowie die Institutionalisierung der Gipfeltreffen auf der europäischen Agenda standen (vgl. Stock 2001, 26). Als der Bericht im Jahr 1975 präsentiert wurde, stellte Tindemans gleich zu Beginn seiner Ausführungen fest, dass die europäische Idee zum Opfer des eigenen Erfolges geworden sei (vgl. Tindemans 1975, 11). Dies lässt darauf schließen, dass es für die Akteurinnen und Akteure auf europäischer Ebene bereits sehr bald spürbar wurde, dass sich der Integrationsprozess statt mit, neben der Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger bewegt. Abgesehen von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit in diversen Politikbereichen, appellierte der Bericht deshalb auch für mehr Bürgernähe.

“No one wants to see a technocratic Europe. European Union must be experienced by the citizen in his daily life.

⁶ Zu den neun Mitgliedern zählten damals die sechs Gründungsstaaten (Frankreich, Italien, die Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg, Niederlande und Belgien) sowie Dänemark, Irland und das Vereinigte Königreich, die im Zuge der Norderweiterung 1973 beigetreten waren.

It must make itself felt in education and culture, news and communications, it must be manifest in the youth of our countries, and in leisure time activities. It must protect the rights of the individual and strengthen democracy through a set of institutions which have legitimacy conferred upon them by the will of our peoples.”
(Tindemans 1975, 12)

Dem nicht genug, fanden sich im Bericht von Tindemans bereits Ansätze, die in der heutigen Europäischen Union zur Selbstverständlichkeit geworden sind. So sprach er sich, in Vorstufe zur späteren Unionsbürgerschaft und Grundrechtecharta, für spezielle Rechte der Menschen in den Mitgliedstaaten aus und befürwortete den Wegfall von Grenzkontrollen innerhalb der Gemeinschaft (vgl. ebd. 26f).

Trotz seiner wichtigen Anregungen und der generellen Zustimmung, kam es nicht zur Umsetzung des Berichtes. Der wesentliche Grund dafür war, dass Mitte der 1970er Jahre die Wirtschaftskrise die Oberhand gewann und die Gemeinschaftspolitik dadurch, für einige Zeit, ins Abseits gestellt wurde (vgl. Stock 2001, 27).

Der nächste wichtige Meilenstein, der dem Tindemans-Bericht auf dem Weg zu einer europäischen Identität folgte, wurde mit den ersten direkten Wahlen zum Europäischen Parlament im Juni 1979 gelegt. Tatsache ist jedoch, dass es bis heute nicht gelungen ist, das Wahlsystem zum Europäischen Parlament zu europäisieren (vgl. Thalmaier 2006, 18) und es sich noch immer um „nationale Wahlen zweiter Klasse“ (Rosenberger/Seeber o.J., o.S., vgl. Axt 2006) ohne grenzüberschreitende Kandidatenlisten⁷ handelt. Zudem finden die Wahlen in der Bevölkerung keinen sehr hohen Anklang, was sich nicht zuletzt in der kontinuierlich sinkenden Wahlbeteiligung⁸ widerspiegelt.

Die gezielten Bemühungen um eine europäische Identität setzten sich auf europäischer Ebene auch in den 1980er Jahren fort. So entstand im Zuge des Gipfeltreffens in Fontainebleau im Jahr 1984 ein ad hoc Komitee, welches von Pietro Adonnino geleitet wurde. Unter dem Titel *A People's Europe* wurden in zwei Berichten unterschiedliche Bereiche definiert, die geeignet erschienen, um die „europäische Idee zu fördern“ (Haltern 2005, 204). Das Ergebnis umfasste mit Anregungen zum Thema Mobilität,

⁷ Die Europäische Grüne Partei (EGP) war die erste, die bei den Wahlen zum Europäischen Parlament im Jahr 2004 mit einem länderübergreifenden Wahlprogramm und gemeinsamen Spitzenkandidaten angetreten ist.

⁸ Wahlbeteiligung an den Wahlen zum Europäischen Parlament:
1979: 61,99%; 1989: 58,41%; 1994: 56,67%; 1999: 49,51%; 2004: 45,47%; 2009: 43%
(<http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/000cdcd9d4/Turnout-%281979-2009%29.html>)

Arbeit, Niederlassung oder Legislative einerseits konkrete Vorschläge zur Lebenserleichterung und erarbeitete andererseits weiterführende identitätsstiftende Maßnahmen, wobei die Einrichtung eines gemeinsamen Fernsehsenders, unterschiedliche Austauschprogramme, die verstärkte Verwendung gemeinsamer Symbole oder die Gründung eigener Sportmannschaften, nur einige dieser gemeinschaftsfördernden Aspekte darstellten (vgl. A People's Europe 1985, 22f, 26 und 29; Stock 2001, 28f). Am interessantesten ist jedoch, dass der Bericht ein „Informationsdefizit“ (von Rautenfeld 2007, 111) der Europäischen Union, das an einer späteren Stelle noch zur Sprache kommen wird, ausmachte und damit die „fehlende Identifikation und Loyalität“ (ebd.) unter den Bürgerinnen und Bürgern erklärte.

In weiterer Folge floss das Thema *Identität* ab den 1990er Jahren auch in die einzelnen Vertragswerke zur Weiterentwicklung der europäischen Ebene ein (vgl. Schumacher 2007, 25). Der Vertrag von Maastricht hält diesbezüglich gleich im ersten Artikel fest, dass „künftige Entscheidungen möglichst bürgernahe getroffen werden“ sollen (ABl. C 191 vom 29.7.1992, Artikel A). Sehr ähnlich der Definition auf der Kopenhagener Konferenz wird Identität hier gleichzeitig für die Abgrenzung nach außen und die Toleranz nach innen verwendet.

„[...] die Behauptung ihrer Identität auf internationaler Ebene, insbesondere durch eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, wozu auf längere Sicht auch die Festlegung einer gemeinsamen Verteidigungspolitik gehört, die zu gegebener Zeit zu einer gemeinsamen Verteidigung führen könnte [...]“ (ABl. C 191 vom 29.7.1992, Artikel B)

„Die Gemeinschaft leistet einen Beitrag zur Entfaltung der Kulturen der Mitgliedstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen Vielfalt sowie gleichzeitiger Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes.“ (ABl. C 191 vom 29.7.1992, Artikel 128)

Von besonderer Bedeutung ist ebenfalls die im Vertrag erwähnte Unionsbürgerschaft, welche im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union verankert ist und neben der jeweiligen Staatsbürgerschaft eines Mitgliedstaates besteht. Durch sie werden

den Bürgerinnen und Bürgern der Europäischen Union zahlreiche Rechte⁹ zugestanden, die jedoch umgekehrt keinerlei Verpflichtungen oder Gegenleistungen hervorrufen (vgl. Stock 2001, 31) und dadurch die Mitgliedschaft attraktiver gestalten sollen.

Wie weit entfernt, trotz allen Bemühungen, das Ziel einer europäischen Identität ist, zeigte sich auf schmerzliche Art und Weise im Jahr 2005 mit der Ablehnung des Verfassungsvertrags¹⁰. Durch die negativen Referenden in Frankreich und den Niederlanden hieß es zurück an den Start, was letztendlich 2009 zum Inkrafttreten einer deutlich abgeschwächten Version führte. Abgeschwächt präsentierte sich der Vertrag von Lissabon aus identitätspolitischer Sicht vor allem deshalb, da er einerseits von einer *Verfassung* zum *Vertrag* (vgl. Förderl-Schmid 2007, 40) wurde und sich andererseits die ursprünglich angedachte Erwähnung der gemeinschaftlichen Symbole heute nicht im Vertragstext wiederfindet.

1.2.1 Die Symbole der Europäischen Union

Allerdings spielen Symbole gerade für die in Aufbau befindliche Identifikation mit der Europäischen Union eine nicht zu unterschätzende und wichtige Rolle. Sie dienen der politischen Inszenierung, machen die Gemeinschaft im täglichen Leben sichtbar und sind - auf den Punkt gebracht - „überall dort, wo Öffentlichkeit eine Rolle spielt, von zentraler Bedeutung“ (Bernhardt et al. 2009, 21).

Folgt man der Ansicht, die Émile Durkheim in seiner Religionssoziologie entwickelt hat und legt man diese auf die europäische Ebene um, so repräsentieren Symbole nicht nur die Solidarität einer Gemeinschaft, sondern tragen wesentlich zu deren Entstehung bei (vgl. Özdoğan 2007, 93).

Durch ihren Wiedererkennungswert und ihre Abgrenzbarkeit in Bezug auf andere symbolische Inszenierungen (vgl. Giesen 1999, 25), fungieren sie vor allem für die Europäische Union, wo es gilt die Distanz zu den Bürgerinnen und Bürgern zu überwinden, als Brücken zur besseren Fassbarkeit (vgl. Schumacher 2007, 60) und

⁹ Durch die Unionsbürgerschaft können sich die Bürgerinnen und Bürger der Mitgliedstaaten frei in der Europäischen Union bewegen, das aktive und passive Wahlrecht bei Kommunalwahlen und Wahlen zum Europäischen Parlament nutzen, Gesetzesvorlagen initiieren sowie sich an den Europäischen Bürgerbeauftragten wenden. Abgesehen davon bietet die Unionsbürgerschaft Schutz durch die diplomatischen und konsularischen Behörden der Mitgliedstaaten in Drittländern (vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/citizenship_of_the_union/index_de.htm).

¹⁰ Der Vertrag über eine Verfassung für Europa wurde 2004 von den Staats- und Regierungschefs unterzeichnet und sollte ursprünglich im November 2006 in Kraft treten.

umfassen im weitesten Sinn das, was der ehemalige Kommissionspräsident Jacques Delors (1992) mit der „Seele Europas“ umschrieben hat.

"If in the next ten years we haven't managed to give a Soul to Europe, to give it spirituality and meaning the game will be up." (Delors 1992)

Auffallend ist, dass sich die Symbolgebung der europäischen Ebene stark an jener der Nationalstaaten orientiert. Die gemeinsame Flagge, die Hymne, der Europatag oder die einheitliche Währung stellen demnach die Übertragung nationaler Souveränität hin zur Europäischen Union dar (vgl. Bernhardt et al. 2009, 156) und sollen die Existenz einer überstaatlichen, verbindenden, politischen Einheit verdeutlichen.

Das wohl bekannteste Emblem der Europäischen Union, die Flagge mit ihren zwölf goldenen Sternen¹¹ auf blauem Hintergrund, wurde bereits in den 1950er Jahren seitens des Europarats¹² diskutiert und geht zurück auf einen Entwurf von Carl Weidl Raymon. Dessen ursprüngliche Idee stellte einen einzelnen goldenen Stern auf blauem Grund dar und wurde, wegen der hohen Ähnlichkeit mit der Flagge des damaligen Belgisch-Kongo abgeändert (vgl. Diem 2007, 86f), bevor die Flagge in ihrer heutigen Gestalt, im Jahr 1985 von den Europäischen Gemeinschaften übernommen wurde. Seitdem gilt sie als sogenanntes „Super-Icon“ (Mayrhofer 2009, o.S.), welches der nunmehrigen Europäischen Union als „visueller Marker“ (ebd.) in der Welt dient.

Im Wissen um die verbindende Wirkung von Nationalhymnen verfolgt die Europäische Union mit einer eigenen Hymne ebenfalls das Ziel, bei den Bürgerinnen und Bürgern im Unterbewusstsein eine Assoziation der Zusammengehörigkeit (vgl. Häberle 2007, 13) zu wecken. Mit der *Ode an die Freude*, aus der IX. Symphonie von Ludwig van Beethoven, werden daher seit 1985¹³ die „europäischen Werte Frieden, Freiheit und Solidarität über die universelle Sprache der Musik“ (Diem 2007, 89) ausgedrückt und verbreitet.

¹¹ Die zwölf kreisförmig angeordneten Sterne verweisen auf die Einheit sowie auf die Werte Solidarität und Harmonie (vgl. http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/flag/index_de.htm).

¹² Der Europarat mit den heute 47 Mitgliedstaaten wurde 1949 gegründet und verfolgt als Hauptziel die Schaffung eines „gemeinsamen demokratischen und rechtlichen Raums auf dem gesamten Kontinent unter gleichzeitiger Wahrung der Menschenrechte“ (<http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nosObjectifs&l=de>).

¹³ Die *Ode an die Freude* wurde zunächst 1972 vom Europarat zur Europahymne bestimmt und anschließend 1985 von den Staats- und Regierungschefs der Europäischen Gemeinschaften als offizielle Hymne übernommen (vgl. http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/anthem/index_de.htm).

Um dem europäischen Gemeinschaftsgefühl neben diesen Maßnahmen noch mehr Ausdruck zu verleihen, schuf die Europäische Union zusätzlich den Europatag, welcher auf das Gründungsereignis der *Schuman-Erklärung* im Jahr 1950 zurückgeht. Auf lange Sicht soll dieser Tag, mit den Worten des österreichischen Abgeordneten zum Europäischen Parlament Othmar Karas (2010, o.S.), im Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger zum „zweiten Nationalfeiertag“ werden und an die Werte, die die Europäische Union tragen, erinnern.

Das interessanteste an der Symbolpolitik der Europäischen Union ist allerdings, dass sie sich den Einzug ins tägliche Leben geschaffen und dort, als oftmals nicht bewusst wahrgenommene Selbstverständlichkeit, ihren Platz gefunden hat. Dies zeigt sich einerseits im einheitlichen Design des Führerscheins, des Passes oder des Autokennzeichens und manifestierte sich nicht zuletzt in der Schaffung einer gemeinsamen Währung.

Obwohl mit der offiziellen Euro-Einführung¹⁴ im Jahr 2002 ein großer Integrationsschritt seitens der Europäischen Union geleistet wurde, löst das gemeinsame Zahlungsmittel bis heute bei den Bürgerinnen und Bürgern eine Art „Hassliebe“ (Karmasin 2011, o.S.) aus. Während einerseits die Vorteile der gemeinsamen Währung genossen werden und es als angenehm empfunden wird, dass bei etlichen Reisen innerhalb der Europäischen Union das Umrechnen wegfällt, bleibt es andererseits, dennoch bei einer gewissen Skepsis und Distanz gegenüber dem Euro.

Auch die Eurobarometer-Umfrage vom Dezember 2010, die die Einstellung zum Euro in den Euro-Mitgliedstaaten erfasst hat, lässt auf einen eher mangelhaft ausgeprägten Identitätsmotor der gemeinsamen Währung schließen. Demnach glauben 67 Prozent der befragten Personen, dass der Euro als eine gute Sache für die Europäische Union gesehen werden kann und trotzdem fühlen sich ganze 77 Prozent durch ihn nicht europäischer als vor dessen Einführung (vgl. Flash EB Nr. 306/2010, 9f).

¹⁴ Der Euro ist zurzeit offizielles Zahlungsmittel in 17 der 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Als letztes Mitglied führte mit 01.01.2011 Estland den Euro ein. Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Lettland, Litauen, Ungarn, Polen, Rumänien, Schweden und das Vereinigte Königreich sind Mitglieder der EU, nehmen aber zurzeit nicht an der gemeinsamen Währung teil (vgl. <http://www.ecb.int/euro/intro/html/map.de.html>).

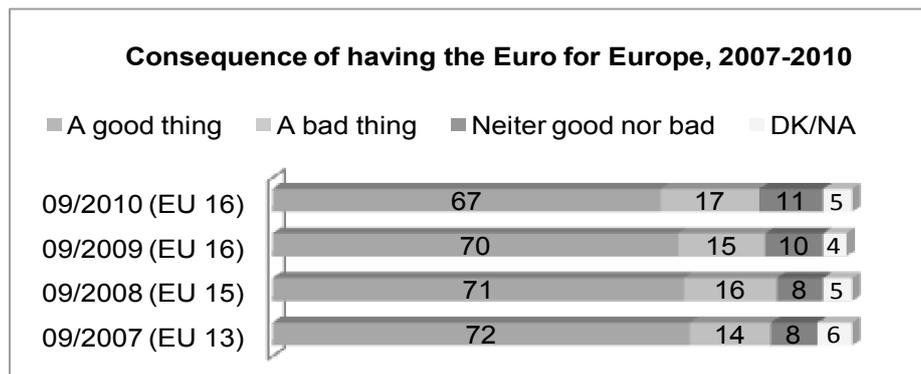


Abb.1: Generally speaking, do you think that having the euro is a good or bad thing for Europe? Base: all respondents, %, (Flash EB Nr. 306/2010, 9)

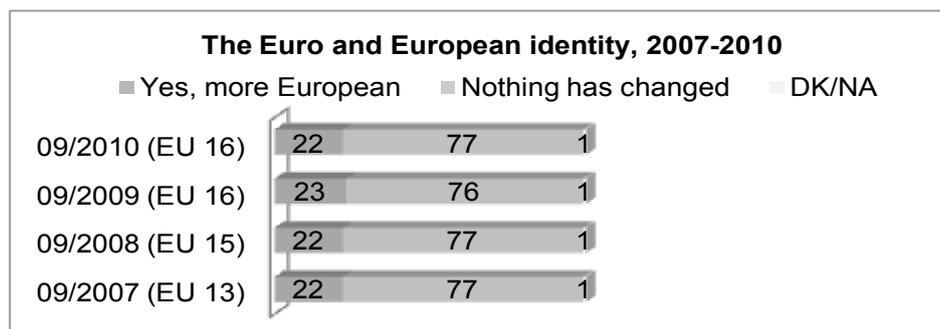


Abb.2: Does the euro make you personally feel more European than before or would you say that your feeling of being European has not changed? Base: all respondents, %, (Flash EB Nr. 306/2010, 10)

Betrachtet man in weiterer Folge die konkrete Ausgestaltung der gemeinsamen Währung, dann wird deutlich, dass es den Akteurinnen und Akteuren auf europäischer Ebene sehr wohl bewusst war, welche wichtige Rolle Bilder im Transfer von Botschaften und Bedeutungen einnehmen (vgl. Bernhardt et al. 2009, 12). Ausgehend von einem Gestaltungswettbewerb¹⁵ zeigen die Euro-Geldscheine heute Fenster, Tore und Brücken als Symbole für Offenheit, Kooperation und Verständigung zwischen den Völkern (vgl. Diem 2007, 91; Schumacher 2007, 63). Wie entscheidend in diesem Zusammenhang auch die Einhaltung einer Balance zwischen den Nationalstaaten war, wird konkret darin ersichtlich, dass es sich lediglich um abstrakte Darstellungen handelt und anstelle von spezifischen Portraits die Baustile der europäischen Geschichte¹⁶ als Thema herangezogen wurden (vgl. Bernhardt et al. 2009, 73).

¹⁵ Als Gewinner des 1996 abgehaltenen Gestaltungswettbewerbs ging aus insgesamt 44 Entwürfen, der Österreicher Robert Kalina hervor. Als Designer der österreichischen Nationalbank, hat er bis zu diesem Zeitpunkt bereits alle Schilling-Geldscheine seit 1982 entworfen.

¹⁶ Klassik (5 Euro), Romantik (10 Euro), Gotik (20 Euro), Renaissance (50 Euro), Barock und Rokoko (100 Euro), Eisen- und Glasarchitektur (200 Euro) sowie die moderne Architektur des 20. Jahrhunderts (500 Euro) stellen die europäischen Architekturstile auf den Euro-Geldscheinen dar (vgl. Bernhardt et al. 2009, 73).

Um der Vielfalt innerhalb der Europäischen Union noch stärker ihren Platz zu lassen, gab man den Mitgliedstaaten zusätzlich die Möglichkeit, sich mit einem landestypischen Symbol¹⁷ auf der Rückseite der Euro-Münzen zu repräsentieren.

Aus den erwähnten Beispielen der europäischen Symbolpolitik wird nicht zuletzt deutlich, dass sich die Europäische Union hierbei stets in einer zwickmühlenartigen Situation befindet. Einerseits kann sie auf eigene Symbole in Hinblick auf eine europäische Identität nicht verzichten und andererseits ist sie stets damit konfrontiert, dass es gegen den Widerstand der Mitgliedstaaten kein Vorankommen gibt. Mit anderen Worten wird die europäische Identitätspolitik zurzeit weniger vom Drang nach weiterer Entwicklung, als von der Suche nach dem größten gemeinsamen Nenner gesteuert.

¹⁷ Ausführliche Informationen zu den jeweiligen landestypischen Symbolen der Euro-Münzen finden sich unter: <http://www.ecb.int/euro/coins/2euro/html/index.de.html>

IDENTITÄT – THEORETISCHE AUSFÜHRUNGEN ZU EINEM VIELSEITIGEN BEGRIFF

Beinahe jede wissenschaftliche Literatur, die sich dem Thema *Identität* widmet, weist von Beginn an darauf hin, dass es sich um ein sehr komplexes Feld ohne einheitliche und umfassend gültige Definition handelt (u.a. Walkenhorst 1999; Loth 2002; Schumacher 2007; Kretschmann/Liermann 2007). Der Grund dafür liegt vor allem in den zahlreichen Disziplinen, die sich mittlerweile mit dem Begriff auseinandersetzen und diverse theoretische Zugänge anbieten.

Trotz allem lassen sich in diesem Zusammenhang dennoch einige Punkte bestimmen, in denen grundsätzliche Übereinstimmung herrscht und die eine Annäherung an das komplexe Feld ermöglichen. So unterscheidet man in Bezug auf die Ausprägung von Identität generell zwischen einer personalen und einer kollektiven Form, wobei die erste die sogenannte *Ich-Identität* und die zweite die sogenannte *Wir-Identität* verkörpert. Während für die Herausbildung personaler Identität die Selbst- und Fremdzuschreibung (vgl. Lepsius 2006, 109) von maßgeblicher Bedeutung ist, definiert sich kollektive Identität dem ähnlich über das Spannungsfeld „Eigen - Fremd“ (Erdheim 2002, 29). Beide Aspekte deuten darauf hin, dass Identität immer auch in Interaktion mit der Umwelt entsteht und dem Subjekt als Orientierung (vgl. Walkenhorst 1999, 28) dient.

Dass letztendlich „jedes ‚Ich‘ mit einem ‚Wir‘ verknüpft ist und daraus wichtige Grundlagen der eigenen Identität bezieht“ (Assmann, A. 2006, 21), beschreibt auch die Psychologin Angelucci von Bogdandy (2002, 114), indem sie Identität als „das Produkt der Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft“¹⁸ definiert.

Neben der Art der Ausprägung und Abgrenzung überwiegt heute auch jene Ansicht, die Identität als einen fortlaufenden Prozess versteht, der sich, je nach Situation und Anlass, entwickelt und anpasst.

„Die Identität einer Person, kann nicht als vorgezeichnete, substantiell bestimmte und zeitlebens stabile Einheit beschrieben werden. [...]

¹⁸ Das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft prägte in den 1970er/1980er Jahren die Kontroverse zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. Den Ausgangspunkt bildete dabei das Werk *A Theory of Justice* von John Rawls, welches - im Sinn des Liberalismus - das selbstbestimmte Individuum und dessen Freiheit in den Mittelpunkt stellte. Der Kommunitarismus vertrat in seiner Kritik vor allem den Aspekt, dass das Individuum mit der Gemeinschaft verbunden ist und eine Verantwortung ihr gegenüber trägt (vgl. Nussbaumer 2002, 21).

Das Selbstverhältnis der Person ist von Kontingenz durchsetzt und dieser zeitlebens ausgesetzt. Es ist nichts von Geburt an Gegebenes, sondern eine Aspiration, wirksam in prinzipiell vorläufigen und zerbrechlichen Stadien einer historisch, kulturell und sozial situierten psychischen Entwicklung.“ (Renn/Straub 2002, 13f)

Diese Sichtweise, die sich mit der Moderne herausgebildet hat und auf die damit einhergehende „Auflösung traditionaler Bindungen und hierarchischer Strukturen“ (Kretschmann/Liermann 2007, 10) reagiert, tritt vor allem jenen Meinungen entgegen, die das Individuum in eine bestimmte Schicht hineingeboren sehen und der Identität einen Endgültigkeitscharakter zuschreiben (vgl. Posch 2006, 21).

Dass Identität jedoch bei Weitem nichts starres ist, kommt insbesondere in den Überlegungen von Stuart Hall, dem Begründer der Cultural Studies, zum Vorschein. Aus seiner Sicht stellt sich Identität vielmehr als ein „Prozess der Identifikation“ (Hall 1999, 91) dar, der durch eine Ambivalenz gekennzeichnet ist, sich stets entwickelt und somit kein stabiles Konstrukt ergibt (vgl. ebd. 91ff). Der stetige Wandel und der Einfluss, den viele unterschiedliche Faktoren auf die Identitätsbildung haben können, zeigt sich unter anderem in der Definition von Wilfried Loth (2002, 93), für den Identität einen „fortlaufenden Konflikt- und Differenzierungsprozess zwischen sozialer Erwartung und personaler Einzigartigkeit“ umfasst.

2.1 Zentrale Identitätskonzepte in den Sozialwissenschaften

Um aufgrund der erwähnten Vielfältigkeit ein noch besseres Verständnis für die Bedeutung von Identität zu schaffen, bietet sich in diesem Zusammenhang ein Überblick über die zentralen Identitätskonzepte und ihre wichtigsten Erkenntnisse an.

Als Wegbereiter gilt dabei der amerikanische Psychologe und Philosoph, William James, welcher in seinem Werk *The Principles of Psychology (1890)* die Unterscheidung zwischen dem „empirischen und dem reinen Selbst“ (Müller, B. 2011, 26) getroffen hat. Damit war er der erste, der Identität in der Form eines zweigliedrigen Prozesses darstellte und zudem auf dessen Intersubjektivität, die sich auf die Anerkennung durch andere bezieht (vgl. Knoblauch 2004, 47), aufmerksam machte. Sein Ansatz prägte in weiterer Folge maßgeblich die Entwicklung des modernen Identitätsbegriffs und wurde dadurch zum Bezugspunkt für zahlreiche andere Theoretiker.

Ein Beispiel dafür ist George H. Mead, welcher in seiner Auseinandersetzung mit Identität die Ansätze von James ausweitete. In seiner Theorie des Sozialbehaviorismus¹⁹ hält er fest, dass für die Herausbildung von Identität (*Self*) der „Umweg über den Anderen“ (Abels 2010a, 25) - sprich die Kommunikation mit der Gemeinschaft - notwendig ist.

“The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relation to that process as a whole and to other individuals within this process.“ (Mead 1967, 135)

Somit entsteht Identität nach Mead, in Abhängigkeit von der Gesellschaft und durch die Übernahme von Rollen²⁰, als ein „Sich-selbst-zum-Objekt-machen und Sich-seiner-Selbst-bewusst-werden“ (Morel et al. 2007, 59). Zentral in diesem Prozess sind die zwei „Teilidentitäten“ (Jörrisen 2010, 100) des *Self*, die sich im *Me* und im *I* darstellen. Während das *Me* die gesellschaftliche Sicht auf das Individuum widerspiegelt, umfasst das *I* das spezifisch Eigene und Individuelle einer Person (vgl. Morel et al. 2007, 60).

„Das ‚Ich‘ ruft das ‚Mich‘ hervor und reagiert auf es. Zusammengenommen konstituieren sie eine Persönlichkeit, wie sie in der sozialen Erfahrung erscheint. Das ‚Selbst‘ ist im Wesentlichen ein sozialer Prozess, der mit diesen beiden unterscheidbaren Phasen abläuft.“ (Mead 1934, 1973 zit.n. Jörrisen 2010, 100)

Ein weiteres, sehr bekanntes Konzept der Identitätsbildung ist jenes von E. H. Erikson. Dieser orientiert sich in seiner Theorie vorwiegend an den Ansätzen von Sigmund Freud, dem Begründer der Psychoanalyse und knüpft Identität an das Durchlaufen

¹⁹ Der Sozialbehaviorismus geht davon aus, dass sich Individuum und Gesellschaft beeinflussen und legt Wert darauf, dass die soziale Komponente des Verhaltens berücksichtigt wird. Er tritt in erster Linie dem Behaviorismus, wie er von John B. Watsons geprägt wurde entgegen, welcher Verhalten vorrangig als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Ursache (*Reiz*) und Wirkung (*Reaktion*) betrachtete (vgl. Jörrisen 2010, 93; Vester 2009, 140).

²⁰ Mead erklärt den Identitätsaufbau durch die Rollenübernahme mit den Stufen *play* und *game*. Während das Kind im ersten Spielen (*play*) Rollen durch Nachahmung übernimmt, lernt es in einem nächsten Schritt über Rollen zu verfügen (*game*), indem es aktiv eingreift, andere Rollen beachtet und sie in sich koordiniert (vgl. Abels 2010a, 27ff).

unterschiedlicher Lebensphasen²¹. In jeder einzelnen davon, die sich als Entwicklungsstufen darstellen, muss das Individuum mit Krisen fertig werden, wobei sich die Überwindung einer Krise auf den gesamten weiteren Lebensverlauf auswirkt (vgl. Lührmann 2006, 154).

Zusätzlich dazu vertritt Erikson die Sichtweise, dass Identität kulturell, als auch sozial bedingt ist (vgl. Abels 2010b, 277) und sich daher wesentlich über das Selbst- und Fremdbild bestimmt, welches sich in der Interaktion mit der Umwelt herausbildet.

„Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“ (Erikson 1991, 18)

Dieser Aspekt wird in weiterer Folge von Lothar Krappmann aufgefasst, welcher in seiner Arbeit die zentralen Überlegungen von Mead und Erikson miteinander verknüpft. Auch für ihn kann Identität nicht abseits der Gesellschaft entstehen und ergibt sich einerseits aus einer unverwechselbaren Biografie (*personale Seite*) und andererseits wiederum aus der Anerkennung des Selbstbildes durch Andere (*soziale Seite*) (vgl. Abels 2009, 376).

„Die Identität stellt die Besonderheit des Individuums dar, denn sie zeigt auf, auf welche besondere Weise das Individuum in verschiedenartigen Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnissen sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellung dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, die Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden, gehalten hat.“ (Krappmann 1975, 9)

Den entscheidenden Schlüssel in Krappmanns Identitätskonzept stellt jedoch eine gelungene Balance zwischen personaler und sozialer Identität dar. Aus ihr ergibt sich die *Ich-Identität* mit der das Individuum seinem Kommunikations- und

²¹ Erikson unterscheidet zwischen 8 Lebensphasen: Säuglingsalter, Kleinkindalter, Spielalter, Schulalter, Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter, Erwachsenenalter, reifes Erwachsenenalter (vgl. Erikson 1991, 150f).

Handlungspartner begegnet und „zeigt, wer es in einer spezifischen Rolle und Situation ist“ (Abels 2008, 525).

Diese Bedeutung von Rollen wird im weitesten Sinn auch in den Ausführungen von David J. de Levita thematisiert. Dieser unterscheidet zwischen zugeschriebener und erworbener Identität²² und bezeichnet jene Aspekte, die die Identitätsbildung beeinflussen, als Identitätsfaktoren (vgl. De Levita 1971, 210). Dabei kann grundsätzlich „alles, was eine Person ist, besitzt oder woran sie teil hat“ (ebd. 211) zu solch einem prägenden Faktor werden.

Basierend auf den bisherigen Ausführungen soll an dieser Stelle schlussendlich, als Identitätsbegriff für die vorliegende Arbeit, jener von Heinz Abels herangezogen werden. Der Grund dafür ist, dass er in seine Definition die wesentlichen theoretischen Ansätze einfließen lässt und sich dadurch eine Darstellung ergibt, die die zahlreichen Facetten, die im Zusammenhang mit der Konstruktion von *Ich-Identität* relevant sind, berücksichtigt. Anlehnend an seine Worte ist Identität demnach:

„[...] das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“ (Abels 2010b, 258)

Erweitert um jenen Aspekt, dass Identität nichts statisches ist, sondern einer stetigen Entwicklung unterliegt, umfasst dieser Definitionsversuch sowohl die Einzigartigkeit des Individuums, als auch den Einfluss, den das eigenverantwortliche Handeln und die Interaktion mit der Gesellschaft auf das Identitätsempfinden haben.

2.2 Kollektive Identität und „Wir-Gefühl“

Neben dem Drang zu wissen, wer man selber ist, verspürt der Mensch von jeher auch das Bedürfnis, Teil einer Gemeinschaft zu sein (vgl. Graf 2010, 15 und 21). James Mark Baldwin unterstreicht diese Annahme, indem er den Menschen als „soziales Produkt“ (Garz 2008, 21) beschreibt, der nicht losgelöst von der Gesellschaft leben kann und

²² De Levita umschreibt mit dem Begriff *zugeschriebene Identität* all jene Faktoren, die vom Individuum nicht selbst gewählt werden können (Alter, Geschlecht, Herkunft,...). Der Beruf, ein Titel oder die Mitgliedschaft in einer Gruppe stellen hingegen die *erworbene Identität* des Individuums dar (vgl. De Levita 1971, 213 und 231f).

dessen „soziales Selbst“ (ebd.) sich in einem Wechselspiel aus „Geben und Nehmen“ (ebd.) entwickelt.

Diese Ansicht spiegelt sich in ausgeprägter Form in der Theorie des sozialen Konstruktivismus²³ wieder. Als dessen Mitbegründer gelten vor allem Peter Berger und Thomas Luckmann, die mit ihrem Werk *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (1969) das Verhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft im Rahmen der Erkenntnistheorie näher betrachtet haben. Darin erarbeiten sie die zentrale These, dass sich die menschliche Wirklichkeit über die Gesellschaft konstruiert und die Bildung der Erfahrungswelt über den sozialen Diskurs erfolgt. Maßgeblich für den Verlauf dieses Prozesses ist der Aspekt der Kommunikation, welcher sich über Sprache, Zeichen oder Symbole äußert (vgl. Miebach 2010, 364).

Mit anderen Worten fokussiert der soziale Konstruktivismus die zwischenmenschliche Interaktion und sieht die soziale Welt dadurch geformt, wie Menschen untereinander agieren, welche Vorstellungen sie teilen und auf welche Art und Weise sie ihre Umwelt erfassen (vgl. Ulbert 2006, 409). Somit entsteht die soziale Wirklichkeit, wie es Collin Finn (vgl. 2008, 87) komprimiert darstellt, einerseits aus den menschlichen Handlungen und andererseits aus Gedanken und gemeinsamen Überzeugungen.

Dadurch, dass eine gewisse Anzahl an Menschen letztendlich bestimmte Gemeinsamkeiten untereinander ausfindig machen kann, formen sich nicht zuletzt Gruppen, die sich in weiterer Folge gerade über diese Gemeinsamkeiten beginnen zu definieren. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist, dass die Identifikation über die gleichen Objekte erfolgt und ein Bewusstsein über diese Gemeinsamkeiten besteht (vgl. Lepsius 1997 zit.n. Quenzel 2005, 30). Die daraus entstehende Identität einer solchen Gruppe wird heute gemeinhin als *kollektive Identität* bezeichnet und soll hier näher betrachtet werden.

In einem ersten Schritt gilt es an dieser Stelle noch einmal festzuhalten, dass kollektive Identität - ebenso wie personale - eine Ausprägung der Identität eines Individuums ist und sich daher als dessen spezifisches Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe beschreiben lässt. Ebenso sind die Vorstellungen, die mit einem Kollektiv verbunden werden, stets jene einzelner Individuen (vgl. Anderheiden 2006, 571; Assmann, J. 2007, 132).

²³ Als Erkenntnistheorie beschäftigt sich der Konstruktivismus und seine unterschiedlichen Strömungen mit der übergeordneten Frage, wie ein bestimmtes Wissen erlangt wird und inwiefern Wirklichkeiten und Phänomene in diesem Zusammenhang konstruiert sind.

Dies bedeutet, dass personale und kollektive Identität letztendlich miteinander verwoben sind, einander bedingen und daher nicht separat dargestellt werden können (vgl. Nussbaumer 2002, 20; Walkenhorst 1999, 28; Schumacher 2007, 5).

Damit sich kollektive Identität jedoch herausbilden kann, muss es dem Kollektiv zunächst gelingen, einen Bezugsrahmen (vgl. Thalmaier 2006, 7) zu schaffen. Dieser ergibt sich einerseits aus der Betonung der verbindenden Elemente innerhalb eines Kollektivs und andererseits aus der damit einhergehenden Abgrenzung gegenüber anderen. Bernhard Giesen (1999) spricht hierbei von sogenannten *Codes kollektiver Identität*, die durch das Aufzeigen von Differenzen den Innen- und Außenbereich von Kollektiven konstruieren.

„Die Konstruktion einer Grenze wird um so nachdrücklicher ausfallen, je stärker der elementare Unterschied zwischen innen und außen mit anderen Differenzen in einem semantischen Feld angereichert und von ihnen geschützt wird. [...] Solche zentralen Unterschiede, die eine Vielzahl von Differenzen bündeln, nennen wir *Codes*.“ (Giesen 1999, 25f)

Nach der Art und Weise wie diese Grenzziehung erfolgt und unter dem Aspekt, welche Vorstellungen in einer Gemeinschaft dominieren, unterscheidet er zwischen primordialen, traditionellen und universalistischen Codes (vgl. ebd. 31).

Zur ersten Ausformung zählen demnach - wie es sich aus der Wortbedeutung ableiten lässt - all jene Unterscheidungsmerkmale, die natürlicher, uranfänglicher Art sind (z.B.: Alter, Geschlecht, Herkunft,...) und sich daher eindeutig von anderen Ausprägungen abgrenzen lassen. Während primordiale Codes somit äußerlich Gegebenes als Anhaltspunkt heranziehen, betonen die beiden weiteren Ausprägungen das gemeinsam Vorgestellte und die Überzeugungen, die in einer Gemeinschaft vorherrschen.

Die Grundlage für traditionale Formen kollektiver Identität bilden dabei vor allem Erinnerungen, Rituale, die Vertrautheit sowie der sogenannte *Gründungsmythos*²⁴ einer Gemeinschaft (vgl. ebd. 42-45). Die Möglichkeit solch einem Kollektiv als Außenstehender beizutreten, erweist sich als ein besonders lang andauernder Prozess,

²⁴ Der Gründungsmythos umfasst jene Vorstellungen, die eine Gemeinschaft mit ihrer Entstehungsgeschichte verbindet. Dabei können sowohl politische, religiöse oder historische Aspekte als Ausgangspunkt dienen. Zu den wohl bekanntesten Gründungsmythen zählt beispielsweise die Geschichte von Romulus und Remus über die Gründung Roms.

da Neuem zunächst immer mit Unvereinbarkeit und Distanz (vgl. ebd. 48) begegnet wird.

Die dritte Ausformung der *Codes kollektiver Identität* umfasst schließlich all jene Gemeinschaften, die auf ein religiöses Fundament bauen. Angestrebtes Ziel dieser universalistisch geprägten Kollektive ist es, das Transzendente mit dem Weltlichen zu verbinden und dadurch - auch mittels Opfergaben - eine Erlösung zu bewirken (vgl. ebd. 54-58).

Kritik wird dem Modell von Giesen in der Hinsicht entgegengebracht, als dass er den Aspekt der Erinnerung nicht in alle drei Formen der Codes einfließen lässt, sondern allein bei der traditionellen Ausprägung in den Mittelpunkt stellt (vgl. Zifonun 2004, 122). Damit folgt Giesen nicht jenen Meinungen, die die gemeinschaftliche Sicht auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft als ausschlaggebend für die Herausbildung von kollektiver Identität sehen. Ob und inwieweit ein gemeinsames Gedächtnis die Herausbildung einer kollektiven Identität erleichtern kann, wird an einer späteren Stelle, wenn es um die Frage nach den Kriterien europäischer Bewusstseinsbildung geht, erneut aufgegriffen und diskutiert werden.

Abgesehen von diesem Kritikpunkt lässt sich mit den Überlegungen von Giesen dennoch sehr gut darstellen, wie Kollektive aus den unterschiedlichsten Intentionen entstehen können und weshalb sie in ihrer Zahl nicht begrenzt sind.

Ebenso unbegrenzt wie die Ausprägungsarten ist die Anzahl jener Kollektive, mit denen sich ein Individuum verbunden fühlen kann. Der Grund dafür ist nach Carolin Emcke (2000, 14f), dass das Individuum eine „Mélange unterschiedlicher Prägungen“ darstellt und daher gleichzeitig Mitglied in mehreren Organisationen, Vereinen oder Verbänden sein kann, ohne dass es sich dadurch innerlichen Konflikten aussetzt.

Die jeweilige Identifikation mit einem Kollektiv ist daher vielmehr als Teil eines bestimmten Lebensstils zu verstehen, der Vorlieben, Werte und Meinungen widerspiegelt (vgl. Kaletta 2008, 69). Der Unterschied, der zwischen den einzelnen Zugehörigkeitsgefühlen besteht, äußert sich dabei lediglich im jeweiligen Grad der Verbundenheit zu einem Kollektiv. Heiko Walkenhorst (1999, 38) unterscheidet hierbei zwischen fünf Stufen, die die jeweilige Bindungsstärke angeben und von einfacher Übereinstimmung bis zur totalen Aufgabe des Individuums im Kollektiv reichen.

Stufen der Verbundenheit gegenüber einem Kollektiv	
Zustimmung (Passivität)	Bereitschaft zur Anerkennung der Inhalte und Ziele einer Gruppe
Anteilnahme (Partizipation)	Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Inhalten und Zielen einer Gruppe
Engagement (Idealismus)	Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Gruppen(bildungs-)prozeß
Identifikation (Ideologismus)	Bereitschaft, das Leben nach der Philosophie und den Zielen der Gruppe auszurichten
Opferbereitschaft (Fanatismus)	Bereitschaft, den Märtyrertod für das Überleben der Gruppe anzutreten

Abb.3: (Walkenhorst 1999, 38)

Jene Kollektive, die sich einmal herausgebildet haben, sind in ihrer Wirkungsweise grundsätzlich nicht beschränkt und können „über Generationen hinweg bestehen“ (Schumacher 2007, 7). Die wesentliche Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie von der kollektiven Identität ihrer Mitglieder getragen werden und über diese ihre Legitimität, Loyalität und Solidarität (vgl. von Rautenfeld 2007, 104; Walkenhorst 1999, 104) beziehen. Mit anderen Worten sichert kollektive Identität den Fortbestand und den Zusammenhalt einer Gemeinschaft, vermeidet Krisen und dient somit der Erhaltung wie Ausweitung von Machtansprüchen (vgl. Walkenhorst 1999, 43), bestimmten Werten oder Überzeugungen.

2.2.1 Exkurs: Der Nationalstaat als Paradebeispiel

Als anschaulichstes Beispiel für die Entstehung und Aufrechterhaltung kollektiver Identität lässt sich der Nationalstaat mit der ihm entgegengebrachten nationalen Identität heranziehen. Dieser hat sich beginnend mit der Moderne als „Leitmodell“ (Dann 1996, 17) etabliert und ist das historische Resultat des Zusammenschlusses von Staat und Nation.

„Der Nationalstaat entsteht und besteht, wenn die Menge der Mitglieder einer Nation mit der Menge der Mitglieder eines Staates (mehr oder weniger) deckungsgleich werden bzw. sind.“ (Kirsch 1997, 10)

In diesem speziellen „Zweckbündnis“ sehen Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher (2004, 71) einen entscheidenden Grund für die bis heute anhaltende Standhaftigkeit des Nationalstaates. Während der Staat generell eine „Wahlgemeinschaft“ (ebd. 71) zur Interessensvertretung der Bürgerinnen und Bürger darstellt und die Zugehörigkeit über die Staatsbürgerschaft im Wesentlichen frei wählbar ist, ruht die Nation auf einer „(wenngleich fiktiven) Bluts- und Abstammungsgemeinschaft“ (ebd. 72). Durch den Zusammenschluss beider zum Nationalstaat schafft sich der Staat über die Nation eine feste Basis der Autorität und kann somit „seiner Forderung nach Disziplin zusätzliches Gewicht verleihen“ (ebd.).

Diese Folgebereitschaft, die dem Staat entgegengebracht wird, greift auf ein spezifisches *Wir-Gefühl* zurück, welches letztendlich bewirkt, dass sich Menschen als Mitglieder eines bestimmten Nationalstaates verstehen. Ausschlaggebend dafür ist in erster Linie das jeweilige Nationalbewusstsein, welches - als entscheidendes Kriterium für die Stiftung eines Zusammengehörigkeitsgefühls - in einem Prozess der inneren Nationsbildung über *pressure groups*, gemeinsame Symbole, Werte, Traditionen und Erinnerungen herausgebildet wird (vgl. Jansen/Borggräfe 2007, 28f). Erst wenn es gelingt, dass die Bürgerinnen und Bürger verinnerlichen, was sie als Nation ausmacht (vgl. Schumacher 2007, 80), bewirkt dieses Nationalbewusstsein in ihnen die Herausbildung einer nationalen Identität.

Da der Nationalstaat nicht von jeher bestand und sich erst über die innere Homogenisierung verfestigen konnte, ist „Nation“ nach Ernst Bruckmüller (1996, 357) immer auch mit „Imagi-Nation“ verbunden.

Auch wenn der Nationalstaat auf eine erfolgreiche Herausbildung kollektiver Identität zurückblicken kann, muss er dennoch stets bemüht sein, diese aufrecht zu erhalten. Eine wichtige Rolle nehmen in diesem Prozess das Bildungssystem, die Landesverteidigung und die mediale Öffentlichkeit ein (vgl. Castells 2002 zit.n. Meyer 2009, 23). Sie gelten als Transporteure des *Wir-Gefühls*, da sie im Regelfall die gesamte Bevölkerung erreichen, ein gewisses nationales Denken vermitteln und zur Legitimität des Nationalstaates beitragen, indem sie über dessen Ziele und Ansichten informieren.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch auf die gefährliche Kehrseite der Medaille hinzuweisen. Wie die Geschichte auf grausamste Art und Weise gezeigt hat, steckt im Nationalstaat auch „der tyrannische Ausgangspunkt für Ausgrenzung, Verfolgung, [und, d. Verf.] Vernichtung“ (Bruckmüller 1996, 27). Mit anderen Worten ist der Nationalstaat

als solcher noch lange kein Garant für Frieden und Demokratie und kann Menschen sowohl einen, als auch trennen.

Ausgehend davon und getragen von Überlegungen im Zeitalter der Globalisierung mit zunehmend beobachtbaren Individualisierungstendenzen, plädieren heute bereits einige Autoren für die Überwindung des Nationalstaates. So meint beispielsweise Karl Lamers (2005, 30) in einem Beitrag für die Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, dass „der Staat nicht länger der alles bestimmende Rahmen für das Leben der Nation“ ist und auch Helmut König (2008, 20) vertritt an anderer Stelle die Meinung, wonach die „nationale Legitimation politischer Herrschaft“ kein Monopol mehr beanspruchen könne und daher als veraltet angesehen werden sollte.

Eine noch radikalere Position nimmt Martin Hüfner ein. Er erklärt in seinem Buch *Europa. Die Macht von morgen* den Nationalstaat für tot und geht von einem gemeinsamen Europa aus, welches wie „Phönix aus der Asche“ (Hüfner 2006 2f) auferstanden ist und zum „Champion des nächsten Jahrzehnts“ (ebd. 9) aufsteigen wird. Tatsache ist, dass die Zukunft des Nationalstaates in Europa maßgeblich davon abhängen wird, wie sich die Europäische Union in den nächsten Jahren entwickelt. Die entscheidende Frage wird dabei sein, ob es ihr gelingt, eine stabile europäische Identität herauszubilden, um dann zu sehen, wie sich diese letztendlich im Verhältnis zum Nationalstaat positioniert.

POSITIONIERUNG EUROPÄISCHER IDENTITÄT

Lässt man die Worte *europäische Identität* für sich alleine stehen, so bilden sich sehr schnell die verschiedensten Assoziationen, die allerdings allesamt kein greifbares Gefühl hinterlassen. Der Grund dafür liegt in der Kombination von zwei Begriffen, die in ihrer Bedeutung alles andere als eindeutig verständlich und abgrenzbar sind. Heiko Walkenhorst (1999, 13) umschreibt diesen Aspekt passend, indem er Identität - dessen Vielseitigkeit bereits im Vorfeld angesprochen wurde - als „Modewort“ bezeichnet, zudem sich nun, mit der Bezeichnung „europäisch“, ein weiteres Wort mit „unbegrenztem Interpretationsspielraum“ gesellt. Je nach Zugang wird *europäisch* - und insbesondere *Europa* - daher an den unterschiedlichsten Gegebenheiten festgemacht, was nicht zuletzt eine Schwierigkeit für die Positionierung der namensgleichen *Europäischen Union* darstellt (vgl. Kaina 2009, 73; Kraft o.J., 18; Walkenhorst 1999, 110). Die Diskussion, die in diesem Zusammenhang am stärksten polarisiert, ist jene um die Grenzen Europas. Sie kocht bei den einzelnen Erweiterungsrunden der Europäischen Union immer wieder auf und wird vor allem in Bezug auf einen möglichen Beitritt der Türkei heftig diskutiert²⁵. Während sich die einen in der Beantwortung der Frage nach den Grenzen streng am geografischen Raum orientieren, überwiegen bei anderen die Faktoren der Kultur, Geschichte oder Religion als ordnende und prägende Aspekte des Europäischen. Die markantesten Punkte, die auch im Hinblick auf ein gemeinsames europäisches Erbe genannt werden, sind zumeist das antike Römische Reich, das Christentum, die Abgrenzung zum Osmanischen Reich, die Säkularisierung, die Industrielle Revolution, die Menschenrechte oder die demokratischen Strukturen (vgl. Loth 2007, 38; Trunk 2007, 71). Tatsache ist jedoch, dass sich diese Aufzählung leicht um weitere Beispiele ergänzen ließe und auch dann noch nicht als vollständig gelten würde.

Da festgelegte Grenzen letztendlich immer auch Ausgrenzung erzeugen (vgl. Eder 2007, 188) und um sich von dieser Diskussion so weit wie möglich zu lösen, hält sich die Europäische Union bewusst ihre Türen offen und betont dadurch, dass es eben keine „fixe Summe von Bestandteilen (samt deren Rangordnung)“ (Schneider 2011, 147) gibt, sondern - aus ihrer Sicht - vieles einen Teil zum europäischen Ganzen beitragen kann.

²⁵ Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Thema bietet sich das Buch *Die Türkei. Debatte in Europa. Ein Vergleich* von Angelos Giannakopoulos und Konstadinos Maras an.

Ähnlich kontrovers wie das Thema der Grenzziehung gestaltet sich auch die Debatte rund um eine europäische Identität, wobei hier vor allem die Fragen der Notwendigkeit, des Vorhandenseins und der Ausprägung polarisieren.

Ausgehend von der Annahme, dass die Europäische Union in erster Linie ein politisches Gebilde darstellt, bindet beispielsweise Viktoria Kaina (vgl. 2009, 36) die Stand- und Dauerhaftigkeit der Europäischen Union an die Herausbildung einer kollektiven Identität. Sie orientiert sich in ihren Überlegungen an David Easton's Theorie des politischen Systems und sieht in der kollektiven Identität eine Notwendigkeit, die für eine politische Gemeinschaft und „ihre Fortdauer unter Stress“ (ebd. 37) nicht abkömmlich ist. Dieser Stress, dem die Europäische Union demnach ausgesetzt ist, ergibt sich einerseits aus einem Mangel an Legitimität und der damit einhergehenden Gefahr des Effektivitätsverlusts sowie andererseits aus der fehlenden territorialen Abgrenzung dessen, was alles europäisch ist (vgl. ebd.).

Eine andere Sichtweise als Kaina vertritt hingegen Heiko Walkenhorst. Geht es nach ihm, dann braucht die Europäische Union zwar die Zustimmung und die Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger, aber nicht notwendigerweise eine gemeinsame Identität (vgl. Walkenhorst 1999, 223). Der Grund dafür ist, dass für ihn „das Empfinden innereuropäischer Solidarität und die Überzeugung der historischen Einmaligkeit des europäischen Integrationsprozesses sowie seiner demokratischen Grundlagen“ (ebd. 223) eine weitaus wichtigere Rolle spielen und deshalb auch bewusst gefördert werden sollten.

„Die Europäische Union ist auf Zustimmung und Akzeptanz der ihr zugehörigen Gesellschaften angewiesen. Eine europäische Identität hingegen ist weder aus demokratie- noch aus legitimationstheoretischen Sicht Grundbedingung für eine fortschreitende Integration; sie würde allerdings das Regieren aus Sicht der politischen Klasse in Europa vereinfachen.“ (Walkenhorst 1999, 238)

Was das Vorhandensein einer europäischen Identität betrifft, macht unter anderem Gian Enrico Rusconi (vgl. 2007, 4) darauf aufmerksam, dass diese erst herausgebildet werden muss und keineswegs von selbst entstehen wird. Entscheidend für den Prozess der Identitätsbildung ist seiner Meinung nach „eine systematische, gemeinsame und sich aufeinander beziehende Neubetrachtung der Geschichte der Nationen“ (ebd. 1), um

daraus „die notwendige kulturelle Grundlage für eine neue europäische Identität zu schaffen“ (ebd.).

Damit schließt er sich jenen Meinungen an, die europäische Identität als *kulturelle Identität* definieren, indem sie von einer Erinnerungsgemeinschaft ausgehen und den geteilten historischen, kulturellen oder religiösen Werten eine zentrale Rolle im Identitätsbildungsprozess zuschreiben (vgl. Schildberg 2010, 14).

Kritisiert wird dieser Zugang insbesondere von Autoren, die sich dem entgegengesetzt, am Konzept der *politischen Identität* orientieren. Aus ihrer Sicht sind vor allem politische Institutionen und „die in der Verfassung niedergelegten universalistischen liberal-demokratischen Werte“ (ebd.) entscheidend für die Herausbildung kollektiver Identität. Diesem Konzept folgt auch Furio Cerruti, der in seinen Ausführungen dementsprechend betont, dass auf europäischer Ebene nur eine politische Identität sinnvoll erscheint.

„Meine These hingegen läuft konträr zum überlieferten Wissen über das Thema ‚Identität‘ und lautet nicht: ‚Politische und kulturelle Identität Europas‘, sondern: ‚Politische Identität und kulturelle Diversität der Europäer‘. Das heißt, dass Europa, die Europäische Union, zwar eine politische, aber keine kulturelle Identität braucht. Im Gegenteil, an der Differenz von politischer und kultureller Identität muss festgehalten werden, weil sie sowohl der politischen Einheit als auch der kulturellen Vielfalt gut tut.“ (Cerruti 2003, 1)

Er beschreibt politische Identität in weiterer Folge als „Ensemble von politischen Werten und Prinzipien“ (ebd. 1), die zum Zusammenhalt einer Gemeinschaft beitragen und ohne die die Europäische Union auf Dauer weder „Politikfähigkeit“, „Legitimität“ noch „die Fähigkeit zur demokratischen Konfliktlösung für sich beanspruchen kann“ (ebd. 2).

Um aufgrund dieser unterschiedlichen Anknüpfungspunkte eine gewisse Übersicht und Messbarkeit im Feld zu schaffen, stützt sich die Identitätsforschung auf zwei grundlegende Perspektiven, die sie als Basis für die Untersuchung europäischer Identität heranzieht. Eine dieser Perspektiven ist der *Top-Down-Ansatz*, welcher als der sachliche Zugang beschrieben werden kann. Er legt den Fokus vor allem darauf, was Europa ist, wodurch es aus politischer, historischer, kultureller und geografischer Sicht vereint wird, wie sich daraus das Selbstverständnis der Europäischen Union bestimmt

und wer in diesem Zusammenhang als Europäerin und Europäer anzusehen ist (vgl. Schildberg 2010, 15).

Im Gegensatz zum *Top-Down-Ansatz* bezieht sich der *Bottom-Up-Ansatz* als zweite Perspektive der Identitätsforschung, mehr auf die individuelle und emotionale Ebene. Im Mittelpunkt stehen daher die Fragen, warum sich jemand europäisch fühlt und was mit dieser Bezeichnung verbunden wird (vgl. Bruter 2005, 5).

In Anlehnung an diese zwei Ansätze macht Martin Kohli (2002) in seiner Arbeit vier weiterführende Ebenen aus, die jeweils Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit europäischer Identität darstellen. Die erste Ebene bezieht sich dabei auf die „staats- und verfassungsrechtliche“ (Kohli 2002, 118) Bedeutung von Identität, die der sogenannten politischen Identität gleichkommt (vgl. ebd.). Sie spiegelt sich auf europäischer Ebene vor allem in den einzelnen Vertragswerken wieder und bezieht sich auf die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Europäischen Union in ihrer Rolle als politische Gemeinschaft (vgl. ebd.). Dem gegenüber umfasst die zweite Ebene die diversen ideengeschichtlichen Überlegungen zu Europa (vgl. ebd.) und hat mit der ersten Ebene gemein, dass beide auf schriftliche Quellen zurückgreifen können.

Einen weiteren Ausgangspunkt europäischer Identitätsbildung sieht Kohli schließlich in unterschiedlichen „kulturellen Praktiken“ (ebd. 119), wobei hier dem Faktor der gemeinsamen Erinnerung eine zentrale Rolle zukommt. Während sich die ersten drei Ebenen somit allesamt auf eine europäische Dimension beziehen, setzt die vierte Ebene direkt beim Individuum an und konzentriert sich darauf, wie kollektive Identität „erfahren und ausgedrückt wird“ (ebd. 120).

Ausgehend von diesen Ausführungen lässt sich als Anhaltspunkt für die vorliegende Arbeit schließlich der *Bottom-Up-Ansatz* festlegen. Der Grund dafür ist die bereits eingangs erwähnte Annahme, dass die Herausbildung einer europäischen Identität sehr an das Vorhandensein eines europäischen Bewusstseins unter den Bürgerinnen und Bürgern gebunden ist und daher der individuellen Haltung gegenüber der Europäischen Union eine entscheidende Funktion zukommt.

Bezugnehmend auf die Diskussion um eine politische oder kulturelle Ausformung europäischer Identität vertritt die Arbeit jene Meinung, wonach die Europäische Union dann am stabilsten ist, wenn sich eine künftige europäische Identität bis zu einem gewissen Grad auf beide Aspekte stützen kann. Diese Sichtweise orientiert sich insbesondere am Konzept von Sylke Nissen (2004, 26), die die Herausbildung einer

europäischen Identität über das Zusammenwirken einer utilitaristischen und einer affektiven Dimension definiert. Zentral für die utilitaristische Komponente ist demnach „die Ebene des Verstandes“ (Schumacher 2007, 18), die hervorhebt, worin die spezifischen Vorteile der europäischen Gemeinschaft (vgl. ebd. 18) liegen, während die affektive Dimension die emotionale Verbundenheit der Bürgerinnen und Bürger zur europäischen Ebene umfasst (vgl. ebd. 26).

Dieses Zweigespann europäischer Identitätsbildung lässt sich auch anhand der Eurobarometer-Umfragen veranschaulichen. So wird die utilitaristische Dimension insbesondere aus den Antworten auf jene Fragen ersichtlich, die das Vorteilsempfinden oder den spezifischen Nutzen der Mitgliedschaft in der Europäischen Union erfragen. Die affektive Dimension lässt sich hingegen anhand all jener Fragen bestimmen, die das individuelle Verbundenheitsgefühl oder das Vertrauen in die europäische Ebene zum Thema machen (vgl. Nissen 2004, 22ff).

Am Beispiel der Eurobarometer-Umfrage vom Frühjahr 2011 zeigt sich demnach, dass zum einen 52 Prozent der befragten Personen der Meinung sind, dass ihr Land von der Mitgliedschaft in der Europäischen Union profitiert und sich zum anderen 62 Prozent der befragten Personen als Bürgerinnen bzw. Bürger der Europäischen Union fühlen (vgl. Standard EB Nr. 75/2011, 39 und 56).

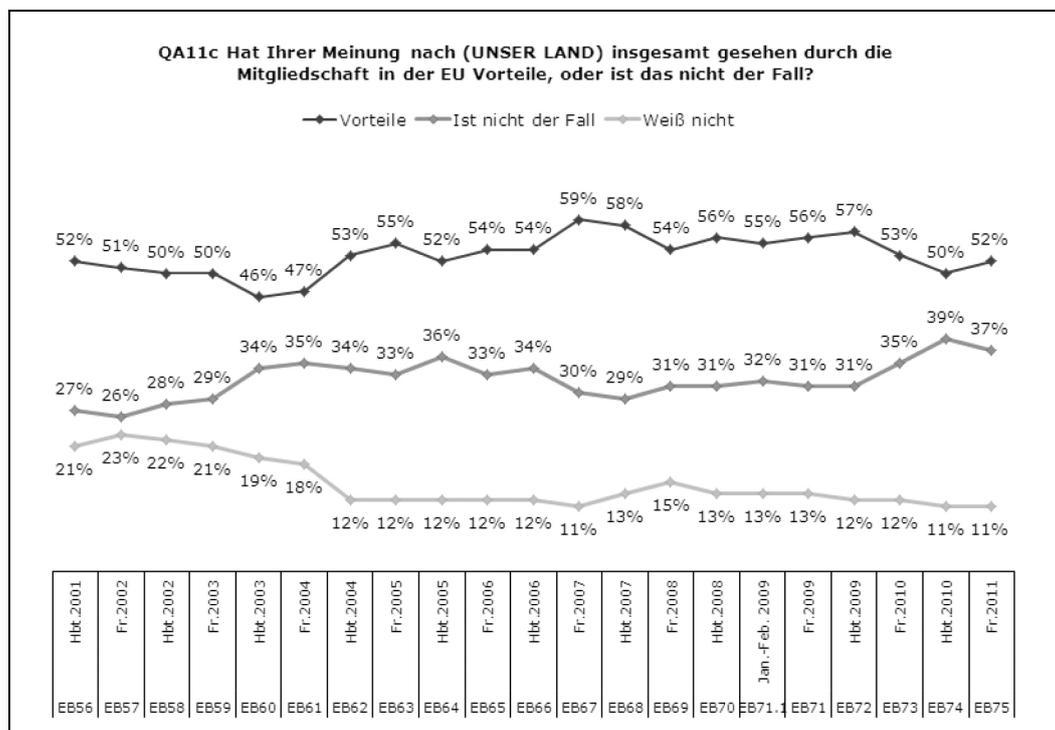


Abb. 4: (Standard EB Nr. 75/2011, 39)

Diese Angaben lassen nach dem Modell der utilitaristischen und affektiven Dimension europäischer Identität die Schlussfolgerung zu, dass es in der Bevölkerung bereits Ansätze für eine entsprechende Identitätsbildung gibt. Die Ergebnisse der Eurobarometer-Umfrage treten somit insbesondere jenen Meinungen entgegen, die eine europäische Identität als unrealistisch bezeichnen und bieten den Ansätzen in dieser Arbeit den erforderlichen Rückhalt. Um diese in weiterer Folge auszuführen, werden zunächst drei theoretische Modelle vorgestellt, die aus der Sicht der Arbeit geeignet erscheinen, um sich einer Identitätsbildung in Zusammenhang mit der Europäischen Union zu nähern.

3.1 Europäische Union und das Modell der „imagined community“

In einem ersten Schritt bietet sich für die Beantwortung der Frage, ob die europäische Ebene grundsätzlich ein Bezugspunkt für kollektive Identitätsbildung sein kann, der Rückgriff auf die jüngere Nationalismusforschung an. Im Mittelpunkt stehen dabei die Werke von Benedict Anderson, Ernest Gellner und Eric Hobsbawm²⁶, die 1983 - oft zitiert als das „annus mirabilis“ (Wehler 2007, 8) - erschienen sind und zu einer neuen Sichtweise in Bezug auf die Herausbildung kollektiver Identität geführt haben.

Angelehnt an den bereits erwähnten Konstruktivismus gehen sie davon aus, dass Nationen in erster Linie Konstruktionen sind und einem „fortlaufenden Aushandlungsprozess“ (Schildberg 2010, 55) unterliegen. Insbesondere Hobsbawm und Gellner verstehen den Nationalismus dabei als politisches Prinzip, der der Nation vorausgeht und Kulturen erfinden sowie zerstören kann (vgl. ebd.).

Am bekanntesten ist in diesem Zusammenhang jedoch die Definition von Benedict Anderson geworden, der Nationen als *imagined communities* beschreibt.

„[...] I propose the following definition of the nation: it is an imagined political community - and imagined as both limited and sovereign. It is *imagined* because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.“ (Anderson 2006, 5f)

²⁶ Benedict Anderson: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*; Ernest Gellner: *Nations and Nationalism*; Eric Hobsbawm: *The Invention of Tradition*.

Dadurch, dass Anderson die Herausbildung von Kollektiven weniger an feste staatliche Strukturen als an eine geteilte Vorstellung über eine Gemeinschaft bindet, kann sein Konzept auch für die europäische Ebene herangezogen werden.

Hierbei gilt es zunächst festzuhalten, dass die Europäische Union als solche selbst auf die Erfindung und Konstruktion einer politischen Elite zurückgeht (vgl. Appelt 2007, 237). Robert Hettlage (2006, 331) verweist in diesem Zusammenhang auf das „Kunstprodukt“ der Europäischen Union und aus der Sicht von Jeremy Rifkin (2004, 73) entstand durch sie einerseits ein „Testgelände für das Überdenken von Wirtschaft und Politik“ und andererseits „eine neue Vorstellung [darüber, d. Verf.] wie die Menschen miteinander leben können“.

Zusätzlich zu diesem Aspekt des Vorgestellten erfüllt die Europäische Union ebenfalls - wenn auch erst auf den zweiten Blick - das von Anderson angeführte Kriterium der Begrenztheit. Dies bedeutet, dass obwohl die Europäische Union Erweiterungen positiv gegenübersteht und deshalb ihre endgültigen Grenzen offen lässt, dennoch die heute 27 Mitgliedstaaten mit ihren rund 500 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern den derzeitigen Bezugsrahmen für die Entscheidungen auf europäischer Ebene darstellen (vgl. Quenzel 2005, 16). Abgesehen davon enden die Möglichkeiten der Europäischen Union spätestens dort, wo sie einen anderen Kontinent berührt oder ihm gegenüber auftritt. Als anschauliches Beispiel dient in diesem Fall das Verhältnis der Europäischen Union zu den USA, welches nicht zuletzt bei der Frage um die Haltung im Irakkrieg 2003 auf die Probe gestellt wurde (vgl. Beck/Grande 2004, 21). Der amerikanische Politikwissenschaftler und Soziologe, Andrei Markovits, nannte den vorhandenen Antiamerikanismus der europäischen Staaten in diesem Zusammenhang sogar als Möglichkeit dahingehend eine europäische Identität herauszubilden (vgl. Fehl 2005, 7). Des Weiteren kann die Europäische Union auch dem Anspruch der Souveränität, der sich ebenfalls im Konzept von Anderson findet, gerecht werden. Sie ist vor allem deshalb souverän, da die einzelnen Mitgliedstaaten einen Teil ihrer staatlichen Souveränität an die europäische Ebene übertragen (vgl. Quenzel 2005, 16) und damit der Vereinigung zu einer Einheit ihre Zustimmung erteilt haben.

Aufgrund dieser Übereinstimmungen, in Bezug auf die Vorstellung, Begrenztheit und Souveränität, lässt sich letztendlich feststellen, dass die Europäische Union nichts anderes als eine *imagined community* darstellt.

“Despite the incomplete and halting nature of this process, it is my contention that the European Union, like earlier political forms before it, has been and is being constructed not only through economic and political dynamics but culturally, through social dynamics that are creating an ‘imagined political community’ of Europe and Europeans. However, that this community exists does not mean it is perfect, or complete or all encompassing, or permanent. The EU is an imagined community, but it is a very particular version of one, blending both elements of the political communities that preceded the nation-state as well as state-like dynamics.”
(McNamara 2011, 5)

Für die Europäische Union gilt demnach, wie für den Nationalstaat, dass sowohl Realitäten, als auch Imaginationen zu einem Bewusstsein über eine Einheit und deren Erhaltung beitragen (vgl. Bruckmüller 1996, 357). Mit anderen Worten kann somit angenommen werden, dass eine Identität auf europäischer Ebene auch entsprechend konstruierbar ist und das „Wesensmerkmal der Erfindung“ (Trunk 2007, 47) beinhaltet.

3.2 „In Vielfalt geeint“ - Europäische Identität aus kosmopolitischer Sichtweise

Um daran anschließend die Basis einer Identitätsbildung auf europäischer Ebene zu bestimmen, bietet sich eine Orientierung am Leitspruch der Europäischen Union an. Dieser lautet seit 2000 *In Vielfalt geeint*²⁷ und soll jene Bereicherung ausdrücken, die die unterschiedlichen nationalen und regionalen Eigenheiten in ihrem Zusammenwirken ergeben.

Ebenso pluralistisch, wie sich die Bevölkerung der Europäischen Union darstellt (vgl. Gerhards 2004, 15; Schuhmacher 2007, 81), muss auch eine künftige europäische Identität gesehen werden. Dies bedeutet, dass sie sich nicht an klar definierten, eingrenzenden oder ausgrenzenden Kriterien festmachen lässt, sondern vielmehr einen speziellen europäischen Aspekt umfasst, welcher sich auf die Überzeugung und den Glauben an das europäische Einigungsprojekt bezieht.

²⁷ Das Motto *In Vielfalt geeint* entstand 2000 im Rahmen eines Schülerwettbewerbs mit Teilnehmern aus 15 Mitgliedstaaten und wurde im Vertrag über eine Verfassung für Europa, welcher 2004 unterzeichnet wurde, zum ersten Mal offiziell verwendet. Im derzeit gültigen Vertrag von Lissabon findet es sich jedoch, ebenso wie die restlichen Symbole der Europäischen Union, nicht wieder (vgl. <http://www.eu-direct.info/faq/symbole-der-eu-13/das-motto-der-eu-in-vielfalt-geeint-31.html>).

Dieser europäische Aspekt kann vor allem über eine gezielte europäische Bewusstseinsbildung gefördert werden. Die in diesem Zusammenhang relevanten Kriterien werden im anschließenden Kapitel zum Thema gemacht.

Zuvor sollen jedoch die Überlegungen von Ulrich Beck und Edgar Grande näher betrachtet werden, die - ausgehend von der Vielfalt innerhalb der Europäischen Union - einen neuen, kosmopolitischen Blick auf das Ganze fordern.

„Wenn es eine Idee gibt, die die Europäer heute einen könnte, dann ist es die des kosmopolitischen Europas, weil diese den Europäern die Angst des Identitätsverlusts nimmt, die konstitutionelle Toleranz im Umgang der vielen europäischen Nationen miteinander zum Ziel erhebt und zugleich neue politische Handlungsräume in einer globalisierten Welt eröffnet. Je sicherer und in ihrer nationalen Würde anerkannter sich die Europäer fühlen, umso weniger werden sie sich im Nationalstaat einigeln und umso entschiedener werden sie offen für europäische Werte in der Welt eintreten und sich das Los der Anderen zu Eigen machen.“ (Beck 2005, 12)

Der entscheidende Grund dafür ist, dass aus ihrer Sicht Europa und im weitesten Sinn die Europäische Union, zu sehr aus nationalstaatlicher Perspektive betrachtet werden und nur selten der Blick über den Tellerrand gewagt wird. Allerdings verbinden sie damit kein Plädoyer für die Abschaffung des Nationalstaates, sondern gehen vielmehr davon aus, dass das Kosmopolitische mit dem Nationalen verbunden ist (vgl. Beck/Grande 2004, 32).

„Das Kosmopolitische verändert und bewahrt, es öffnet die Geschichte, Gegenwart und Zukunft einzelner Nationalgesellschaften und das Verhältnis der Nationalgesellschaften zueinander.“ (Beck/Grande 2004, 32)

In ihrem Aufruf „Europa neu zu denken“ (ebd. 13) sehen sie den kosmopolitischen Ansatz daher als bestens geeignet, um „die Wertschätzung von Differenz und Andersartigkeit“ (ebd. 25) sowie „neue demokratische Formen der politischen Herrschaft jenseits der Nationalstaaten“ (ebd.) zu erfassen.

Auch wenn diesen Gedanken im ersten Moment ein utopischer Beigeschmack anhängen mag, treffen sie dennoch auf den Punkt, was das Potential der Europäischen Union

betrifft. Mit anderen Worten liegt die Stärke einer künftigen europäischen Identität nämlich gerade in dieser Konzentration auf die Besonderheit der nationalen Vielfalt (vgl. Kufeld 2006, 75; Schumacher 2007, 81) bei gleichzeitigem geschlossenem Auftreten als europäische Gemeinschaft. Im Mittelpunkt steht somit nicht eine spezifische Kultur, Religion oder Tradition, sondern alle, die die einzelnen Mitgliedstaaten in ihrer Wiedererkennbarkeit ausmachen. Das gemeinsame Dach, welches sich darüber aufbaut, umfasst schließlich jene Werte, auf denen die Europäische Union basiert. Dazu zählen nach dem Vertrag von Lissabon in erster Linie Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit sowie die unveräußerlichen Menschenrechte (vgl. ABl. C 306/01 vom 17.12.2007, Präambel).

Damit ein gemeinsames Auftreten getragen von einer europäischen Identität möglich wird, ist es wichtig, sich mit der Vielfalt der einzelnen Mitgliedstaaten auseinanderzusetzen, wobei hier dem voneinander Lernen eine wichtige Rolle zukommt.

Ein Vorzeigeprojekt in diesem Zusammenhang stellt die Plattform *Europeana*²⁸ dar, welche seit 2008 online ist und von der Europäischen Kommission gefördert wird. Dabei handelt es sich um eine digitale Bibliothek, über die Beiträge zu den kulturellen und wissenschaftlichen Besonderheiten Europas als Text, Bild, Video oder Tonaufnahme zur Verfügung gestellt werden. Mittlerweile umfasst die Sammlung, die an der niederländischen Nationalbibliothek *Koninklijke* angesiedelt ist, über 10 Millionen Objekte und informiert interessierte Personen ausführlich zu unterschiedlichen Themengebieten.

3.3 „Multiple Identität“ - Das Verhältnis europäischer und nationaler Identität

Unweigerlich verbunden mit der Diskussion um eine europäische Identität ist schließlich auch die Frage der Positionierung gegenüber der nationalstaatlichen Ebene. Die herrschende Meinung bezieht sich in der diesbezüglichen Beantwortung auf das Modell der *multiplen Identitäten*, welches davon ausgeht, dass ein Individuum über mehrere Identitäten verfügen kann, die sich „nicht nur als zeitliches Nacheinander in einem Lebensvollzug, sondern als simultane Selbstkonzepte“ (Rosa 1998, 174) darstellen.

²⁸ <http://www.europeana.eu>

Dieser Zugang, der offen für die unterschiedlichen Identifikationsangebote an ein Individuum ist, verdrängt jene Sichtweisen, die mit der Herausbildung einer neuen Identität notwendigerweise den Verlust einer bereits bestehenden verbinden (vgl. Kaina 2009, 58).

Je nachdem wie nun die einzelnen Identitäten eines Individuums zueinander in Beziehung stehen, lassen sich nach Thomas Risse vier verschiedene Ausprägungsmöglichkeiten unterscheiden. Die erste Variante wird dabei durch das Beispiel russischer Matrjoschka-Puppen veranschaulicht und deutet auf ein hierarchisches Verhältnis von Identitäten hin (vgl. Risse 2003, 5).

Angewandt auf die europäische Ebene und eine europäische Identität bedeutet dies, dass sich eine Bürgerin oder ein Bürger zunächst über den jeweiligen Heimatort, die Region, das Bundesland und den Nationalstaat definiert, bevor es zu einer Selbstbeschreibung als Europäerin oder Europäer kommt. Dieses Verhalten spiegelt sich besonders gut in den regelmäßigen Eurobarometer-Umfragen wieder, die seit 1973 auf Betreiben der Europäischen Kommission die Stimmungslage der Menschen in den Mitgliedstaaten erfassen. So ergab beispielsweise eine entsprechende Befragung im Jahr 2006, dass sich 90 Prozent der interviewten Personen in erster Linie mit ihrem Land verbunden fühlten und die Europäische Union - trotz einer Zustimmung von 63 Prozent - nur den letzten Platz der Identifikationsangebote belegte (vgl. Standard EB Nr. 65/Frühjahr 2006, 72).

Eine zweite Möglichkeit des Verhältnisses von Identitäten zueinander stellt die Ausprägungsform des „cross-cutting“ (vgl. Risse 2003, 5) dar. Hier kommt es zu sogenannten unregelmäßigen Überschneidungen von Identitäten, da sich nicht alle Mitglieder eines Kollektivs auch mit einem weiteren Kollektiv identifizieren (vgl. ebd.). Dieses Phänomen macht Risse (ebd. 6) auf europäischer Ebene bei den Abgeordneten zum Europäischen Parlament aus, die zwar alle eine Verbindung zur Europäischen Union, aber nicht notwendigerweise zur selben Partei teilen.

Neben dem überschneidenden und dem hierarchischen Modell besteht die Möglichkeit, dass Identitäten völlig unabhängig voneinander bestehen oder ineinander verschwimmen (vgl. ebd.). Allgemein betrachtet können Menschen somit ohne weiteres mehreren Kollektiven angehören und die entsprechende Zugehörigkeit, variabel und situationsabhängig (vgl. Loth 2002, 95), in den Vorder- oder Hintergrund stellen.

Da auf Identitätsbildungsprozesse zumeist zahlreiche Aspekte einwirken und diese ständigen Veränderungen unterliegen, sind Identitäten aus der Sicht mancher Autoren grundsätzlich als „Mehrfachidentitäten“ (Berten 1994, 58) anzusehen.

In Hinblick auf eine Identitätsbildung auf europäischer Ebene kann letztendlich festgehalten werden, dass, obwohl die Europäische Union in den Wirkungsbereich der Mitgliedstaaten eingreift, eine künftige europäische Identität die nationalstaatliche in nächster Zeit nicht ersetzen (vgl. Loth 2002, 108; Schildberg 2010, 15), sondern eher ergänzen wird. Auch wenn der Aufbau der europäischen Ebene an nationalstaatliche Strukturen erinnert, verfolgt die Europäische Union nicht das Ziel, den Nationalstaat abzuschaffen und stellt daher auch keine direkte Konkurrenz für die nationale Identität dar. Vielmehr lässt sich vermuten, dass die Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union künftig mit „einer mehrschichtigen Identität leben [...], die regionale, nationale und europäische Momente in sich vereint“ (Loth 2002, 108).

EUROPÄISCHE IDENTITÄT ALS BEWUSSTSEINSBILDUNG

Zurückgreifend auf das Kapitel über kollektive Identität wurde am Beispiel des Nationalstaates aufgezeigt, dass sich eine nationale Identität über das Vorhandensein eines Nationalbewusstseins unter den Bürgerinnen und Bürgern herausbildet. Dem gleich ist ein gemeinsames Bewusstsein auf europäischer Ebene entscheidend, um auf lange Sicht zu einer stabilen europäischen Identität zu gelangen.

Die spezifische Relevanz des Bewusstseins liegt dabei allgemein gesprochen in der Fähigkeit etwas „in einem Kontext zu sehen, d.h. sich über [dessen, d. Verf.] Platz innerhalb eines größeren Bezugsrahmens im klaren [sic] zu sein“ (Etzioni 2009, 247). Mit anderen, vereinfachten Worten, muss etwas gekannt werden, bevor es zu einer Identifikation mit der entsprechenden Sache kommen kann. Dieser Aspekt gilt dabei gleichermaßen für die personale und kollektive Form von Identität (vgl. Assmann, J. 2007, 130). Allerdings ist ein gemeinsames Bewusstsein, insbesondere für große Kollektive wie die Europäische Union, „eine notwendige Vorbedingung“ (Etzioni 2009, 247) und ermöglicht nicht zuletzt ein aktives und vor allem effektives Agieren als Einheit.

Für die Entstehung eines gemeinsamen Bewusstseins müssen nach Viktoria Kaina (2009, 83f) im Wesentlichen drei zentrale Aspekte gegeben sein. Zum ersten benötigt Bewusstseinsbildung eine Bezugsbasis. Damit ein Kollektiv in den Augen der Gruppenmitglieder zu solch einer Basis werden kann, muss es als wichtig empfunden werden (vgl. ebd. 83). Angewandt auf die europäische Ebene bedeutet dies, dass die Bürgerinnen und Bürger der Mitgliedstaaten davon überzeugt sein müssen, dass die Europäische Union in der Lage ist, etwas zu bewirken und als Akteur auf dem internationalen Parkett eine Rolle spielt. Maßgeblich dafür ist der Faktor der Kommunikation und Information, welcher in diesem Zusammenhang noch zur Sprache kommen wird.

Neben dieser ersten Bedingung müssen sich die Gruppenmitglieder in einem nächsten Schritt gegenseitig anerkennen und sich als Teile derselben Einheit erfassen (vgl. ebd.). Dazu tragen vor allem das Wissen übereinander und der damit verbundene Abbau von Stereotypen bei, wobei sich hierfür der oft zitierte Blick über den nationalen Tellerrand mittels grenzüberschreitenden Kooperationen und Projekten als besonders förderlich erweist. Als letzten Punkt für die Herausbildung eines gemeinsamen Bewusstseins führt

Kaina (vgl. ebd. 83f) die Frage der Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Kollektiven an. Mit der Betonung der Unterschiede nach außen verringern sich die „Bewusstseinsstufen der Mitglieder innerhalb der Einheit“ (Etzioni 2009, 250) und stärken dadurch den kollektiven Zusammenhalt.

Erweiternd dazu beschreibt Wilfried Loth (2007, 40) den Prozess europäischer Bewusstseinsbildung als ein „Phänomen des 20. Jahrhunderts“ und führt ihn auf drei zentrale Wandlungsprozesse zurück. Zu diesen zählen die Lehren aus der kriegerischen Vergangenheit, das wirtschaftliche Bedürfnis nach wettbewerbsfähigen Märkten sowie der Machtverlust der europäischen Staaten gegenüber den USA (vgl. ebd. 40). Basierend auf diesen Annahmen ergibt sich nach Loth die Sichtweise, dass europäisches Bewusstsein weitreichender zu verstehen ist und eine „moralisch-politische“ Dimension beschreibt, die „für das Wissen um die Notwendigkeit Europa zu schaffen“ (ebd.) steht. Eine Möglichkeit, um dies zu erreichen, stellt ein reflektierendes Europabewusstsein, wie es Solvejg Jobst (2004, 146f) in seinen Ausführungen über die Qualitäten des europäischen Bewusstseins einführt, dar. Der Grund dafür ist, dass sich das reflektierende Europabewusstsein anschlussfähig in Bezug auf andere Formen des Bewusstseins zeigt, sich an universalistischen Prinzipien orientiert (vgl. ebd. 147) und dadurch auch vereinbar mit jenem Anspruch ist, wonach die europäische Identität eine multiple Identität darstellt.

Qualitäten des europäischen Bewusstseins	
Sozialperspektive	Identifikationsstruktur
Vor-System-Perspektive Regionalismus Nationalismus Eurozentrismus	konfligierende Struktur Konkurrenz und Abgrenzung zwischen regionalen, nationalen und europäischen Identifikationen zur Demonstration der jeweiligen Überlegenheit
systemzentrierte Struktur Regionalpatriotismus Nationalpatriotismus Europäischer Patriotismus	Dominanzstruktur Stabilisierung der regionalen oder nationalen oder europäischen Ordnung
systemübergreifende Perspektive reflektierendes Regionalbewusstsein reflektierendes Nationalbewusstsein reflektierendes Europabewusstsein	integrative Struktur Gleichzeitige Bindung an regionale, nationale und europäische Identifikationen auf der Basis universalistischer Prinzipien

Abb.5: (Jobst 2004, 147)

In Anlehnung an die theoretischen Konzepte, die die Relevanz der Bewusstseinsbildung betonen und einhergehend mit der Definition von Graf Kielmansegg, „wonach sich kollektive Identitäten in Kommunikations-, Erfahrungs- und Erinnerungsgemeinschaften herausbilden“ (Kaina 2009, 176), soll nun aufgezeigt werden, welche Kriterien am geeignetsten erscheinen, um die Entstehung eines europäischen Bewusstseins zu fördern. Dabei werden die einzelnen Komponenten zum Zweck der besseren Übersichtlichkeit jeweils separat dargestellt, wobei jedoch darauf hinzuweisen ist, dass die Grenzen ineinander verlaufen und oftmals eine gegenseitige Bedingtheit besteht.

4.1 Rolle der Kommunikation und Information

An oberster Stelle steht in diesem Zusammenhang die Rolle der Kommunikation und Information. Während Kommunikation Barrieren abbaut und zum gegenseitigen Verstehen beiträgt, bewirkt gezielte Information, dass Menschen über Sachverhalte Bescheid wissen und sich daraus ihr eigenes Bild machen können. Eine Gemeinsamkeit beider Aspekte ist, dass sie wesentlich zur Transparenz eines Kollektivs beitragen, es zugänglicher gestalten und somit dessen Stabilität fördern.

Obwohl eine gemeinsame Sprache diese Prozesse wesentlich erleichtert, stellt sie keine unabkömmliche Voraussetzung dar, da auch gemeinsame Symbole oder Zeichen ihren Platz einnehmen (vgl. Assmann, J. 2007, 139) und zum Zusammenhalt eines Kollektivs beitragen können. Wichtig bleibt allein, dass die notwendigen Informationen die Empfänger erreichen und dass durch Kommunikation die Interaktion zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren gefördert wird (vgl. Kaina 2009, 193).

Der entsprechende Raum, in dem sich Kommunikation und Information dabei vollziehen, ist der Raum der Öffentlichkeit (vgl. Latzer/Saurwein 2006, 10).

„Öffentlichkeit verstanden als Verständigungsprozess der Gesellschaft über sich selbst, dient auch der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion, der Verknüpfung von Regeln und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, sowie der Überprüfung kultureller Ziele und der Schaffung kultureller Identität.“ (Latzer/Saurwein 2006, 14)

Niklas Luhmann nennt in diesem Zusammenhang vor allem die Medien als zentrale „Katalysatoren der Systembildung“ (Heineretter/Sanchez 2008, 40) und schreibt ihnen die Aufgabe zu „ein Hintergrundwissen für die gesamtgesellschaftliche Kommunikation bereitzustellen und damit gesellschaftliche Selbstbeobachtung zu ermöglichen“ (Trenz 2006, 276). In ihrer Rolle als „Gedächtnis des Gesellschaftssystems“ (ebd. 277) fördern sie die Entstehung eines gemeinsamen Bewusstseins und tragen letztendlich zur Herausbildung einer kollektiven Identität bei.

Die Art und Weise wie sich dieser Vorgang vollzieht, zeigt sich durch einen einfachen Blick darauf, wie Menschen sich über aktuelle Ereignisse Kenntnis verschaffen. Medien in ihren unterschiedlichsten Ausgestaltungen dienen zumeist als erste Informationsquelle, was auch dazu führt, dass „unsere Wahrnehmungen und Urteile [- bis zu einem gewissen Grad -, d. Verf.] medial vermittelt“ (Hartmann, F. 2008, 7) sind.

Tatsache ist jedoch, dass gerade dieser Bereich derzeit noch ein großes Manko auf europäischer Ebene darstellt. Durch das Fehlen einer funktionierenden Berichterstattung finden europäische Themen nur vereinzelt ihren Platz in den Medien der Mitgliedstaaten und werden, wenn dann zumeist aus kritischer, nationalstaatlicher Perspektive, betrachtet. Daher muss es in Zukunft ein dringendes Anliegen sein, die Schnittstelle zwischen europäischer und nationaler Medienlandschaft zu glätten und flüssiger zu gestalten.

Neben dem Kommunikationsdefizit besteht auf europäischer Ebene des Weiteren ein zu beseitigendes Defizit an Information. Dieses äußert sich beispielsweise darin, dass die Europäische Union nur für 45 Prozent der Bürgerinnen und Bürger in ihrer Funktionsweise verständlich ist (vgl. Standard EB Nr. 75/Frühjahr 2011, 54). Das fehlende Wissen bezieht sich allerdings nicht nur auf den Aufbau der Europäischen Union, sondern umfasst auch die spezifischen Rechte, die den Bürgerinnen und Bürgern durch den Beitritt ihres Landes zuteilwurden. Ganze 52 Prozent geben demnach an, diese nicht zu kennen (vgl. ebd. 57).

Barbara Peters führt diese fehlende Kommunikation und Information auf einige zentrale Punkte zurück, die ihre Ursachen sowohl auf europäischer, als auch auf nationaler Ebene haben. Ausschlaggebend ist ihrer Meinung nach einerseits, dass der Entscheidungsprozess der Europäischen Union die Bürgerinnen und Bürger weniger einbindet, als vor vollendete Tatsachen stellt und andererseits, nur zu oft ein Vokabular verwendet, welches ohne entsprechendes Hintergrundwissen schwer verständlich und

transportierbar ist (vgl. Peters 2009, 31f). Zudem ist zu kritisieren, dass die Europäische Union nicht als einheitlicher Kommunikator auftritt (vgl. ebd. 32). Die diversen Meldungen von Parlament, Kommission und Rat erschweren die ganzheitliche Erfassung der wichtigsten Agenden auf europäischer Ebene und hinterlassen einen fragmentierten, unvollständigen Eindruck über die tatsächlichen Arbeitsschwerpunkte. Einen nur geringen Beitrag der Vermittlung leisten in diesem Zusammenhang die jeweiligen Mitgliedstaaten. Sie bedienen sich, wie bereits am Beginn der Arbeit festgestellt, gerne jener Methode, die die Europäische Union zum „Sündenbock“ (ebd. 2009, 32; Appelt 2007, 16) macht und stellen sich mit dieser Vorgehensweise der Herausbildung eines europäischen Bewusstseins diametral entgegen.

Feststeht, dass es in Bezug auf Kommunikation und Information zu einem Umdenken - welches sich in einer stärkeren Förderung widerspiegelt - kommen muss, um auf lange Sicht die Distanz zwischen Europäischer Union und den Bürgerinnen und Bürgern zu überwinden. Denn nur, wenn die Menschen über die Entwicklungen, Sichtweisen und Maßnahmen auf europäischer Ebene laufend informiert sind, kann in ihnen ein europäisches Bewusstsein wachsen.

Einen ersten wichtigen Schritt in diese Richtung unternahm die Europäische Kommission 2005 mit dem Aktionsplan für Kommunikation. Darin wurde die künftige Vorgehensweise in diesem Bereich, neben zahlreichen konkreten Maßnahmen²⁹, mit den drei Schlagworten „zuhören“, „kommunizieren“, „zuwenden“ (vgl. SEC(2005) 985 endg., 4f) festgelegt und im Rahmen eines Konsultationsprozesses, durch das Weißbuch zur Kommunikation im Jahr 2006 ausgebaut. Begleitet wurde dieser Prozess zusätzlich vom sogenannten *Plan D für Demokratie, Dialog und Diskussion*³⁰, in dessen Rahmen die Mitgliedstaaten von April 2006 bis Mai 2008 regelmäßige Veranstaltungen zu Eurothemen abhielten.

Da die Arbeit ihren Fokus insbesondere auf die Jugendlichen in den Mitgliedstaaten legen möchte und um aufzuzeigen, in welche Richtung Potential für die Stärkung europäischer Kommunikation und Information besteht, bietet sich der Europäische Karlspreis für die Jugend als vorbildhaftes Beispiel an. Dieser wird seit 2008 einmal

²⁹ Diese Maßnahmen umfassen unter anderem eine höhere Professionalität der Kommunikationsbediensteten auf europäischer Ebene, eine stärkere Einbindung der Kommissionsmitglieder, eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Informationsbüros des Europäischen Parlaments in den jeweiligen Mitgliedstaaten, die verstärkte Nutzung von Internet und audiovisuellen Medien sowie das Einholen von Feedback seitens der Bürgerinnen und Bürger (vgl. SEC(2005) 985 endg.).

³⁰ Ein wesentlicher Faktor für die Umsetzung des *Plan D* war die Ablehnung des Verfassungsvertrages.

jährlich im Rahmen des Internationalen Karlspreises zu Aachen³¹ vergeben und richtet sich an Jugendliche oder Jugendgruppen zwischen sechzehn und dreißig Jahren. Prämiert werden die von ihnen initiierten Projekte, die zur Verbesserung des Verständnisses zwischen den europäischen Ländern beitragen, das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken oder aufzeigen, wie eine europäische Gemeinschaft aussehen und funktionieren sollte (vgl. <http://www.karlspreis.de>).

2011 wurde in diesem Rahmen das Projekt *Europe & Me*³² mit dem ersten Platz ausgezeichnet. Dabei handelt es sich um ein online erscheinendes Magazin, welches das Ziel verfolgt die Europäische Union näher an die Jugendlichen zu bringen. Nach dem Motto „make Europe personal“ (<http://www.europeandme.eu/about-the-project>) stehen den Userinnen und Usern fünf Kategorien zur Verfügung, die sich mit Mythen, Identität, Sexualität, Unterhaltung und Reisen im europäischen Kontext auseinandersetzen (vgl. ebd.).

Solche Initiativen, gepaart mit konkreten Maßnahmen der Europäischen Union, zeigen auf, wie durch Information und Kommunikation ein Bewusstsein für europäische Anliegen geschaffen werden kann und erzeugen - im besten Fall - Interesse für eine tiefere Auseinandersetzung mit der europäischen Ebene.

4.2 Rolle der Erinnerung und des Gedächtnisses

Auf diese tiefere Auseinandersetzung konzentrieren sich insbesondere die nächsten zwei Faktoren der europäischen Bewusstseinsbildung. Während Information und Kommunikation den sachlichen Aspekt in den Vordergrund stellen, umfassen Erinnerung und Gedächtnis die historischen sowie kulturellen Anknüpfungspunkte eines Kollektivs.

Wegbereitend für die theoretischen Überlegungen in diesem Zusammenhang waren vor allem die Arbeiten von Maurice Halbwachs, der das Konzept des *kollektiven Gedächtnisses* geprägt und dessen „soziale Bedingtheit“ (Assmann, J. 2007, 35) in den Mittelpunkt gestellt hat.

³¹ Mit dem Internationalen Karlspreis zu Aachen werden Personen ausgezeichnet, die in Zusammenhang mit der heutigen Europäischen Union, Pionierleistung vollbracht oder großen Einsatz gezeigt haben. Zu den Preisträgern zählen unter anderem Robert Schuman, Jean Monnet, Konrad Adenauer, Jacques Delors, Helmut Kohl, König Juan Carlos I. von Spanien, Václav Havel oder Tony Blair (vgl. http://www.karlspreis.de/der_karlspreis/politische_wirkung.html).

³² <http://www.europeandme.eu>

„Es gibt kein mögliches Gedächtnis außerhalb derjenigen Bezugsrahmen, derer sich die in der Gesellschaft lebenden Menschen bedienen, um ihre Erinnerungen zu fixieren und wiederzufinden.“ (Halbwachs 2002 zit. n. Schmitt 2009, 24)

Erkenntlich wird diese soziale Komponente dadurch, dass der Kommunikation eine wesentliche Rolle in der Herausbildung von Erinnerung zukommt (vgl. ebd. 36). Sie übernimmt ihre Formung, gibt sie innerhalb eines Kollektivs an andere Mitglieder weiter und hält sie, durch regelmäßige Wiederholung, im Bewusstsein. Dadurch ergibt sich letztendlich ein gemeinsames Gedächtnis als Grundlage, auf das ein Kollektiv zurückgreifen kann, um die Zusammengehörigkeit zu betonen.

An diesem Aspekt orientiert sich unter anderem auch Harald Welzer (2008, 30), wenn er davon spricht, dass Erlebtes erst durch soziale Reflektion zur Erfahrung wird.

Die tragende Rolle, die Erinnerung in einem Kollektiv spielt, zeigt sich besonders deutlich im Begriff der „Erinnerungsgemeinschaft“, welchen Max Weber (1980, 515) im Zusammenhang mit Nationalstaaten erarbeitet hat und dessen Anwendbarkeit auch auf andere Kollektive zulässig ist.

Eine anschauliche Aufstellung in Bezug auf die grundsätzlichen Ausformungsmöglichkeiten des Gedächtnisses findet sich bei Aleida Assmann (2006, 33), die - ausgehend von der Annahme, dass Gedächtnis einen Träger, ein Milieu und eine Stütze benötigt - zwischen neuronalem, sozialem und kulturellem Gedächtnis differenziert, wobei sich die Übergänge jedoch fließend gestalten.

Formen des Gedächtnisses			
Dimension	neuronales Gedächtnis	soziales Gedächtnis	kulturelles Gedächtnis
Träger	individuelles Gehirn	soziale Gruppe	transferierbare und tradierbare kulturelle Objektivationen (z.B.: Symbole, Medien, Praktiken, Institutionen)
Milieu	soziale Gruppe	einzelne Individuum	soziale Kommunikation
Stütze	Memorierung und Wiederholung	symbolische Medien	individuelle Gedächtnis

Abb.6: (Assmann, A. 2006, 33)

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle als ein erster zentraler Punkt festhalten, dass Erinnerung in einem Kollektiv kein „natürlicher Prozess ist, sondern auf vielfältige Weise durch soziale Bedingungen und Umstände hergestellt oder verhindert wird“ (König 2008, 13). Die Art der Verhinderung kann dabei unterschiedliche Ausprägungen annehmen und zeigt sich am häufigsten darin, dass Geschichte „geschönt“ (Schumacher 2007, 14) wird. Mit anderen Worten sind „Vergessen, Verdrängen und Verschweigen“ (Schönhoven 2007, 6) die ständigen Begleiter der Erinnerung und führen nicht zuletzt dazu, dass historische Ereignisse und ihre Konsequenzen aus einseitiger, nationalstaatlicher Perspektive betrachtet werden (vgl. Lepsius 2006, 112).

„Wichtig scheint mir an solchen Phänomenen zu sein, daß die erzählte Erinnerung gerade in unmittelbaren sozialen Interaktionen emotional wirksam wird und Sichtweisen auf die Geschichte erzeugt, gegen die eine auch noch so fundierte historische Faktendarstellung wenig ausrichten kann, weil diese emotional nicht in vergleichbarer Weise besetzt sein kann.“ (Welzer 2008, 44)

Diese unterschiedlichen nationalen Geschichtsschreibungen stellen eine der größten Herausforderungen dar, wenn es um die Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Gedächtnisses geht. Der Schlüssel zur Lösung liegt hier insbesondere in zwei wichtigen Aspekten, die in diesem Rahmen hervorgehoben werden müssen, um ein europäisches Bewusstsein zu fördern. Zum einen gibt es durchaus eine gewisse gemeinsame Basis und zum anderen muss gerade die Geschichte der Europäischen Union zu solch einer werden.

Beginnend mit dem ersten Aspekt sind die Erfahrungen des vergangenen 20. Jahrhunderts ein zentraler Ansatzpunkt für ein gemeinsames europäisches Gedächtnis. Allerdings bedarf es dazu einer inner- und zwischenstaatlichen Aufarbeitung des Geschehenen, um dadurch eine Annäherung an ein gemeinsames Europa zu ermöglichen. Zdzislaw Krasnodębski (2010, 146) bringt dies auf den Punkt, indem er dafür plädiert, dass sich „die Träger kollektiver Erinnerungskonflikte [...] gegenseitig zur Kenntnis nehmen“ müssen. Dies verlangt vor allem das Aufbrechen von Mythen und die Überprüfung von jenen mentalen Bildern, die sich in den jeweiligen nationalen Gedächtnissen zu Ikonen verfestigt haben (vgl. Assmann, A. 2006, 40).

Eine wesentliche Herausforderung stellt dabei auch die Auseinandersetzung mit den Verbrechen gegen die Menschlichkeit durch Holocaust und Gulag dar (vgl. Ackermann 2006). Während in den letzten Jahren Schuldeingeständnisse, Aussöhnungen und kollektives Gedenken bereits vielerorts erfolgt sind, müssen ausstehende Opferentschädigungen und Restititionen noch vorangetrieben werden, um - so weit wie möglich - Wiedergutmachung zu leisten.

Da sich die „Erinnerungskulturen“ (Assmann, J. 2007, 30) in den einzelnen Mitgliedstaaten - wie bereits erwähnt - sehr unterschiedlich präsentieren, ist ein mehrdimensionaler Blick (vgl. Schönhoven 2007, 13) auf die europäische Vergangenheit das Um und Auf für die Herausbildung eines europäischen Bewusstseins. Diese Notwendigkeit wurde bereits im Vertrag über die Europäische Union festgehalten und sollte durch die „Verbesserung der Kenntnis und Verbreitung der Kultur und Geschichte der europäischen Völker“ (ABl. C 191 vom 29.7.1992, Art. 128) vorangetrieben werden. Einen entsprechenden Schritt in diese Richtung hat die Europäische Union mit der Entscheidung ein Haus der europäischen Geschichte zu errichten gesetzt. Ausschlaggebend dafür war die Programmrede des ehemaligen Präsidenten des Europäischen Parlaments, Hans Gert Pöttering, im Jahr 2007.

„Es soll [...] ein Ort sein, der unsere Erinnerung an die europäische Geschichte und das europäische Einigungswerk gemeinsam pflegt und zugleich offen ist für die weitere Gestaltung der Identität Europas durch alle jetzigen und künftigen Bürger der Europäischen Union.“ (Pöttering, 13.02.2007)

Seitdem befindet sich das Museumsprojekt, nach dem Beschluss des Präsidiums des Europäischen Parlaments vom 15.12.2008, in Planung und soll voraussichtlich bis 2014 fertiggestellt werden.

Während das Haus der europäischen Geschichte in Brüssel entsteht, verfolgt das ab 2013 verfügbare Europäische Kulturerbe-Siegel das Ziel, die verbindenden Aspekte in den jeweiligen Mitgliedstaaten präserter zu machen. Die geplante Vorgehensweise ist, dass eine unabhängige Expertenjury, die freiwillig eingehenden Bewerbungen der Mitgliedstaaten³³, auf deren Bedeutung für die gemeinsame Vergangenheit oder deren

³³ Das Europäische Kulturerbe-Siegel kann an Denkmäler, natürliche, versunkene, archäologische, ländliche oder industrielle Stätten ebenso vergeben werden wie an Gedenkstätten, immaterielles oder

Beitrag zur europäischen Integration überprüft und entsprechend auswählt (vgl. Pressedienst des Europäischen Parlaments, Referenz-Nr.: 20111116IPR31606).

Beide Maßnahmen der Europäischen Union beinhalten dabei das Potential, das europäische Bewusstsein bei den Bürgerinnen und Bürgern zu stärken und können daran mitwirken, eine Basis für ein europäisches Identitätsempfinden zu schaffen. Insbesondere das Haus der europäischen Geschichte kann mit einer durchdachten und umfassenden Struktur zum „gesamteuropäischen Erinnerungsort aufsteigen“ (Leggewie 2011, 186).

Neben diesem Rekurs auf die historische Vergangenheit des europäischen Kontinents muss in einem parallelen Vorgehen die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Europäischen Union zunehmend in dem Mittelpunkt rücken und den Bürgerinnen und Bürgern ein „neues Erinnerungsfeld“ (Eder 2006, 163) anbieten. Eine nicht zu unterschätzende Rolle kommt in diesem Zusammenhang den jeweiligen Bildungssystemen der Mitgliedstaaten zu. Sie sollten dem europäischen Aspekt in ihren Lehrplänen einen entsprechenden Raum bieten (vgl. Thalmaier 2006, 15), um dadurch das Wissen über die Europäische Union als solche und ihre Angebote als Lebensraum zu fördern.

4.3 Rolle des Vertrauens

Eng verbunden mit Erinnerung ist in weiterer Folge das Vertrauen. Durch den Rückblick auf Vergangenes und Erlebtes kann dieses, in Bezug auf das jeweilige Gegenüber gefördert sowie bei negativen Erfahrungen abgeschwächt oder sogar zerstört werden. Zugleich besitzt Vertrauen auch eine zukunftsgerichtete Ausrichtung, welche sich im Risiko des Vertrauensvorschlusses zeigt (vgl. Luhmann 2000, 24).

Die Frage, wie die generelle Abstraktheit und Gefühlsmäßigkeit, die dem Begriff *Vertrauen* anhaftet, erfasst werden kann, ist bereits seit den 1970er Jahren Thema politikwissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Müller, J. 2009, 45). Martin Hartmann (2001, 16) definiert Vertrauen dabei als eine notwendige Bedingung für all jene Situationen, in denen sich fremde, auf Kooperation angewiesene Subjekte gegenüberstehen. Er betont in Bezug auf dessen Herausbildung, dass Vertrauen langsam

zeitgenössisches Kulturerbe sofern es in einem europäischen Kontext steht (vgl. Pressedienst des Europäischen Parlaments, Referenz-Nr.: 20111116IPR31606).

und „in der Regel [erst, d. Verf.] nach wiederholter Begegnung“ (ebd. 34) zustande kommt.

In einem weiteren Ansatz verbindet Niklas Luhmann (2000, 8) den Aspekt des Vertrauens mit der Reduktion von Komplexität. Diese Reduktion wird erforderlich, da in der heutigen Welt zahlreiche Handlungsoptionen zur Verfügung stehen und miteinander in Konkurrenz treten. Das Vertrauen übernimmt deshalb die Funktion der Selektion und Einschränkung, wodurch die tatsächlich verfügbaren Möglichkeiten gebündelt werden (vgl. ebd. 8f). Heruntergebrochen auf den zwischenmenschlichen Gebrauch bedeutet dies, dass Vertrauen nicht zuletzt ein *sich verlassen auf jemanden oder etwas* umfasst. Mit anderen Worten wäre das *auf sich allein gestellt sein* eine der ersten Konsequenzen ohne Vertrauen, was letztendlich dazu führen würde, dass die Umsetzung vieler Vorhaben nicht möglich wäre (vgl. Nöllke 2009, 13).

Vor allem für ein vergleichsweise neues, bislang unbekanntes Wagnis, wie es die heutige Europäische Union darstellt, ist gegenseitiges Vertrauen ein wichtiger Grundpfeiler und trägt dazu bei, dass sich souveräne Staaten für einen Beitritt entscheiden, obwohl die jeweilige nationale Kosten-Nutzen-Rechnung (vgl. Nissen 2004, 26) eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Entwicklung der Mitgliedschaft nicht ausschließen kann. Jan Delhey (2004, 6) führt das Durchsetzen der Vertrauenskomponente in diesem Entscheidungsprozess vor allem auf die überwiegenden positiven Erwartungen sowie auf eine ansatzweise Ähnlichkeit der Akteure zurück.

„Vertrauen ist die Erwartung, dass sich andere verlässlich und freundlich verhalten - oder einem zumindest nicht schaden. Diese Erwartung beruht wesentlich auf der Annahme, dass fundamentale Werte geteilt werden. Vertrauen erleichtert das Miteinander. Wer vertraut, ist auch bereit, trotz Differenzen und Unterschieden zusammenzuarbeiten [...]“ (Delhey 2004, 6)

Für die Herausbildung eines europäischen Bewusstseins ist es allerdings notwendig, dass dieses Vertrauen auch auf die Bürgerinnen und Bürger übergreift. Der diesbezügliche Handlungsbedarf lässt sich anhand eines Vergleichs der letzten beiden Eurobarometer-Umfragen leicht nachvollziehen. Während 2010 immerhin 43 Prozent der Befragten angaben der Europäischen Union eher zu vertrauen, sind es 2011 nur noch 41 Prozent (vgl. Standard EB Nr. 75/Frühjahr 2011, 48). Die Tatsache, dass die 50

Prozent-Marke zuletzt im Jahr 2008 erreicht wurde (vgl. ebd.), unterstreicht die derzeitige Lage der Europäischen Union zusätzlich.

Noch eindeutiger wird das Ergebnis, wenn die Frage des Vertrauens in Bezug auf die jeweiligen Einrichtungen auf europäischer Ebene betrachtet wird. Sowohl das Europäische Parlament, die Europäische Kommission, der Rat, als auch die Europäische Zentralbank haben in den Augen der Bürgerinnen und Bürger an Vertrauen verloren.

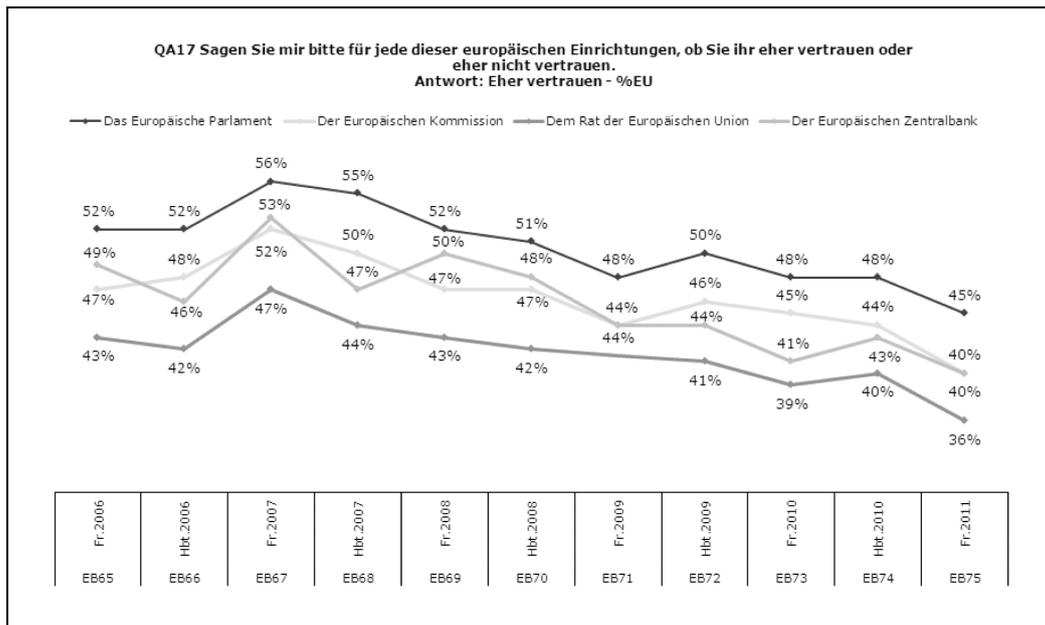


Abb.7: (Standard EB Nr. 75/Frühjahr 2011, 45)

Eine Ursache für das niedrige Vertrauen in die jeweiligen Einrichtungen lässt sich auf das Empfinden über deren Responsivität zurückführen. Bernhard Weißels (2005, 96) geht darauf in Zusammenhang mit den Wahlen zum Europäischen Parlament im Jahr 2004 ein und macht Vertrauen davon abhängig, ob seitens der politischen Akteure auf die Erwartungen der Menschen, was deren Bedürfnisse und Anliegen betrifft, eingegangen wird oder nicht. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass dieses Empfinden auch von Kommunikation und Information abhängig ist, was nicht zuletzt auf die erwähnte Verbindung zwischen den einzelnen Kriterien europäischer Bewusstseinsbildung hindeutet.

Neben dem Aspekt, dass das Vertrauen in die Europäische Union und ihre Strukturen gestärkt werden muss, bedarf es ebenfalls der Förderung des zwischenstaatlichen Vertrauens. Dieses stellt die „Grundlage für Solidarität“ (Delhey 2004, 6) dar, überwindet Vorurteile und stiftet das „Gefühl gegenseitiger Verpflichtung und Hilfe“

(ebd.), ohne dem eine Gemeinschaft wie die Europäische Union auf Dauer nicht bestehen kann.

Ein geeigneter Weg der zwischenstaatlichen Vertrauensbildung ist der Weg des gegenseitigen Kennenlernens, womit auf den bereits erwähnten Ansatz von Martin Hartmann (2001, 34) zurückgegriffen wird, der Vertrauen unter anderem an Begegnung knüpft. Mit dem besonderen Blick auf die Jugendlichen in den Mitgliedstaaten wird diese Begegnung vor allem durch die Teilnahme an Austauschprogrammen gefördert, die das Kennenlernen anderer Lebensweisen, Kulturen und Traditionen ermöglichen.

4.4 Rolle der politischen Partizipation

Die Teilnahme im Sinn der politischen Partizipation auf europäischer Ebene bildet, nach der englischen Redewendung *last but not least*, das vierte wichtige Kriterium europäischer Bewusstseinsbildung. Allerdings umfasst es im Gegensatz zu den vorangegangenen Kriterien einen anderen Zugang, da sich die aktive Seite von der Europäischen Union stärker zu den Bürgerinnen und Bürgern der Mitgliedstaaten verlagert. Mit anderen Worten kann ein europäisches Bewusstsein und in weiterer Folge eine europäische Identität nur dann entstehen, wenn es auch die Möglichkeit und Inanspruchnahme von „Mitwirkung und Mitgestaltung“ (Leggewie 2011, 185) gibt.

Die jeweilige Form der politischen Partizipation kann dabei unterschiedlich sein und lässt sich grob in die vier Haupttypen „Wählen“, „Kampagnenaktivität“, „Kontaktieren von Beamten und Politikern“ sowie „Protestaktivitäten und Neue Soziale Bewegungen“ gliedern (vgl. Van Deth 2006, 178), wobei eine Erweiterung um die „organisierte Freiwilligenaktivität“ als fünfte Kategorie angedacht werden kann (vgl. ebd.).

Zentral ist, dass sich politische Partizipation auf das Individuum in der Rolle als Bürgerin und Bürger stützt und diesem die Möglichkeit gibt, sich auf freiwilliger Basis aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen (vgl. ebd. 170f). Politische Partizipation geht somit über das bloße Interesse an Politik hinaus und zeigt sich in der Setzung von konkreten Handlungen, über die sich Personen einerseits Gehör für ein bestimmtes Anliegen verschaffen (vgl. Allenspach 2011, 69) oder andererseits in einen politischen Entscheidungsprozess eingreifen und sich an diesem beteiligen. Während Demonstrationen oder Petitionen ein praktisches Beispiel für ersteres sind, zeigt sich die Mitwirkung an politischen Entscheidungsprozessen vor allem in der Teilnahme an

politischen Wahlen (vgl. ebd. 29). Die diversen Handlungen, die politischer Partizipation zugrunde liegen können, werden grundsätzlich in konventionelle/verfasste und unkonventionelle/unverfasste Formen unterteilt (vgl. Gabriel/Völkl 2008, 274; Allenspach 2011, 29). Der zentrale Unterschied liegt in ihrer Ausgestaltung, wodurch sie sich entweder innerhalb (*konventionell/verfasst*) oder außerhalb (*unkonventionell/unverfasst*) des institutionellen Rahmens bewegen (vgl. ebd.). Ein weiteres Merkmal ist, dass konventionelle/verfasste politische Partizipationsformen eine Regelmäßigkeit und Legalität aufweisen, während bei unkonventionellen/unverfassten politischen Partizipationsformen Mobilisierungsprozesse nicht unbedingt vorhersehbar sind und in ihrer extremsten Ausprägung auch abseits der Legalität stattfinden können (vgl. ebd.).

Sidney Verba und Norman H. Nie (1987, 2 und 13) verbinden in ihren Ausführungen Partizipation mit dem Ziel der Einflussnahme und führen die Frage der Beteiligung oder Nichtbeteiligung auf die jeweiligen sozioökonomischen Umstände der Bürgerinnen und Bürger zurück. Demnach spielt der soziale Status eine wesentliche Rolle in Bezug auf die persönliche Bereitschaft zur politischen Partizipation, wobei eine höhere Schichtzugehörigkeit mit einer stärkeren Teilnahme am politischen Geschehen in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd. 13). Neben den individuellen Ressourcen wie Bildung, Beruf und Einkommen wirken sich nach Oscar W. Gabriel und Kerstin Völkl (2008, 288f) ebenfalls die Motivation zum politisch Aktivwerden sowie die Verbundenheit mit sozialen Netzwerken auf die Häufigkeit politischer Partizipation aus.

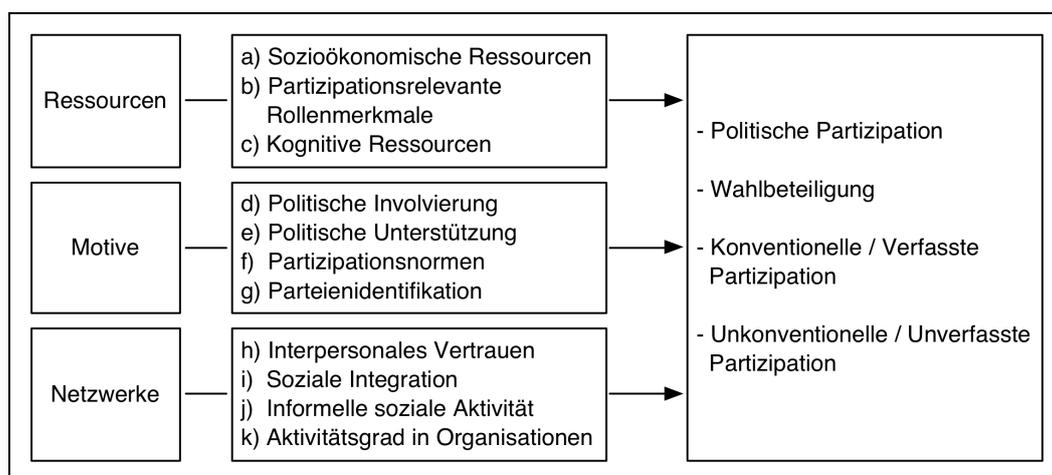


Abb.8: (Gabriel/Völkl 2008, 290)³⁴

³⁴ Anmerkung: a) Bildung, Einkommen, Berufsprestige; b) Alter, Geschlecht; c) Medienkonsum, Häufigkeit politischer Diskussionen; d) politisches Interesse, Wichtigkeit von Politik, politisches

Betrachtet man die Schwierigkeit, mit der die europäische Ebene in diesem Zusammenhang konfrontiert ist, dann lässt sich dies darauf zurückführen, dass politische Partizipation in erster Linie mit nationalen politischen Systemen in Verbindung gebracht wird und die Europäische Union, auch aufgrund der oft postulierten fehlenden Öffentlichkeit, hier weniger bewusst in Erscheinung tritt (vgl. ebd. 294). Ein Grund für die mangelnde Anteilnahme lässt sich dabei wieder auf das vorhandene europäische Informations- und Kommunikationsdefizit zurückführen, welches im Spannungsfeld zwischen Europäischer Union, den Mitgliedstaaten und den Bürgerinnen und Bürgern liegt. Denn Tatsache ist, dass die Europäische Union durchaus Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Aktuellstes Beispiel hierfür ist die Europäische Bürgerinitiative, welche sich zurzeit noch in der Einführungsphase befindet. Verankert im Vertrag von Lissabon soll durch sie ab 01.04.2012 die Möglichkeit geboten werden, mit konkreten Anliegen an die Europäische Kommission heranzutreten und sie zu entsprechenden Handlungen aufzufordern. Dies bedeutet, dass die Europäische Bürgerinitiative - ähnlich dem Volksbegehren in Österreich - ein Mittel der direkten Demokratie darstellt und dadurch zu mehr Demokratiequalität auf europäischer Ebene beitragen soll. Der Schlüssel, der dabei zu erfüllen ist, umfasst eine Million Unterstützerinnen und Unterstützer aus mindestens einem Viertel der Mitgliedstaaten³⁵.

Eine weitere, seit dem Vertrag von Maastricht bestehende Möglichkeit der Beteiligung, ist das Petitionsrecht. Dieses gewährt jeder einzelnen Person, die über einen Wohnsitz in einem Mitgliedstaat verfügt, das Recht, sich an das Europäische Parlament zu wenden, um sich entweder über eine individuelle Angelegenheit zu beschweren oder eine Stellungnahme zu einem allgemein relevanten Thema einzufordern³⁶.

Ausgehend von politischer Partizipation als Protest ist in an dieser Stelle im weitesten Sinn auch der Europäische Bürgerbeauftragte zu erwähnen. Dieser fungiert als

Kompetenzbewusstsein; e) Überzeugung von der Responsivität der Politiker, Demokratiezufriedenheit, Vertrauen in parteien- und rechtsstaatliche Institutionen; f) Wichtigkeit politischer Aktivität und Politik als Lebensbereich sowie Wahlteilnahme als Staatsbürgerpflicht; g) Kirchengangshäufigkeit, Familie und berufliche Integration, Häufigkeit sozialer Kontakte, Wohndauer; h) Häufigkeit von Hilfeleistungen, Teilnahme an sozialen Aktivitäten; i) Mitgliedschaft, Aktivität, Einbindung in Freundschaftsnetzwerke (Gabriel/Völkl 2008, 290).

³⁵ Ausführlichere Informationen unter:
http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/citizens_initiative/index_de.htm

³⁶ Ausführlichere Informationen unter:
<http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00533cec74/Petitions.html>

Beschwerdestelle für jene Fälle, die eine ungerechtfertigte Behandlung in Bezug mit der Verwaltungstätigkeit einer Einrichtung auf europäischer Ebene aufzeigen wollen³⁷.

Neben diesen Optionen stellen die Wahlen zum Europäischen Parlament das wohl bekannteste Instrument politischer Partizipation dar. Sie gehen zurück auf das Verlangen nach mehr Legitimation für und durch das Volk, welches sich auf europäischer Ebene mit den 1970er Jahren zunehmend auszubreiten begann (vgl. Axt 2006, 123). Allerdings ist die europäische Ebene heute mehr denn je gefordert, die Bürgerinnen und Bürger bis zur nächsten Wahl davon zu überzeugen, dass das Europäische Parlament - trotz Europäischer Kommission und dem Rat - eine zentrale Funktion im Entscheidungsprozess innehat und sich in der Wirkung auch auf die nationale Ebene - und dadurch letztendlich auf die individuelle Lebenswelt - ausbreitet.

Abschließend gilt hier wie auch für die anderen Kriterien europäischer Bewusstseinsbildung, dass es bereits Ansätze in die richtige Richtung gibt, welche jedoch in der nächsten Zeit, vor allem seitens der Europäischen Union, gezielt gefördert und publik gemacht werden müssen.

Um die spezifische Bedeutung des europäischen Bewusstseins an dieser Stelle noch einmal festzuhalten, bietet sich die Definition von Peter Krüger an. Er betont, dass das Bewusstsein vor allem eine aktive Eigenschaft besitzt, die wandel- und formbar ist (vgl. Krüger 1995, 32).

„Es hängt ab von sozio-kulturellen Prägungen, von Lebenserfahrungen, Interessen und Zielsetzungen, also von bestimmten Formen der Wahrnehmung, richtet sich nach gewissen Erwartungen, den eigenen und den von anderen vor allem, aber es reagiert auf diese strukturellen Vorgaben nicht nur, sondern verarbeitet sie, unterscheidet und wählt aus, entwirft mögliche Zukunftserwartungen im Zusammenhang mit den eigenen, subjektiven Interessen und Wünschen, und das alles, indem es fortlaufend Entscheidungen steuert.“ (Krüger 1995, 32)

Angewandt auf die europäische Ebene bedeutet dies, dass das Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger durchaus empfänglich für den europäischen Aspekt ist.

³⁷ Ausführlichere Informationen unter:
<http://www.ombudsman.europa.eu/de/home.faces>

Allerdings obliegt es nicht zuletzt der subjektiven Entscheidung, ob es zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Europäischen Union kommt oder ob sie abgelehnt wird.

„Wie man bei diesem Vorgang Europa erfährt, ist ganz unterschiedlich, drückt sich in vielen Abstufungen aus, und selbst diejenigen haben ein europäisches Bewusstsein, die daraus zu der Entscheidung gelangen, daß eine europäische Gemeinschaft abzulehnen sei, und dementsprechend handeln.“ (ebd. 32)

Mit anderen Worten werden bei manchen Bürgerinnen und Bürgern die Aspekte der Bewusstseinsbildung langfristig auch die Herausbildung einer spezifischen europäischen Identität fördern können, während andere weiterhin keine Verbindung zur europäischen Ebene finden werden. Entscheidend ist, dass die Auseinandersetzung mit der europäischen Ebene forciert wird, um eine grundlegende und fundierte Basis für die anschließende individuelle Befürwortung oder Ablehnung der Europäischen Union zu schaffen.

Als ein großer Lichtblick können in diesem Zusammenhang die Jugendlichen in den jeweiligen Mitgliedstaaten gesehen werden. Sie wachsen mit der Europäischen Union auf und sind ihre wohl wichtigste „Zukunftsressource“ (Tham 2008, 37; Rappenglück 2006, 6), wenn es um ihr weiteres Bestehen geht.

Ausgehend davon soll nun in den weiteren Kapiteln der Arbeit aufgezeigt werden, was Jugendliche empfänglich für die Europäische Union macht und warum gerade aus ihnen überzeugte Europäerinnen und Europäer wachsen können.

EUROPÄISCHE IDENTITÄT BEI JUGENDLICHEN

Im Jahr 2008 war, laut dem Statistischen Bundesamt Deutschland³⁸, jede achte Person in der Europäischen Union ein sogenannter *Jugendlicher*. Als Referenzpunkt wurden damals all jene Menschen gewählt, die sich - wie auch von den Vereinten Nationen des Öfteren verwendet - in der Altersspanne zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren befanden. Die Frage, die sich diesbezüglich am stärksten aufdrängt ist die, woran der Begriff *Jugend* grundsätzlich festzumachen ist.

Sonja Moser (2010, 23) versucht dieser Unklarheit eine erste Struktur zu geben, indem sie zwischen Jugend als Bevölkerungsgruppe, als Lebensabschnitt oder als spezifische Form der Lebenshaltung unterscheidet. Eine Definition als Bevölkerungsgruppe hebt demnach die demografischen, statistisch messbaren Merkmale eines Personenkreises hervor, während sich der Lebensabschnitt auf die psychologische Entwicklung und die Lebenshaltung auf ein individuelles Gefühl des Seins beziehen. Mit anderen Worten wird Jugend je nach Zugang unterschiedlich verstanden und löst sowohl positive wie negative Gefühle aus. Dies zeigt sich darin, dass Jugendliche einerseits schnell beneidet werden, aber zugleich auch einer kritischen Beobachtung ausgesetzt sind, was zumeist auf ihre Unreife, ihren Übermut oder die Probleme des Erwachsenwerdens zurückgeführt wird. Demnach liegt in der Jugend sowohl die Hoffnung und Zukunft einer Gemeinschaft als auch die Angst, dass sie zu einer Gefahr für die „gesellschaftliche Ordnung und Stabilität“ (Ecarius et al. 2011, 15) werden könnte.

Folgt man Klaus Hurrelmann (2007, 41), dann lässt sich Jugend als eine Lebensphase mit drei zentralen Abschnitten definieren. Der Anfang kennzeichnet sich durch den Eintritt in die Pubertät, wobei er diese Phase altersmäßig von zwölf bis siebzehn festlegt (vgl. ebd.). Darauf folgt, bis einundzwanzig, die nachpubertäre oder mittlere Jugendphase, bevor sich, bis siebenundzwanzig, die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter einstellt (vgl. ebd.). Zusammengefasst fällt seiner Ansicht nach somit eine Person zwischen dem zwölften und dem siebenundzwanzigsten Lebensjahr in die Kategorie der Jugendlichen.

Aus der Sicht der Jugendsoziologie erschließt sich die Definition von Jugend hingegen weniger über das Alter, als über den Prozess des Heranwachsens, welcher sich in einer Wechselbeziehung mit der Umwelt vollzieht. Für Albert Scherr (2009, 19) - an dessen

³⁸ <http://de.statista.com/themen/163/jugendliche/>

Überlegungen sich die Arbeit orientieren möchte - ist die Jugendphase deshalb vorwiegend ein „gesellschaftliches Phänomen“.

„Jugend ist eine gesellschaftlich institutionalisierte und intern differenzierte Lebensphase, deren Abgrenzung und Ausdehnung sowie deren Verlauf und Ausprägung wesentlich durch soziale (sozialstrukturelle, ökonomische, politische, kulturelle, rechtliche, institutionelle) Bedingungen und Einflüsse bestimmt ist. Jugend ist keine homogene Lebenslage oder Sozialgruppe, sondern umfasst unterschiedliche, historisch veränderliche, sozial ungleiche und geschlechtsbezogen differenzierte Jugendlichen. [...] Jugend ist eine befristete Übergangsphase und eine Phase der sozialen Platzierung, in der für die künftige soziale Stellung als Erwachsener bedeutsame Weichenstellungen erfolgen.“ (Scherr 2009, 24f)

Diese gesellschaftliche Bedingtheit der Jugendphase zeigt sich insbesondere auch darin, dass sie erst mit dem 19./20. Jahrhundert zu einem eigenen Lebensabschnitt wurde (vgl. ebd. 19). Zuvor dominierte jene Ansicht, die von einem nahtlosen Übergang des Kindseins in das Erwachsenenalter ausging. Erst die einsetzende Industrialisierung und die Tatsache, dass sich die häuslichen Strukturen zu verändern begannen, bildeten die Grundlage für eine neue Phase im Lebensverlauf (vgl. Hurrelmann 2007, 20; Scherr 2009, 19). Ins Zentrum rückte dabei vor allem die „Frage nach einem ökonomisch, selbstständigen und damit unabhängigen, selbstbestimmten Leben“ (Hornstein 1999, 17). Unter dem Gesichtspunkt „Integration durch Separation“ (ebd. 16) konnte sich die Jugendphase somit langfristig zwischen Kindheit und Erwachsenenalter eingliedern. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch darauf hinzuweisen, dass das Erleben und Durchleben der Jugendphase lange Zeit nur dem männlichen Geschlecht vorbehalten blieb (vgl. Ecarisu et al. 2011, 18). Dies wiederum traf in erster Linie auf die männlichen Jugendlichen aus der Schicht des Bürgertums zu und umfasste zumeist nicht diejenigen, die der Landbevölkerung angehörten (vgl. ebd.).

Durch die diversen Wege der Bildung und Ausbildung, die unterschiedlichen Zeitpunkte in Bezug auf das Verlassen des Elternhauses oder das Hinauszögern der eigenen Familiengründung, dehnte sich die Jugendphase immer weiter aus und führte letztendlich dazu, dass sie heute nach dem Kriterium des Alters schwer festlegbar ist (vgl. Scherr 2009, 27).

Die gemeinsame Kunst, der sich jedoch alle Jugendlichen früher oder später in ihrem Lebensverlauf stellen müssen, ist das Finden einer Balance zwischen Loslösung von den Eltern und Anerkennung durch die Gesellschaft (vgl. Benjamin 1993 zit. n. Sitzer/Wiezorek 2005, 112). Bildlich gesprochen bewegen sie sich auf einem Pfad, der ihnen einerseits mehr zumutet als einem Kind, aber andererseits noch nicht die Rechte eines Erwachsenen zugesteht (vgl. Hornstein 1999, 20). Die Fähigkeit, die in diesem Zusammenhang am stärksten gefordert wird, ist jene der selbständigen Orientierung. Dies bedeutet, dass vor allem die „Neu-Positionierung von sich zur Welt“ (Mey 2011, 1) zentral wird. Daraus ableitend und zusammenfassend lässt sich Jugend insbesondere dort verorten, wo es aus sozialer und psychologischer Sicht um die erste individuelle Strukturierung des eigenen Lebenskonzeptes geht.

In dieser entscheidenden Phase besteht nicht zuletzt für die Europäische Union die Chance, dass sie sich mit ihren Vorzügen an die Jugendlichen wendet und sich als Teil ihrer Lebenswelt anbietet.

5.1. Identitätsbildung bei Jugendlichen

Einer der entscheidenden Gründe warum dieses Vorgehen aus europäischer Sicht zum Erfolg führen kann ist die Tatsache, dass sich Jugendliche aufgrund der Herausforderung ihr Leben zu gliedern, in einer entscheidenden Phase ihrer Identitätsbildung befinden. Sie müssen feststellen wer sie sind, wer sie sein wollen, wie sie von anderen gesehen werden und dadurch ihre soziale Rolle definieren (vgl. Erikson 1991, 106). Luise Behringer (1998, 46) beschreibt diesen Vorgang als „Herstellungs- und Vermittlungsleistung des Subjekts“, indem sich das Subjekt „zum Objekt seiner Reflexion“ (ebd.) macht. Erst wenn dieser Akt der „Persönlichkeitsreife“ vollzogen ist, erfolgt nach dem Lebenszyklusmodell von E. H. Erikson (1991, 106) der Übergang von der Adoleszenz in das frühe Erwachsenenalter.

Eine entscheidende Rolle spielen dabei die sogenannten Entwicklungsaufgaben³⁹. Diese können als Abschlusskriterien einer jeweiligen Lebensphase gesehen werden und müssen individuell - so wie die Krisen bei Erikson - bewältigt werden. Für die Jugendphase hebt Klaus Hurrelmann diesbezüglich vier zentrale Aspekte hervor, die zur Erlangung der „Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Moser 2010, 28) notwendig sind.

³⁹ Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht ursprünglich auf Robert J. Havighurst zurück.

Demnach müssen Jugendliche ihre interkulturellen und sozialen Kompetenzen entwickeln, sich ein Bild über ihre Geschlechtszugehörigkeit verschaffen, Handlungsmuster für die Nutzung von Markt, Medien und Geld entwerfen sowie ein Werte- und Normensystem herausbilden, welches mit einer ethischen und politischen Bewusstseinsbildung einhergeht (vgl. Hurrelmann 2007, 27f; Moser 2010, 27).

Die größte Schwierigkeit, mit der Jugendliche in ihrem Identitätsbildungsprozess konfrontiert sind ist jene, dass sie zwischen zahlreichen Identifikationsangeboten hin- und hergerissen werden. Unterschiedliche Weltbilder, Werte und Kollektive treten an sie heran und stellen sie vor eine „Wahl- und Entscheidungsfreiheit“ (Behringer 1998, 16), womit jedoch auch der Zwang sich festzulegen und das Risiko zu scheitern einhergehen (vgl. ebd.). Um die passenden Rollen für die eigene Lebensvorstellung zu finden, probieren Jugendliche deshalb diverse Angebote aus, behalten sie eine gewisse Zeit bei und verwerfen sie dann eventuell doch wieder, bis sich in ihnen eine innere Einheit herstellt.

Zu einer wichtigen Basis in diesem Prozess werden neben den Eltern vor allem Gleichaltrige. Als sogenannte Peer-Group sind sie erste Anlaufstelle für die Freizeitgestaltung und jene Fragen, deren Ansprechen gegenüber den Eltern als unangenehm empfunden wird (vgl. Baacke 2007, 16; Ecarius et al. 2011, 42). Sie bieten das Gefühl verstanden zu werden, sind eine Orientierungshilfe, vermitteln Ansichten und formen dadurch bestimmte Einstellungen bei Jugendlichen (vgl. Ecarius et al. 2011, 42).

Auch wenn Identität grundsätzlich wandelbar ist, zeigen diese theoretischen Ausführungen, dass das tragende Fundament zu einem Großteil in der Jugendphase aufgebaut wird, wobei dem Umfeld eine maßgebliche Funktion in der Richtungsbestimmung zukommen kann.

5.2 Faktor „Bildung“ im Identitätsbildungsprozess

Neben dem Einfluss, der durch das Umfeld entsteht, wirkt sich insbesondere auch der Faktor *Bildung* auf die Identitätsformung bei Jugendlichen aus und bietet deshalb einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Herausbildung einer europäischen Identität über die Förderung eines europäischen Bewusstseins.

Die Ursprungsgeschichte des heutigen europäischen Bildungsverständnisses geht dabei bis in die griechisch-hellenistische Antike zurück, wo sich Bildung zunächst auf die Ausfertigung mathematischer Kenntnisse und die Formung des politischen Redners bezog (vgl. Hörner 2008, 12ff). Mit dem späteren Aufkommen des Humanismus bzw. Neuhumanismus verlagerte sich der Fokus zunehmend auf jene spezielle Wirkung, die die Bildung für das einzelne Individuum haben kann. Für Wilhelm von Humboldt stellte Bildung diesbezüglich in erster Linie ein Mittel zur „menschlichen Selbstvervollkommnung“ (Förster 2008, 270) dar, was er nicht zuletzt mit der lebenslangen Aufgabe, die eigenen Kräfte anzustrengen und zu entfalten (vgl. Lahner 2011, 30), verband.

In diesem Kontext bewegte sich das Bildungsverständnis zunehmend vom Anspruch der Ausbildung, hin zur Selbstbildung des Menschen und seiner Persönlichkeit (vgl. Hörner 2008, 16). Die sich daraus erschließende Fähigkeit wurde unter anderem an der Überlegung festgemacht, dass der Mensch mit dem Wissen über „seine Möglichkeiten und Grenzen [...] nicht nur Mensch, sondern auch Bürger sein“ (ebd. 18) könne.

Passend dazu betonte der Erziehungswissenschaftler, Wolfgang Klafki, in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Funktion der Bildung für die Gesellschaft. Als *Art Konstruktionshilfe* für ein funktionierendes Gesellschaftsleben mit mündigen Bürgerinnen und Bürgern muss Bildung seiner Ansicht nach vor allem die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität fördern (vgl. ebd. 61).

Neben diesen geistigen, individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen hat sich des Weiteren auch eine ökonomische Sichtweise des Bildungsbegriffes entwickelt. Diese findet sich insbesondere in der Theorie des Humankapitals wieder und erfasst Bildung als eine der wichtigsten Zukunftsinvestitionen in das „Leistungspotential einer Bevölkerung“ (Mohr 1997, 13). Mit anderen Worten ist Bildung hier eine entscheidende Vorleistung für das wirtschaftliche Wachstum und Potential einer Gemeinschaft, in der Sphäre des sich verdichtenden internationalen Wettbewerbs.

Eng verbunden damit ist auch die Tatsache, dass sich der heutige Bildungsbegriff nicht mehr nur auf formale Aspekte bezieht, sondern ebenso non-formale Bildung und informelles Lernen⁴⁰ umfasst. Das heißt, dass Bildung zunehmend auch abseits der

⁴⁰ Formales Lernen findet vorrangig in Bildungseinrichtungen statt; non-formales Lernen ist zielgerichtet und findet außerhalb von Bildungseinrichtungen statt; informelles Lernen ist nicht strukturiert und findet beispielsweise am Arbeitsplatz, in der Familie oder Freizeit statt (vgl. Overwien 2007, 206).

schulischen Lehrpläne stattfindet und der Anspruch des lebenslangen Lernens generationenumfassend in dem Mittelpunkt rückt.

Mit Bezug auf die europäische Ebene hält Erna Appelt (2007, 21) deshalb fest, dass die Förderung eines europäischen Bewusstseins verstärkt zu einer Angelegenheit der „Schulen, Universitäten sowie Institutionen der Erwachsenenbildung“ werden muss.

Als Orientierung und Veranschaulichung für das Potential, welches im Bildungsfaktor liegt, dient einmal mehr der Verweis auf das Nationalbewusstsein und die nationale Identität, da das Bildungssystem in Bezug auf deren Entstehungsprozess eine tragende Funktion übernimmt. Der Grund dafür ist, dass Jugendliche spätestens im schulischen Unterricht zum ersten Mal mit dem politischen System, den relevanten Akteuren, der Rechtslage, den Werten, der Kultur und Geschichte des Nationalstaates konfrontiert werden und auf Basis der erhaltenen Informationen ein entsprechendes Bewusstsein aufbauen können (vgl. von Rautenfeld 2007, 112; Stock 2001, 35).

Gian Enrico Rusconi (2007, 1) führt die Bedeutung der Bildung sogar so weit zurück, dass er die Existenz der Nationalstaaten in ihrer heutigen Form ohne die Wirkungskraft der jeweiligen nationalen Bildungssysteme in Frage stellen würde. Nicht abzustreiten ist auf jeden Fall, dass Bildung in den unterschiedlichsten Ausprägungen, auf nationaler Ebene bislang als „Identitätsträger und Identitätsvermittler“ (Stock 2001, 22) gewirkt hat und auch noch weiterhin wirkt.

Die Europäische Union selbst bemüht sich seit den 1960er Jahren um Akzente in diesem Bereich. Nach Peter Becker und Radostina Primova (2009, 4) lassen sich die gesetzten Aktivitäten in Bezug auf eine europäisch orientierte Bildungspolitik in Form von drei zentralen Entwicklungslinien nachzeichnen, wobei jedoch erst seit den letzten zehn Jahren ein verstärktes Bemühen und Engagement bemerkbar geworden ist (vgl. ebd. 3).

In der ersten Phase, die sich bis zum Vertrag von Maastricht erstreckt, dominierte zunächst jenes Verständnis von Bildung, welches sich weniger auf den schulischen und außerschulischen Bereich, als auf den Aspekt der Berufsbildung (vgl. ebd. 5) und die Ermöglichung des grenzüberschreitenden Arbeitens konzentrierte. Diese Prioritätensetzung ist auf die damals beginnende wirtschaftliche Orientierung der Europäischen Union zurückführbar und ging mit der Notwendigkeit einher, einen gemeinsamen Markt aufzubauen. Im Zentrum standen deshalb vordergründig Maßnahmen zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen, Zeugnissen oder Beschäftigungsnachweisen (vgl. ebd.).

In Anlehnung daran beschloss der Rat der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft im April 1963 die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (63/266/EWG). Als oberstes Ziel wurde in diesem Zusammenhang die individuelle Ermöglichung der Berufsausbildung genannt, welche durch Maßnahmen zur Reduzierung von Schulabbrüchen und dem Ausbau von Ausbildungseinrichtungen begleitet werden sollte (vgl. ebd.).

Die bis dahin vorherrschende berufliche Komponente der europäischen Bildungspolitik weitete sich ab den späten 1980er Jahren zunehmend auch auf die akademische Ausbildung der Jugendlichen in den Mitgliedstaaten aus. Allen voran gilt das Erasmus-Programm, welches den Austausch von Hochschülerinnen und Hochschülern fördert, als Vorzeigeprojekt der Europäischen Union⁴¹. Ebenfalls Ende der 1980er wurde die Jean-Monnet-Aktion ins Leben gerufen, die seitdem das Ziel verfolgt, den europäischen Aspekt in die Hochschullehre und Forschung einfließen zu lassen.

Mit dem Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht im Jahr 1993 trat die europäische Bildungspolitik in ihre nächste Phase über (vgl. Becker/Primova 2009, 4). Ab diesem Zeitpunkt erhöhte die Europäische Union ihre Anstrengungen im bildungspolitischen Bereich und setzte spezielle Förderprogramme auf die Agenda (vgl. ebd.). Als zentrale Handlungsebenen wurden im Vertrag von Maastricht insbesondere der Spracherwerb, die Mobilität, der Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die vernetzte Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene definiert, um dadurch eine „europäische Dimension im Bildungswesen“ zu fördern (ABl. C 191 vom 29.7.1992, Art. 126). Allerdings ist im selben Atemzug zu erwähnen, dass die europäische Bildungspolitik aufgrund des bestehenden Subsidiaritätsprinzips nur beschränkt handlungsfähig blieb (vgl. Schleicher 2000, 24) und ihr im Wesentlichen bis heute nur eine empfehlende und unterstützende Rolle zuteilwird.

Die einzelnen bildungspolitischen Schwerpunkte des Vertrags von Maastricht wurden noch im selben Jahr durch das Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens aufgegriffen und konkretisiert (vgl. Becker/Primova 2009, 9). Am interessantesten ist die darin enthaltene Feststellung, dass die europäisch orientierte

⁴¹ Seit der Einführung im Jahr 1987 haben sich bereits mehr als 2,2 Millionen Studierende und 250.000 Hochschullehrer am Erasmus-Programm beteiligt. Insgesamt engagieren sich mehr als 4.000 Hochschuleinrichtungen in 33 Ländern (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm).

Bildungspolitik zu einem „europäischen Staatsbürgerschaftsbewusstsein“ (ebd. 9) führen kann und soll.

„Die Bildungssysteme haben nicht nur die Aufgabe, die Weitergabe der Kultur zu gewährleisten, sondern müssen die Jugendlichen ebenfalls zur Demokratie, zur Bekämpfung von Ungleichheit, zu Toleranz und Respekt vor der Vielfalt erziehen. Sie müssen auch staatsbürgerliches Bewußtsein entwickeln. Ein europäischer Bezugsrahmen ersetzt in diesem Zusammenhang nicht andere Bezüge, sondern bereichert sie. Hieraus folgt, daß das gemeinschaftliche Handeln den Akzent ebenfalls auf die Erziehung zur Unionsbürgerschaft setzen sollte [...]“ (KOM(93) 457 endg. 1993, 5)

Im Rahmen dieser zweiten Phase der europäischen Bildungspolitik und auf der Grundlage der im Vertrag von Maastricht definierten Kriterien wurden in den 1990er Jahren auch wichtige Akzente im Bereich der Allgemeinbildung gesetzt. Bis heute ist dabei - in der Form des Nachfolgeprojektes *Lebenslanges Lernen*⁴² - die Idee des Sokrates-Programms erfolgreich. Darin wurden die Bereiche Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung als die drei zu forcierenden Schwerpunkte europäischer Bildungsbemühungen festgelegt und in zwei aufeinanderfolgenden Programmphasen, von 1995-1999 (*Sokrates I*) und von 2000-2006 (*Sokrates II*), umgesetzt. Die bereits bestehenden Bildungsprogramme Erasmus (*Hochschulen*), Lingua II (*Spracherwerb*), Eurydice (*Studien zur Bildungspolitik*), Naric (*Informationsprogramm für Fragen der akademischen Anerkennung*) und Arion (*Studienaufenthalte*) wurden zu diesem Zweck zusammengeführt und durch das Programm Comenius (*Schulen*) erweitert (vgl. Stock 2001, 37). Parallel dazu wurde mit dem Leonardo da Vinci-Programm ein Überbau für die berufsbildenden Aktionen der Europäischen Union geschaffen (vgl. ebd. 38), sodass am Ende zwei große Angebotsstrukturen für die Bürgerinnen und Bürger verfügbar waren.

Mit den ambitionierten Zielen der Lissabon-Strategie, welche die Europäische Union beginnend mit dem Jahr 2000, innerhalb einer Dekade zum wettbewerbsfähigsten Raum

⁴² Das Nachfolgeprogramm *Lebenslanges Lernen* wurde für den Zeitraum von 2007-2013 eingesetzt (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm)

hätte machen sollen⁴³, verbinden Peter Becker und Radostina Primova (2009, 4) schließlich den Übergang in die dritte und aktuelle Phase der europäischen Bildungspolitik. In den Mittelpunkt rückt hier vor allem die Offene Methode der Koordinierung (*OMK*) als „politisches Steuerungsinstrumentarium für sensible Politikbereiche [...], die der nationalen Souveränität unterliegen, in denen aber dennoch ein europäischer Koordinierungsbedarf besteht“ (ebd. 12). Die bis heute gängige Vorgehensweise stützt sich dabei insbesondere auf den zwischenstaatlichen Austausch von funktionierenden Modellen sowie auf die Festlegung und Überwachung gemeinsamer Ziele (vgl. KOM(2001) 428 endg., 28). Dies bedeutet, dass die Offene Methode der Koordinierung eine zwischenstaatliche, „politische Annäherung ohne eine europäische Rechtssetzung (Frenz 2011, 1140) ermöglicht.

Abgesehen von den erwähnten Aktionsprogrammen engagiert sich die Europäische Kommission - nicht als Initiator, aber als Vollmitglied - in der Umsetzung des sogenannten *Bologna-Prozesses* zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums (vgl. Becker/Primova 2009, 23). Die Initiative geht zurück auf die Sorbonne-Erklärung, welche im Jahr 1998 von den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens unterzeichnet wurde und nur ein Jahr später in Bologna von weiteren Ländern Unterstützung erhielt. Mit insgesamt sechs Maßnahmen sollen demnach die europäischen Hochschulsysteme angeglichen und ihre Absolventinnen und Absolventen wettbewerbsfähiger ausgebildet werden.

Maßnahmen aus der Bologna-Erklärung (1999)	
1.	Vergleichbares System von Abschlüssen und leichtere Anerkennung (Einführung eines gemeinsamen Diplomzusatzes)
2.	Zweistufiges System von Studienabschlüssen (berufsqualifizierender Bachelor, aufbauender Master)
3.	Leistungspunktesystem nach dem ECTS-Modell zur Erleichterung bei Austauschmaßnahmen im Rahmen von Erasmus
4.	Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrkräften und Wissenschaftlern
5.	europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung
6.	europäische Dimension in der Hochschulausbildung (Erhöhung der Zahl der Module, Studiengänge und Lehrpläne, deren Inhalt, Ausrichtung und Organisation eine europäische Dimension aufweist)

Abb.9: (vgl.: Bologna-Erklärung 19.06.1999, 4f)

⁴³ Nicht zuletzt der Einfluss der Wirtschaftskrise hat dazu geführt, dass die Ziele der Lissabon-Strategie nur teilweise erreicht wurden. Um den eingeschlagenen Kurs einzuhalten und erfolgreich abzuschließen existiert seit Juni 2010 die *Europa 2020*-Strategie (vgl. http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm).

Auch wenn die Europäische Union heute erkannt hat, dass Bildung ein wichtiger Faktor für die Förderung einer europäischen Bewusstseins- und Identitätsbildung ist, sieht sie sich in diesem Bereich auch mit Barrieren und Kritik konfrontiert. Einer der Hauptkritikpunkte bezieht sich dabei auf die wirtschaftliche und marktorientierte Ausrichtung der europäischen Bildungsbemühungen. So wird der Europäischen Union vorgeworfen, dass sie „die Bedeutung der Bildung für den Integrationsprozess [...] lange Zeit unterschätzt“ (Schleicher 2000, 22f) und das gemeinschaftsfördernde Potential, welches die soziale und bewusstseinsbildende Komponente des Bildungsbegriffes umfasst, vernachlässigt hat.

Gleichzeitig muss aber auch jene Schwierigkeit betont werden, die sich aus der Tatsache ergibt, dass Bildungspolitik in den Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten fällt. Diese fürchten durch die Aktivitäten auf europäischer Ebene um ihre Monopolstellung und verbinden daher, mit einer sich ausweitenden europäischen Bildungspolitik, nicht zuletzt „den Verlust nationaler Identität und einen Eingriff in einen sensiblen Souveränitätsbereich“ (Becker/Primova 2009, 7).

Trotz allem muss die Europäische Union, wenn sie die Jugendlichen für die europäische Idee und eine künftige europäische Identität gewinnen möchte, weiterhin auf das Thema Bildung setzen und die verstärkte Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten suchen.

Die Chancen und Möglichkeiten, die sich dabei vor allem im schulischen Bereich bieten, werden seit 1978 von den deutschen Kultusministern im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) aufgezeigt. In ihrer letzten Empfehlung zur Europabildung in der Schule vom 05.05.2008 stellen sie das europäische Bewusstsein in den Mittelpunkt und erklären dessen Herausbildung zum „pädagogischen Auftrag“ (KMK-Beschluss 2008, 5).

„Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen. Sie soll dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden. Die Schule hat zudem die Aufgabe, Respekt vor und Interesse an der Vielfalt der Sprachen und Kulturen zu wecken und auszubauen.“ (ebd.)

„Ziel der pädagogischen Arbeit an Schulen muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und zu fördern. Hierzu gehört auch die Vorbereitung der jungen Menschen darauf, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrzunehmen.“ (ebd. 7)

Als Wege zum Ziel werden in diesem Zusammenhang unter anderem die Adaption der Lehrpläne, die Förderung des Fremdsprachenunterrichts, die Projektarbeit mit europäischer Themenstellung, die Vernetzung über Schulpartnerschaften und Austauschprogramme sowie die europazentrierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung genannt (vgl. ebd. 7-10).

Einen wertvollen Beitrag in diese Richtung leistet bereits heute das webbasierte Projekt *myEurope*⁴⁴, welches Lehrpersonal bei der Gestaltung eines europabezogenen Unterrichts in der Grund- und Sekundarstufe unterstützt. Seit dem Jahr 2000 hat sich das Netzwerk auf über 8.000 teilnehmende Schulen aus verschiedenen Ländern ausgeweitet, was auf ein entsprechendes Interesse schließen lässt und noch einmal aufzeigt, dass Jugendliche über den Faktor *Bildung*, im Hinblick auf eine europäische Bewusstseins- und Identitätsbildung, erreicht werden können.

⁴⁴ <http://myeurope.eun.org/ww/en/pub/myeurope/home.htm>

JUGENDLICHE IN DER EUROPÄISCHEN UNION

Mit den Worten von Gotthard Breit und Peter Massing (2004, 165) fallen Europäerinnen und Europäer nicht einfach vom Himmel. Ein wesentlicher Vorteil, den jedoch Jugendliche in diesem Kontext mit sich bringen ist jener, dass sie mit der Europäischen Union aufwachsen und Europa für sie eine alltägliche Realität (vgl. Rappenglück 2006, 4) darstellt. So müssen sie beruflich immer öfter den Schlagwörtern Mobilität und Flexibilität gerecht werden und auch privat reicht ihr Freundeskreis, durch die Zunahme von sozialen Netzwerken wie *Facebook*, weit über jene Menschen hinaus, mit denen sie in regelmäßigem persönlichen Kontakt stehen.

Rainer Bauböck (2007, 23) umschreibt dies damit, dass Jugendliche „Europa nicht mehr nur als Touristen [wahrnehmen, d. Verf.], sondern als größeren sozialen Raum, in dem sie Entscheidungen über Ausbildung, Beruf und Lebenspartnerschaften treffen“. Ähnlich dazu bewertet auch Eva Feldmann-Wojtachnia (2008, 6) das Verhältnis zwischen den Jugendlichen in den Mitgliedstaaten und der Europäischen Union als „eine schlichte Notwendigkeit“ im Hinblick auf deren spezifische Lebenssituation.

Feststeht, dass diese Aspekte nicht zuletzt entscheidend für die Zukunftsaussichten der europäischen Ebene sind und gemeinsam mit dem bereits erwähnten Faktor der Bildung auf ein europäisches Potential, welches in der heutigen Jugend liegt, schließen lassen.

6.1 Einstellungen zur Europäischen Union bei Jugendlichen

Aus wissenschaftlicher Sicht wird diese Annahme durch unterschiedliche Studien, die sich die Beziehung zwischen Jugendlichen und der Europäischen Union zum Thema gemacht haben, gestützt.

Eine der ersten stammt aus dem Jahr 1990 und wurde von Werner Weidenfeld und Melanie Piepenschneider durchgeführt. Darin untersuchten sie die Einstellung zur europäischen Integration bei deutschen Jugendlichen und kamen zu dem Schluss, dass diese ein vorwiegend positives Bild in Bezug auf die europäische Ebene besitzen. Besonders interessant an der Studie ist, dass 44 Prozent der Befragten⁴⁵ auf die offene Frage nach der Assoziation mit dem Begriff *Europa*, als erstes die Europäischen Gemeinschaften nannten (vgl. Weidenfeld/Piepenschneider 1990, 15).

⁴⁵ Befragt wurden 1.536 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren.

Des Weiteren teilten zum damaligen Zeitpunkt 64 Prozent jene Meinung, wonach das Leben durch die Europäischen Gemeinschaften besser geworden sei und ganze 70 Prozent verbanden mit ihnen einen Fortschritt für die Welt (vgl. ebd. 52).

Von Oktober 2001 bis November 2004 fand unter der Leitung von Lynn Jamieson das von der Europäischen Kommission geförderte Forschungsprojekt *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity* statt. In ausgewählten Städten Österreichs, Deutschlands, Großbritanniens, Spaniens, Tschechiens und der Slowakei⁴⁶ wurden in diesem Rahmen mittels quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden Jugendliche zwischen achtzehn und vierundzwanzig Jahren befragt.

Bekräftigend für das Modell der multiplen Identitäten konnte aus der Studie abgelesen werden, dass nationale und europäische Identität miteinander kombinierbar sind, da Jugendliche, die eine starke Verbindung zum eigenen Land aufwiesen, sich durchaus auch stark mit Europa identifizierten (vgl. Final-Report 2005, 34; Fuß o.J., 5). Da europäische Identität als solche jedoch schwer abzufragen ist, wurden für die Erhebung zusätzlich unterschiedliche Indikatoren definiert und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Als begünstigende Aspekte einer europäischen Identitätsbildung ergaben sich schließlich der Bildungsgrad, die Sprachkenntnisse, längerfristige Auslandsaufenthalte und die generelle Mobilität, vor allem in der Form von Reiseerfahrungen (vgl. Final-Report 2005, 13; Fuß o.J. 5-9). Als abschließendes Resümee erarbeitete das Forschungsteam mehrere Empfehlungen zur Weiterleitung an die europäische Politik. Dazu zählten, neben der Aufforderung zu mehr Sprach- und Mobilitätsangeboten, die stärkere Sichtbarmachung europäischer Politik, die Ausweitung europäischer Öffentlichkeit sowie der gezielte Abbau von Stereotypen und Islamophobie (vgl. Final-Report 2005, 15f).

Im selben Jahr wie der Abschlussbericht wurden unter dem Titel *Youth takes the Floor* die jugendspezifischen Ergebnisse der Eurobarometer-Umfrage aus der Frühjahrserhebung 2005 präsentiert. Aus ihnen ging hervor, dass Jugendliche zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren weit positiver zur Europäischen Union eingestellt sind als ältere Personen. Unter ihnen herrschte durchgehend ein höheres Maß an Zufriedenheit und Zuversicht in Bezug auf europäische Themen und weniger Angst, dass mit dem europäischen Integrationsprozess Arbeitsplätze in andere Mitgliedstaaten

⁴⁶ Österreich: Wien und Bregenz; Deutschland: Chemnitz und Bielefeld; Großbritannien: Edinburgh und Manchester; Spanien: Madrid und Bilbao; Tschechien: Prag; Slowakei: Bratislava

abwandern würden oder es zum Anstieg der organisierten Kriminalität kommen könnte (vgl. Youth takes the Floor 2005, 6). Als einflussnehmende Kriterien auf den europäischen Identitätsbildungsprozess wurden erneut die Bildung, aber auch der ökonomische Status, die europaspezifische Information und das grundlegende politische Interesse ausgemacht (vgl. ebd. 2 und 8).

Nur zwei Jahre später wurde im Rahmen der Eurobarometer-Umfragen erneut eine Erhebung durchgeführt, die bewusst die Jugendlichen der Mitgliedstaaten⁴⁷ in den Mittelpunkt rückte. Entgegengesetzt der oftmaligen Annahme, wonach Jugendliche unpolitisch und uninteressiert seien, zeigte sich hier ein durchwegs anderes Bild. Ein Großteil der befragten Jugendlichen forderte ein Mitspracherecht im Vorfeld von jugendrelevanten Entscheidungen und viele vertraten die Ansicht, dass der direkte Kontakt mit Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern der beste Weg sei, um die eigene Stimme hörbar zu machen (vgl. Flash EB Nr.202 2007, 2). Den speziellen Mehrwert der Unionsbürgerschaft verbanden die befragten Jugendlichen vor allem mit der Möglichkeit in anderen Mitgliedstaaten zu studieren, mit dem Recht in den selbigen zu arbeiten sowie mit dem Zugang zum Gesundheitswesen und zu Sozialleistungen in der gesamten Europäischen Union (vgl. ebd. 4). Auffallend war zudem, dass die Europäische Union bei den Jugendlichen aus den zuletzt beigetretenen Mitgliedstaaten höher im Kurs stand und sie den Blick in eine europäische Zukunft noch positiver bewerteten als andere Gleichaltrige (vgl. ebd. 5).

Einen möglichen Zusammenhang zwischen gezielter Information und europäischer Bewusstseinsbildung bei Jugendlichen versuchte vor kurzem eine österreichische Schülerinnen- und Schülerumfrage, welche in der zweiten Welle von März bis Dezember 2010 durchgeführt wurde, zu ermitteln. Als Ausgangslage der Umfrage diente die Wanderausstellung *Die EU und DU - Eine Erfolgsgeschichte mit Zukunft*⁴⁸, die 2008 zum ersten Mal in österreichischen Schulen Station machte und seit März 2010 in einer Neuauflage besucht werden kann. Zu den Initiatoren zählen die Österreichische Gesellschaft für Europapolitik in Zusammenarbeit mit der Vertretung der Europäischen Kommission in Österreich und dem Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten.

⁴⁷ Die Befragung stützte sich auf Jugendliche zwischen 15 und 30 Jahren und fand in den 27 Mitgliedstaaten statt.

⁴⁸ <http://www.die-eu-und-du.at/>

Das vorrangige Ziel der Wanderausstellung konzentriert sich dabei insbesondere auf die drei Bereiche Interesse, Information und Meinungsbildung, wobei der Ausstellungsbesuch zusätzlich von thematisch passenden Diskussionsrunden begleitet wird (vgl. ÖGfE 2010, 3f).

An der Umfrage selbst nahmen Schülerinnen und Schüler aus allen Bundesländern teil, die zu diesem Zeitpunkt entweder eine Berufsbildende höhere Schule, eine Handelsakademie, ein Gymnasium oder eine Berufsschule besuchten und in diesem Rahmen die Wanderausstellung gesehen hatten. Der für die europäische Ebene relevante Handlungsbedarf, der sich aus den Ergebnissen sehr gut ablesen lässt ist jener, dass Jugendliche einerseits sehr empfänglich für europäische Themen und Informationen sind, aber andererseits noch mehr Anreize benötigen, um sich weiterführend mit der Europäischen Union zu befassen. In Zahlen gemessen zeigte sich dies darin, dass sich 63,77 Prozent durch die Ausstellung gut informiert fühlten, sie von 44,55 Prozent als interessant bewertet wurde, jedoch nur 23,4 Prozent darin eine Motivation sahen, sich weiterhin mit der Europäischen Union zu beschäftigen (vgl. ebd. 10-18). Allerdings ist damit keine grundsätzliche Ablehnung der europäischen Ebene verbunden, denn 75,61 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler befürworteten trotz allem die österreichische Mitgliedschaft in der Europäischen Union und lehnten die Option eines Austritts ab (vgl. ebd. 25).

Die Annahme, wonach die Einstellung zur europäischen Ebene von altersspezifischen Unterschieden gekennzeichnet ist, lässt sich auch anhand der Eurobarometer-Umfrage vom Frühjahr 2011 veranschaulichen. Darin stellen insbesondere Personen zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren jene Gruppe dar, die die positivste Einstellung zur europäischen Ebene hat.

Vertrauen in die Europäische Union			
Alter	Eher vertrauen	Eher nicht vertrauen	Weiß nicht
15-24	53%	35%	12%
25-39	43%	46%	11%
40-54	39%	51%	10%
55+	37%	50%	13%

Abb.10: Frage: Ich möchte nun gerne von Ihnen wissen wie viel Vertrauen Sie in bestimmte Institutionen haben. [...] Wie ist es mit der Europäischen Union? (Standard EB Nr. 75/Frühjahr 2011, 50)

Fühlen als EU-Bürger			
Alter	Gesamt „Ja“	Gesamt „Nein“	Weiß nicht
15-24	69%	29%	2%
25-39	64%	35%	1%
40-54	63%	36%	1%
55+	56%	42%	2%

Abb.11 Frage: Bitte sagen Sie mir für jede folgende Aussage, inwieweit diese Ihrer eigenen Meinung entspricht oder nicht entspricht. Sie fühlen sich als Bürger der EU? (Standard EB Nr. 75/Frühjahr 2011, 58)

Die große Gemeinsamkeit, die somit in allen Studien zum Vorschein kommt ist jene, dass die Jugendlichen in den Mitgliedstaaten grundsätzlich aufgeschlossener gegenüber der Europäischen Union sind als andere Bürgerinnen und Bürger. Auch wenn sich ihr Identitätsempfinden noch nicht als europäisch beschreiben lässt, finden sich in ihnen bereits viele Ansätze für ein europäisches Bewusstsein. Sie zeigen sich empfänglich für europäische Informationen, verbessern durch den Bildungsaspekt ihr Wissen über die europäische Gemeinschaft, vertrauen stärker in eine positive europäische Zukunft und fordern nicht zuletzt ein Mitspracherecht auf politischer Ebene.

6.2 Stellenwert der Jugendpolitik auf europäischer Ebene

Um diese Ansätze zu fördern und um die europäische Ebene noch stärker zum „Erfahrungshorizont und Handlungsfeld“ (von Rautenfeld 2007, 112) der Jugendlichen in den Mitgliedstaaten zu machen, setzt die Europäische Union in letzter Zeit - nachdem Jugendliche lange nicht als separate Adressaten europäischer Politik gesehen wurden - vermehrt auf „jugendgerechte Strategien“ (Tham 2008, 36).

Neben der bereits erwähnten Bildungspolitik kommt der Jugendpolitik in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu. Diese konzentriert sich, abseits der schulischen und beruflichen Ausbildung, insbesondere auf den Lebensalltag der Jugendlichen und versucht über Erfahrungen (vgl. Schleicher 2000, 7) das europäische Bewusstsein und Identitätsgefühl zu stärken.

Auch wenn Jugendpolitik in erster Linie eine Angelegenheit der Mitgliedstaaten ist, hat die Europäische Union mittlerweile eine Reihe an Maßnahmen gesetzt, die - ohne direkt in die nationalstaatlichen Kompetenzen einzugreifen - ihre Wirkung entfalten.

Eine wichtige Grundlage für die europäischen Initiativen stellt dabei das Weißbuch *Neuer Schwung für die Jugend Europas* aus dem Jahr 2001 dar. Darin wurde die Jugend

explizit als „Kraft [...], die zum Aufbau Europas beitragen kann“ (KOM(2001)681 endg., 5) bezeichnet und in weiterer Folge die damit einhergehenden, zentralen Leitlinien der europäischen, jugendpolitischen Bemühungen definiert. Diese stellen das Resultat eines zuvor groß angelegten Konsultationsprozesses dar, mittels dem versucht wurde, die spezifischen Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen in der Europäischen Union zu erfassen. Partizipation, Information, Freiwilligenarbeit und die Förderung eines besseren Verständnisses für die Jugendlichen wurden in diesem Rahmen schließlich zu den wichtigsten Aktionsfeldern europäischer Jugendpolitik erklärt (vgl. ebd. 18). Vor allem mit dem Aspekt der Partizipation sollte hier dem nachgekommen werden, was unter anderem Barbara Tham (2008, 33) mit dem Apell, Jugendliche als „Expertinnen und Experten ihrer eigenen Situation“ zu sehen, aufgegriffen hat. Mit anderen Worten wurde zunehmend bewusster, dass jugendpolitische Bemühungen nicht von oben herab, sondern vielmehr in einem Wechselspiel zwischen den Akteurinnen und Akteuren stattfinden müssen, um auf Dauer von Erfolg gekennzeichnet zu sein.

Ebenso wie im Bildungsbereich wurde für die Umsetzung jugendpolitischer Maßnahmen die Offene Methode der Koordinierung, als Form der Zusammenarbeit zwischen der europäischen Ebene und den Mitgliedstaaten festgelegt (vgl. KOM(2001)681 endg., 16). Ausgehend von der Aufforderung Frankreichs, Deutschlands, Spaniens und Schwedens kam es im Jahr 2005 mit dem Europäischen Pakt für die Jugend zu einer weiteren Aufwertung der europäischen Jugendpolitik. Unter dem Mantel der überarbeiteten Lissabon-Strategie rückten die jugendrelevanten Bereiche Beschäftigung, Integration, sozialer Aufstieg, Bildung, Mobilität sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf noch mehr in das Zentrum und forderten, seitens der Europäischen Union und der Mitgliedstaaten, ein erhöhtes Engagement ein (vgl. KOM(2005) 206 endg., 3f).

Dieses erhöhte Engagement mündete unter anderem Ende 2006 im Instrument des strukturierten Dialogs für die gezielte Förderung der Kommunikation zwischen der Europäischen Union und den Jugendlichen in den Mitgliedstaaten. Das bis heute bestehende Konzept konzentriert sich dabei sowohl auf die lokale, regionale, nationale und europäische Ebene, wo in der Form von Veranstaltungen jugendrelevante Themen diskutiert werden (vgl. http://ec.europa.eu/youth/focus/structured-dialogue_de.htm). Entscheidend für die Umsetzung dieses Instruments sind insbesondere die diversen Jugendorganisationen in den einzelnen Mitgliedstaaten, da über sie auch benachteiligte Jugendliche erreicht und involviert werden können (vgl. ebd.).

Eine langfristige Perspektive erhielten die jugendpolitischen Bemühungen auf europäischer Ebene schließlich im Jahr 2009 durch den Beschluss der europäischen Jugendstrategie, welche für den Zeitraum von 2010 bis 2018 ausgerichtet ist. Unter dem Titel *Youth - Investing & Empowering* betont die Europäische Union darin einerseits die Notwendigkeit für mehr Ausgaben im jugendpolitischen Bereich und andererseits die damit verbundene Chance über die Jugendlichen die europäische Idee sowie die ihr zugrundeliegenden Werte zu fördern (vgl. KOM(2009) 200 endg., 4).

Da für die Umsetzung von Jugendpolitik viele Kriterien relevant sind und diese somit als „Querschnittsmaterie“ (Hahn 2007, 91) betrachtet werden kann, erstreckt sich die europäische Jugendstrategie auf die unterschiedlichsten Politikfelder, um durch eine breite Fächerung möglichst viele Bereiche abzudecken.

Aktionsbereiche und Ziele der europäischen Jugendstrategie 2010-2018	
Aktionsbereich	Ziel
Bildung	Förderung der non-formalen Bildung und des lebenslangen Lernens
Beschäftigung	Erleichterung des Übergangs von der Schule zur Beschäftigung oder von der Erwerbs- oder Arbeitslosigkeit zur Beschäftigung
Kreativität und unternehmerische Initiative	Förderung der Talententwicklung bei Jugendlichen
Gesundheit und Sport	Förderung eines gesunden Lebensstils bei Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von JugendarbeiterInnen, GesundheitsexpertInnen und Sportverbänden
Partizipation	Stärkere Einbeziehung der Jugendlichen in das staatsbürgerliche Leben der lokalen Gemeinschaft und in die repräsentative Demokratie, durch die Unterstützung von Jugendorganisationen sowie verschiedener Formen des Erwerbs von Partizipationskompetenz (hochwertige Informationsdienste)
Soziale Integration	Verhütung von Armut und sozialer Ausgrenzung benachteiligter Gruppen junger Menschen
Freiwilligentätigkeit	Unterstützung, Erleichterung und Anerkennung von Freiwilligentätigkeiten
Jugend und die Welt	Einbeziehung der Jugend in die globale Politik auf allen Ebenen (lokal, national und international) im Rahmen existierender Jugendnetze und Instrumente sowie die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel

Abb.12: (vgl. KOM(2009) 200 endg., 5-13)

Um zukünftig noch problemfokussierter auf die spezifische Situation der Jugendlichen reagieren zu können, einigten sich die Mitgliedstaaten im Rahmen der europäischen Jugendstrategie des Weiteren auf die Erfassung jugendbezogener Daten, welche fortan in dreijährigen Abständen veröffentlicht werden (vgl. Feldmann-Wojatchnia 2009, 8). Der erste diesbezügliche Jugendbericht aus dem Jahr 2009 zeigte vor allem die schwierige Lage jener Jugendlichen auf, die mit Problemen bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz konfrontiert sind (vgl. ebd. 9). Abgesehen davon wies der Bericht auf das demografische Ungleichgewicht zwischen den Generationen hin, welches zulasten der Jugendlichen geht und machte auf die Tatsache aufmerksam, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund als Bevölkerungsgruppe in der Europäischen Union zunehmend relevanter werden (vgl. Eurostat, Youth in Europe 2009, 7).

Die große Herausforderung, der sich die europäische Jugend- und Bildungspolitik heute schlussendlich stellen müssen, ist eine doppelte und wechselseitige (vgl. Tham 2008, 32). Dies bedeutet, dass sie einerseits gefordert sind ihre Anliegen an die Jugendlichen heranzutragen und ihnen andererseits, über die Schaffung von entsprechenden Räumen, die Möglichkeit geben müssen, sich selbst aktiv einbringen zu können (vgl. ebd.).

6.3 Das Programm „Jugend in Aktion“

Eine bedeutende Rolle in diesem Vermittlungsprozess (vgl. ebd.) nehmen die Jugendorganisationen in den jeweiligen Mitgliedstaaten ein. Sie stellen eine Verbindung zu Jugendlichen im außerschulischen Bereich dar und können daher, unter anderem, für europäische Themen als Multiplikatoren wirksam werden. Dies geschieht in erster Linie durch das Angebot spezifische Erfahrungen zu sammeln, welche die Offenheit und Toleranz von Jugendlichen fördern und dadurch ihre „sozialen und personalen Kompetenzen“ (Schubarth 2010, 36) schulen. Insbesondere das freiwillige Engagement, welches mit der Bereitschaft einhergeht, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, trägt in diesem Zusammenhang maßgeblich zum Werte- und Identitätsbildungsprozess der Jugendlichen bei (vgl. Thiel 2011, 94).

Nach Hendrik Otten und Paul Lauritzen (2004, 10) kann eine europäisch orientierte Jugendarbeit demnach auch „einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung des Bewusstseins einer europäischen Staatsbürgerschaft“ leisten und erklärt folglich, die

Bemühungen der europäischen Ebene in Bezug auf die Förderung von sogenannten *non-formalen* und *informellen* Lernangeboten.

Das erste diesbezügliche Angebot der Europäischen Union wurde bereits im Jahr 1988 mit dem Programm *Jugend für Europa* ins Leben gerufen und 1996 um die Teilnahmemöglichkeit am Europäischen Freiwilligendienst ausgeweitet. Darauf aufbauend folgte von 2000 bis 2006 die Umsetzung der Initiative *Jugend*, welche letztendlich in das Förderprogramm *Jugend in Aktion* für Personen zwischen dreizehn und dreißig Jahren überging. Dieses wurde beginnend mit 2007 für den Zeitraum bis 2013 festgelegt und mit einem finanziellen Rahmen von insgesamt 885 Millionen Euro ausgestattet (vgl. <http://www.jugendinaktion.at>).

In Hinblick auf die Formung eines europäischen Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühls setzt das Programm *Jugend in Aktion* seitdem vor allem auf die Förderung von grenzüberschreitender Solidarität und Toleranz sowie auf den Aspekt der Herausbildung einer aktiven Bürgerschaft unter den Jugendlichen (vgl. EG Nr. 1719/2006, 3). Zu diesem Zweck wurden fünf zentrale Aktionslinien mit mehreren Unterkategorien⁴⁹ ausgearbeitet, die dazu beitragen sollen, den europäischen Aspekt in die Alltagserfahrungen von Jugendlichen einfließen zu lassen.

Die erste Aktionsmöglichkeit unter dem Titel *Jugend in Europa* konzentriert sich dabei auf Jugendbegegnungen, Jugendinitiativen oder anderwärtige Projekte, die sich mit Partizipation und Demokratie auseinandersetzen (vgl. ebd. 4). Zu den Adressaten dieser Programmaktivitäten zählen insbesondere Jugendorganisationen, Jugendzentren und Vereine, da Projekte in diesem Rahmen - trotz der finanziellen Förderung - einen organisatorischen Aufwand bedeuten (vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011).

Demgegenüber ist die zweite Aktionslinie, die den Europäischen Freiwilligendienst umfasst, mehr auf Einzelpersonen ausgerichtet und bietet interessierten Jugendlichen die Möglichkeit, über einen bestimmten Zeitraum wertvolle Erfahrungen in Ländern innerhalb oder außerhalb der Europäischen Union zu sammeln (vgl. EG Nr. 1719/2006, 4).

Ebenfalls über den Tellerrand blickt die dritte Aktionslinie von *Jugend in Aktion*, indem sie die Nachbarschaftspolitik und die außereuropäischen Beziehungen zum Thema

⁴⁹ Eine ausführliche Auflistung der Aktionslinien und aller 16 Unterkategorien findet sich im „Jugend in Aktion Programmhandbuch 2012“ der Europäischen Kommission unter: http://www.jugendinaktion.at/images/doku/programmhandbuch_2012_de.pdf

macht. Im Mittelpunkt stehen vor allem diesbezügliche Austauschprogramme für Jugendliche und jene Personen, die sich in der Jugendarbeit engagieren (vgl. ebd.).

Während sich die ersten drei Programmstrukturen vorrangig auf die europäische Bewusstseinsbildung durch aktives Erleben beziehen, umfassen die letzten zwei Aktionslinien einen stärker organisatorischen Aspekt und bemühen sich um die Verbesserung der jugendpolitischen Strukturen sowie um die Förderung der gegenseitigen Vernetzung. Unterstützt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise Europäische Nichtregierungsorganisationen im Jugendbereich, das Europäische Jugendforum⁵⁰ oder Begegnungen zwischen Akteuren der Jugendpolitik (vgl. Programmhandbuch 2012, 15).

Das Programm *Jugend in Aktion* selbst ist bei der Generaldirektion Bildung und Kultur⁵¹ angesiedelt und untersteht in direkter Linie der Europäischen Kommission. Diese verwaltet die finanziellen Mittel und definiert die jährlichen Prioritäten des Programms (vgl. ebd. 15), welche sich für das Jahr 2012 einerseits an der Europäischen Jugendstrategie (2010-2018) und andererseits an der europäischen Wachstumsstrategie *Europa 2020* orientieren. Im Mittelpunkt stehen demnach die Schwerpunkte integratives Wachstum, Kreativität und unternehmerische Initiative, gesunder Lebensstil sowie globale ökologische Herausforderungen und der Klimawandel (vgl. ebd. 8).

Um das Programm möglichst nahe an die Jugendlichen und ihr Lebensumfeld heranzutragen, erfolgt die Programmumsetzung vorrangig durch Nationalagenturen, die in insgesamt 33 Ländern⁵² durch die zuständigen Behörden für Jugendangelegenheiten beauftragt wurden. Als Schnittstelle zwischen nationaler und europäischer Ebene stellen sie Informationen zu *Jugend in Aktion* bereit, koordinieren das Auswahlverfahren bei Projektanträgen und stehen in Kontakt mit den Nationalagenturen der anderen Programmländer (vgl. ebd. 16).

Eine besondere weiterführende Struktur findet sich an dieser Stelle in Österreich, wo die Nationalagentur aufgrund der österreichischen föderalen Struktur, Regionalstellen in

⁵⁰ Das Europäische Jugendforum umfasst über 90 europäische Jugendorganisationen und vertritt deren Interessen sowie Anliegen als unabhängige Plattform gegenüber der Europäischen Union, dem Europarat und den Vereinten Nationen (vgl. <http://www.youthforum.org/index.php>).

⁵¹ Generaldirektionen auf europäischer Ebene sind nach Politikbereichen unterteilt und stellen die Abteilungen der Europäischen Kommission dar. Der derzeitige Generaldirektor für Bildung und Kultur ist Jan Trzuszczński, ehemaliger Chefunterhändler während der EU-Beitrittsverhandlungen für Polen (vgl. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm).

⁵² Als Programmländer ohne eine bestehende Mitgliedschaft in der Europäischen Union beteiligen sich Island, Kroatien, Lichtenstein, Norwegen, Schweiz und Türkei am Programm *Jugend in Aktion*.

den Bundesländern eingerichtet hat, um dadurch das Programm *Jugend in Aktion* in ganz Österreich bekannt zu machen und überall zu ermöglichen.

In einigen speziellen Fällen von *Jugend in Aktion* erfolgt die Antragsstellung jedoch nicht über die Nationalagenturen in dem Programmländern, sondern direkt über die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA), die auf europäischer Ebene zu Verwaltungszwecken eingerichtet wurde. Dabei handelt es sich vorrangig um Projekte, die in direkter Verbindung mit der europäischen Ebene stehen und von dieser gesondert ausgeschrieben werden (vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011).

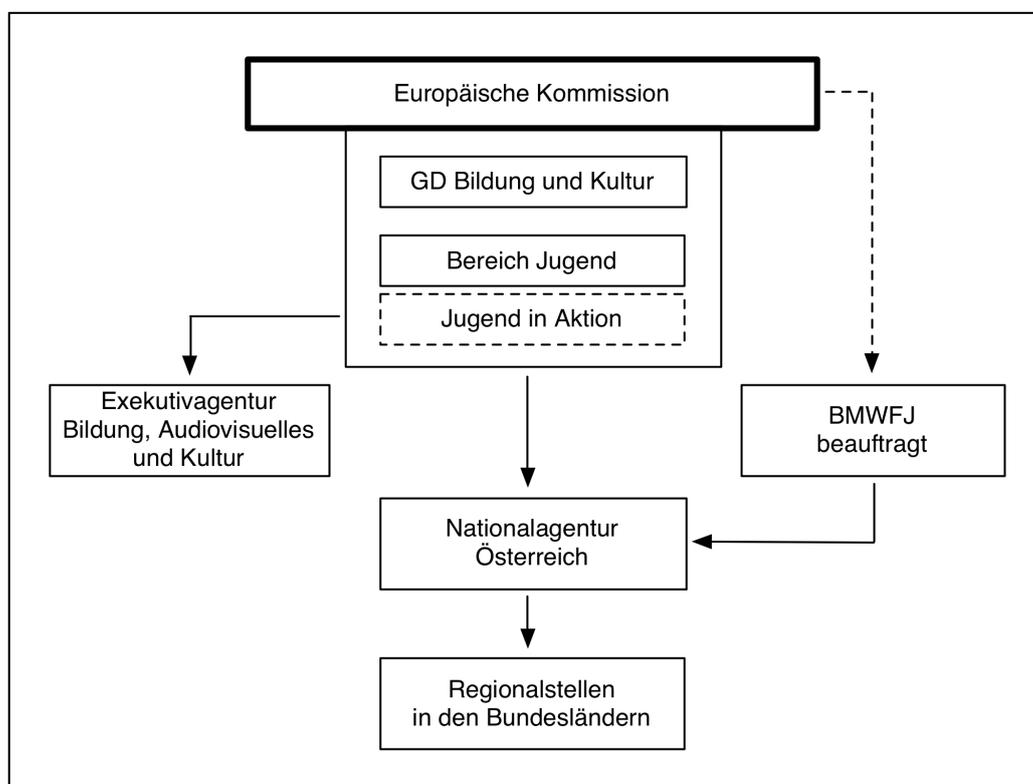


Abb.13: Aufbau des Programms *Jugend in Aktion* (eigene Darstellung)

Da non-formalen und informellen Lernformen lange Zeit nicht die entsprechende bildungspolitische Anerkennung zuteilgeworden ist (vgl. Overwien 2007, 206), schuf das Programm *Jugend in Aktion*, als entsprechende Fördermaßnahme, das Youthpass-Zertifikat. Damit erhalten Jugendliche, die an gewissen Programmaktivitäten⁵³ teilgenommen haben, eine Bescheinigung ihrer Bildungserfahrungen und können diese

⁵³ Das Youthpass-Zertifikat ist ausstellbar für die Aktionen 1.1 (Jugendbegegnungen), 1.2 (Jugendinitiativen), 2 (Europäischer Freiwilligendienst), 3.1 (Jugendaustausch und Trainingskurse) und 4.3 (Trainingskurse).

für ihre weitere Ausbildung oder berufliche Laufbahn als Nachweis nützen (vgl. Programmhandbuch 2012, 9f).

Einen Nachweis über die bisherige Wirkung des Programms *Jugend in Aktion* lies die Europäische Kommission in Form einer Zwischenevaluierung⁵⁴ für die Jahre 2007 bis 2010 erstellen. Demnach beteiligten sich über 527.000 Personen (vgl. Overview of Activities 2007-2010, 3) in den ersten vier Programmjahren an einer der angebotenen Aktivitäten und etliche konnten daraus - rückblickend betrachtet - einen persönlichen Mehrwert ziehen. Dieser reicht von der schlichten Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse bis hin zur Ausformung sozialer und interkultureller Kompetenzen (vgl. IP/10/556, 2).

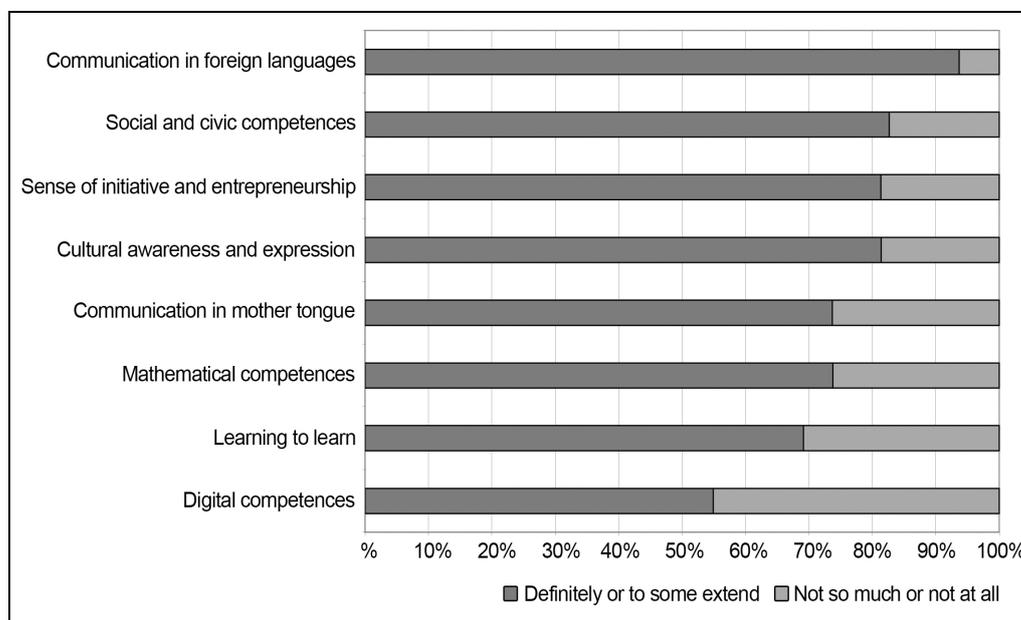


Abb.14: Persönlicher Mehrwert aus dem Programm *Jugend in Aktion* (IP/10/556, 2)

Die Relevanz des Programms *Jugend in Aktion* beschränkt sich jedoch nicht nur auf den persönlichen Mehrwert für Jugendliche, sondern fördert im weitesten Sinn auch deren europäische Bewusstseinsbildung. So ergab eine im Rahmen der Evaluierung durchgeführte Umfrage, dass jeweils über 90 Prozent der befragten Programmteilnehmerinnen und Programmteilnehmer der europäischen Vielfalt heute offener gegenüberstehen und sich mit den europäischen Werten vertrauter fühlen, als dies noch zuvor der Fall gewesen ist (vgl. ebd. 3).

⁵⁴ In die Evaluierung eingeflossen sind sowohl die nationalen Ergebnisse der einzelnen Programmländer, als auch eine zusätzliche, länderübergreifende Umfrage unter 4.550 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Programms *Jugend in Aktion*.

6.3.1 Umsetzung in Österreich

Für einen weitergehenden, praxisorientierten Einblick in die Umsetzung und Wirkungsweise des Programms *Jugend in Aktion* wurde am 30.11.2011 ein diesbezügliches Interview mit der Vertreterin der Wiener Regionalstelle geführt. In ihrer Funktion als Ansprechpartnerin für das Bundesland Wien, aber auch in ihrer Rolle als Jugendarbeiterin und ehemalige Programmteilnehmerin, konnten im Laufe des Gespräches die unterschiedlichen programmrelevanten Ebenen und Motive andiskutiert und aus der Sicht einer Expertin veranschaulicht werden.

Organisatorisch ist die Wiener Regionalstelle für *Jugend in Aktion* bei der gemeinnützigen Organisation *WienXtra Jugendinfo* angesiedelt, die mit der städtischen Magistratsabteilung 13, für den Fachbereich Jugend und Pädagogik, zusammenarbeitet. Diese Struktur findet sich in ähnlicher Weise auch in den anderen Bundesländern wieder, wo sich die Regionalstellen bei den jeweiligen Landesjugendreferaten oder Jugendinformationsstellen befinden⁵⁵. Erprobt wurde der bundesländerspezifische Aufbau bereits im Zuge des Vorgängerprogramms *Jugend (2000-2006)*, sodass hier auf ein bewährtes Gerüst zurückgegriffen wurde (vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011).

Die Zuständigkeit der Regionalstellen umfasst dabei ausschließlich Informations- und Beratungstätigkeiten in Bezug auf das Programm *Jugend in Aktion* und ist auf das jeweilige Bundesland beschränkt (vgl. ebd.). Als erste Anlaufstelle für Jugendliche und Jugendorganisationen werden die Regionalstellen insbesondere in Hinblick auf Fragen zur Antragsstellung oder Abrechnung in Anspruch genommen (vgl. ebd.).

Die übergeordnete Stelle auf nationalstaatlicher Ebene bildet die österreichische Nationalagentur im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (*BMWFJ*). Sie stellt eine Arbeitsgemeinschaft, bestehend aus dem Interkulturellem Zentrum, dem Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck und der ÖAR Regionalberatung dar. Während dem Interkulturellen Zentrum der administrative Teil des Programms *Jugend in Aktion* obliegt und die ÖAR Regionalberatung sich um die Verbreitung im ländlichen Raum bemüht, führt das Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck, unter der Leitung von Lynne Chrisholm, eine Begleitforschung in Bezug auf die Programmumsetzung in Österreich durch (vgl. <http://www.iz.or.at/start.asp?ID=228770&b=1702>).

⁵⁵ Kontakte der österreichischen Regionalstellen: <http://www.jugendinaktion.at/start.asp?ID=147&b=19>

Einen zahlenmäßigen Überblick betreffend der österreichischen Reichweite des Programms *Jugend in Aktion* bieten die länderspezifischen Ergebnisse der bereits erwähnten Zwischenevaluierung für den Zeitraum von 2007 bis 2010. Daraus geht hervor, dass von 2007 bis 2009 von insgesamt 1.149 eingereichten Anträgen 781 im Rahmen der österreichischen Beteiligung am Programm *Jugend in Aktion* bewilligt wurden und sich über diese Projektanträge 4.749 Jugendliche engagiert haben⁵⁶. Die finanziellen Mittel für diesen Zeitraum betragen dabei in Summe 6.176.229,09 Euro.

Unter dem Titel *Was bewirkt „Jugend in Aktion“ in Österreich* ermittelte das Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck, in Anwendung quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden, dass vor allem Jugendliche mit schwächer ausgeprägten Fremdsprachenkenntnissen durch die Teilnahme an Programmaktivitäten profitieren (vgl. Chrisholm/Fennes/Hagleitner 2009, 6). Des Weiteren schrieben befragte Projektleiterinnen und Projektleiter insbesondere Jugendbegegnungen das Potential zu, eine europäische Bewusstseinsbildung in Hinblick auf eine aktive europäische Bürgerschaft und ein europäisches Themensetting zu fördern (vgl. ebd. 9). Die besondere Rolle von Jugendbegegnungen hob während des Interviews auch die zuständige Vertreterin der Wiener Regionalstelle für *Jugend in Aktion* hervor und betonte in diesem Zusammenhang die indirekte Wirkungsweise des europäischen Aspekts.

„[...] und wenn du den Jugendlichen jetzt sagst, wir machen ein Europaprojekt [...], bei den meisten würde das wahrscheinlich irgendwie nicht so ganz ankommen. Da ist natürlich spannender: Hey, wir fahren in ein anderes Land, wir lernen fremde Leute kennen [...].“ (WienXtra, Interview, 30.11.2011)

„[...] da geht es wirklich einfach um diese kulturelle Erfahrung oder diesen Austausch mit anderen Menschen. Es entstehen einfach Freundschaften; da entstehen Verbindungen über Jahre hinweg und über die Grenzen hinweg.“ (WienXtra, Interview, 30.11.2011)

Dies bedeutet, dass die Teilnahme an einer Programmaktivität in erster Linie nicht auf die jugendliche Motivation etwas über die Struktur und Arbeitsweise der Europäischen

⁵⁶ Die Informationen über die österreichspezifischen Evaluierungsergebnisse wurden einem, im Rahmen des Interviewtermins, beigelegten Überblicksblatt entnommen.

Union zu erfahren zurückführbar ist, sondern vielmehr mit der angebotenen Möglichkeit, grenzüberschreitende Erfahrungen zu machen, einhergeht (vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011). Im Mittelpunkt steht somit zunächst der Erlebnisfaktor, welcher sich auf eine nicht alltägliche Situation bezieht und am Ende des Tages zu mehr europäischem Bewusstsein führen kann. Zentral ist dabei, dass die grenzüberschreitenden Erfahrungen für alle interessierten Jugendlichen offen stehen.

„[...] diese jungen Menschen gerade mit einer Benachteiligung oder die es vielleicht schwieriger haben, die vielleicht nicht englisch sprechen, die kein Studium machen, die vielleicht nicht einmal einen Schulabschluss haben oder die vielleicht eine körperliche Behinderung haben - die bei allen anderen EU-Programmen eigentlich durch den Rost fallen - da liegt für Jugend in Aktion eine ganz besondere Priorität.“
(vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011)

Die festzuhaltende Besonderheit des Programms *Jugend in Aktion* ist daher, dass die Europäische Union nicht als politische Organisationsebene und kompliziertes Geflecht an die Jugendlichen herantritt, sondern sich ihnen als ein erweiterter Lebens- und Erfahrungsraum anbietet. Damit reagiert die europäische Ebene auf die jugendlichen Bedürfnisse und setzt einen wichtigen Schritt in Richtung junge Europäerinnen und Europäer.

RESÜMEE

Rückblickend auf den Beginn dieser Arbeit wurde der Europäischen Union in Zusammenhang mit ihrer derzeitigen Situation kein enthusiastisches Zukunftszeugnis ausgestellt. Der Grund dafür liegt im Stimmungsbild, wonach die Europäische Union heute in den Augen vieler an der Kippe steht und sich zwischen den großen Herausforderungen der nächsten Jahre und der sinkenden Befürwortung seitens der Bevölkerung nur mühevoll über dem Wasser zu halten scheint. Die einstige Euphorie, die der europäischen Idee entgegengebracht wurde, wirkt abgekühlt und die bisherigen Erfolge der Europäischen Union werden zunehmend von Ereignissen wie der Schuldenkrise überschattet.

Allerdings liegen Krisen und Chancen sprichwörtlich immer auch eng beieinander. So sieht beispielsweise Jürgen Habermas (2010, 64f) in der medialen Berichterstattung zur europäischen Problemlage nicht zuletzt einen positiven Aspekt.

„Die Schuldenkrise Griechenlands hat einen politisch wünschenswerten Nebeneffekt. Ich kann mich nicht erinnern, dass in der überregionalen Presse, und nicht nur in den Wirtschaftsteilen, über die Zukunft und existentielle Bedeutung der Europäischen Union je so anhaltend und lebhaft debattiert worden ist.“ (Habermas 2010, 64f)

Feststeht, dass die Krisenbewältigung auf europäischer Ebene nicht allein durch rationale, politische Entscheidungen erfolgen kann, sondern langfristig auch die breite „Zustimmung und Akzeptanz“ (Walkenhorst 1999, 222 und 238) der Menschen in der Europäischen Union benötigt. Als Weg zum Ziel stellt sich hierbei die Herausbildung einer europäischen Identität dar, da durch sie die erforderliche Unterstützung für das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der Europäischen Union gewährleistet werden kann (vgl. Nissen 2004, 21).

Ausgehend davon bemühte sich die Arbeit in einem ersten Schritt um die Annäherung an den komplexen Begriff der *Identität*. Im Mittelpunkt standen dabei sowohl die personale als auch die kollektive Identität eines Individuums, wobei auf die Bedeutung des gesellschaftlichen Einflusses für die Identitätsbildung sowie die grundsätzliche Wandelbarkeit des Identitätsempfindens hingewiesen wurde.

Für die Beschreibung einer künftigen europäischen Identität griff die Arbeit anschließend auf das Modell der *imagined community* von Benedict Anderson sowie auf den *kosmopolitischen Ansatz* von Ulrich Beck und Edgar Grande zurück. Daraus wurde abgeleitet, dass sich eine europäische Identität auf eine „vorgestellte Gemeinschaft“ (Anderson 2006) und ein europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl stützt, welches von der gemeinsamen Überzeugung in Bezug auf das europäische Einigungsprojekt getragen wird (vgl. Kaina 2009, 75) und sich zugleich durch das Spezifikum der Vielfalt, wie es sich in der Europäischen Union mit den unterschiedlichen nationalen Besonderheiten wiederfindet, auszeichnet. Die Möglichkeit des Nebeneinanders von europäischer und nationaler Identität wurde mit dem Modell der *multiplen Identitäten*, die in einem Individuum gleichzeitig und in unterschiedlicher Intensität vorherrschen können, begründet.

Eine entscheidende Rolle in Zusammenhang mit den Überlegungen zur Ausgestaltung einer europäischen Identität nahm im Laufe der Arbeit der Aspekt des europäischen Bewusstseins ein. Dieser geht über die bloße Klassifizierung als *Europäerin* oder *Europäer* (vgl. von Bogdandy 2002, 123) hinaus und umfasst - wie aufgezeigt - sowohl das Wissen um europäische Angelegenheiten, als auch die Auseinandersetzung mit der europäischen Vielfalt oder die aktive Einbringung in Form von Partizipation. Mit anderen Worten wurde das europäische Bewusstsein als eine Basis für ein europäisches Identitätsempfinden definiert, welches durch diverse Maßnahmen gezielt in seiner Herausbildung gefördert werden kann.

Das größte Potential für dieses europäische Bewusstsein und somit eine künftige europäische Identität verortete die Arbeit in den Jugendlichen der einzelnen Mitgliedstaaten. Bekräftigend stellten sich dabei vor allem die Tatsachen dar, dass die heutigen Jugendlichen mit der Europäischen Union aufwachsen und sich zugleich in einer wichtigen Phase ihrer Identitätsbildung befinden. In diesem Lebensabschnitt, in dem Jugendliche auf der „Suche nach Orientierung und Sinnggebung“ (Hurrelmann 2007, 31) sind, besteht für die Europäische Union demnach verstärkt die Chance, sich mit ihren Vorzügen an sie zu wenden und bei ihnen eine Befürwortung der europäischen Anliegen zu finden. Auf die Empfänglichkeit der Jugendlichen für die europäische Ebene wurde dabei mittels diverser Studien- und Umfrageergebnissen hingewiesen, die bisher zu dieser Thematik durchgeführt wurden und den Jugendlichen ein überwiegend positives Verhältnis zur Europäischen Union zuschrieben haben.

Des Weiteren konnte festgehalten werden, dass auch der Bildungsaspekt in seinen formalen, non-formalen oder informellen Ausprägungsformen, eine bedeutende Rolle im europäischen Bewusstseinsbildungsprozess der Jugendlichen einnimmt, da er „zu einer interdisziplinären Mehrebenenanalyse von europäischen, nationalen und regionalen Bewußtseins- wie Handlungskontexten anregt“ (Schleicher 2000, 33).

Durch das abschließend vorgestellte Programm *Jugend in Aktion* wurden die theoretischen Überlegungen der Arbeit noch mit einem praktischen Beispiel abgerundet, welches aufzeigt hat, dass die Jugendlichen in der Europäischen Union alles andere als desinteressiert sind und insbesondere dann ein hohes Engagement zeigen, wenn man ihnen auf der Ebene ihres Lebensumfeldes entgegenkommt. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dabei Erfahrungen, welche Jugendliche über Austauschprogramme oder grenzüberschreitende Begegnungen machen (vgl. WienXtra, Interview, 30.11.2011). Entscheidend für die europäische Bewusstseins- und Identitätsbildung bei Jugendlichen ist somit vorrangig die „Auseinandersetzung“ (Seebauer 2007,1) mit dem Europäischen, was nicht zuletzt die Wichtigkeit der Bildungs- und Jugendpolitik auf europäischer Ebene betont.

„Europäer/innen werden wir allerdings nicht von Geburt, sondern durch Auseinandersetzung mit dem ‚Europäischen Erbe‘ - durch Bildung, die auf eine Vermehrung des Wissens und Erweiterung des Horizonts abzielt, Selbstwert und persönliche Identität stärkt, Stereotype kritisch zu analysieren lehrt und Vorurteile abbaut, Kreativität freisetzt, wozu Begegnungen mit fremden Kulturen einen wesentlichen Beitrag leisten und Mehrsprachigkeit fördert, damit sich Unionsbürger verständigen können.“ (ebd.)

7.1 Jugendliche und die zukünftige europäische Gesellschaft - Ein Ausblick

Ob und wann sich jedoch die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union als *europäisch* und *zusammengehörig* bezeichnen wird, kann weder im Rahmen dieser Arbeit, noch von anderer Seite beantwortet werden. Allerdings lässt sich als nochmaliges Resümee an dieser Stelle festhalten, dass es vor allem bei Jugendlichen schon heute diesbezügliche Ansätze gibt, die es seitens der europäischen Ebene zu fördern gilt, um letztendlich auch den Weg in Richtung europäische Gesellschaft aufzubereiten. Die derzeitige Krise der Europäischen Union stellt dabei nach Wilfried

Loth (2005, 7) kein Hindernis dar, sondern muss vielmehr als „Teil dieses Prozesses“ gesehen werden. Zugleich bezieht sich eine europäische Gesellschaft nicht nur auf die spezifische „Erfahrungs- und Schicksalsgemeinschaft“ (Müller/Hettlage 2006, 15), sondern erfasst ebenso die Gemeinschaft in ihren wirtschaftlichen, solidarischen oder kulturellen Ausformungen (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass heute bereits viele Jugendliche über die nationalstaatlichen Grenzen hinweg leben, indem sie beispielsweise in anderen Ländern ihrer Ausbildung oder Arbeit nachgehen, lässt den Gedanken zu, dass sich Jugendliche schon längst in einer eigenen, jugendbezogenen, schnelllebigen, europäischen Gesellschaft bewegen. Diese Schnelllebigkeit wird nicht zuletzt durch die Verwendung neuer Medien und Technologien (vgl. Tully/Wahler 2008, 201) vorangetrieben, die insbesondere bei Jugendlichen großen Anklang finden.

Um hervorzuheben, wie wichtig neue Medien auch für die Förderung eines europäischen Bewusstseins sind, wurde begleitend zu dieser Arbeit die Facebook-Seite *Jung & EUropäisch* eingerichtet und in regelmäßigen Abständen mit Neuigkeiten und Links zum Thema *Jugend und Bildung auf europäischer Ebene* upgedatet. Trotz des klein angelegten Rahmens, konnten durch die einzelnen Beiträge entsprechend viele junge Personen erreicht werden, was darauf schließen lässt, dass sich auch in diesen virtuellen Räumen, in den sich Jugendliche zunehmend bewegen und anzutreffen sind, nicht zu vernachlässigende Ansatzpunkte für eine europäische Gesellschaft befinden.

So schwierig sich die Bedingungen für eine europäische Identitätsbildung zu Beginn der Arbeit auch darstellten, umso aussichtsreicher erweisen sie sich schließlich am Ende. Entscheidend wird jedoch sein, wie sich die Europäische Union auch weiterhin um die Jugendlichen in den Mitgliedstaaten bemüht. Feststeht, dass diese einen wichtigen *Joker* auf dem Weg zu einem europäischen Gemeinschaftsgefühl darstellen und somit aus europäischer Sicht noch lange nicht *rien ne va plus* gilt, sondern das Gegenteil.

LITERATURVERZEICHNIS

Monografien und Sammelbände

- Abels, Heinz (2010a): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in die interpretative Theorie der Soziologie, 5. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Abels, Heinz (2010b): Identität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Abels, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Band 2. Die Individuen in ihrer Gesellschaft, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Abels, Heinz (2008): Identitäten, in: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Band 2, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.509-530.
- Allenspach, Dominik (2011): Der Effekt der Systemunterstützung auf die politische Partizipation. Eine vergleichende Analyse westlicher Demokratien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Anderheiden, Michael (2006): Gemeinwohl in Republik und Union, Mohr Siebeck, Tübingen.
- Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, Revised Edition, Verso, London, New York.
- Appelt, Erna (2007): Europa-Bewusstsein. Chancen und Grenzen eines politischen Programms, in: Pelinka, Anton/Plasser, Fritz (Hrsg.): Europäisch Denken und Lehren. Festschrift für Heinrich Neisser, University Press, Innsbruck, S.13-22.
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Verlag C.H. Beck, München.
- Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, Verlag C.H. Beck, München.
- Axt, Heinz-Jürgen (2006): Wahlen zum Europäischen Parlament. Trotz Europäisierungstendenzen noch immer nationale Sekundärwahlen, in: Derichs, Claudia/Heberer, Thomas (Hrsg.): Wahlsysteme und Wahltypen. Politische Systeme und regionale Kontexte im Vergleich, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.122-144.

- Baacke, Dieter (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, 5. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Bauböck, Rainer (2007): Dreierlei Europa. Über politische Gemeinschaft und Bürgerschaft in der Union, in: Pelinka, Anton/Plasser, Fritz (Hrsg.): Europäisch Denken und Lehren. Festschrift für Heinrich Neisser, University Press, Innsbruck, S.23-30.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2004): Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Behringer, Luise (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit. Der Mensch im Chaos des modernen Alltags, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.
- Bernhardt, Petra/Hadj-Abdou, Leila/Liebhart, Karin/Pribersky, Andreas (2009): EUropäische Bildpolitiken. Politische Bildanalyse an Beispielen der EU-Politik, Facultas, Wien.
- Berten, André (1994): Europäische Identität - Einzahl oder Mehrzahl. Überlegungen zu den Entstehungsprozessen von Identität, in: Dewandre, Nicole/Lenoble, Jacques (Hrsg.): Projekt Europa. Postnationale Identität: Grundlage für eine europäische Demokratie?, Schelzky & Jeep, Berlin, 55-65.
- Bogdandy, Angeluci von (2002): Europäische Identitätsbildung aus sozialpsychologischer Sicht, in: Elm, Ralf (Hrsg.): Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S.111-134.
- Breit, Gotthard/Massing, Peter (2004): Europäer fallen nicht vom Himmel – Europäische Politische Bildung am Beispiel des Streits um ein „Zentrum gegen Vertreibung“, in: Varwick, Johannes/Knelangen, Wilhelm (Hrsg.): Neues Europa – alte EU? Fragen an den europäischen Integrationsprozess, Leske + Budrich, Opladen, S.165-183.
- Bruckmüller, Ernst (1996): Nation Österreich. Kulturelles Bewußtsein und gesellschaftlich-politische Prozesse, Böhlau Verlag, Wien, Graz, Köln.
- Bruter, Michael (2005): Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity, Palgrave Macmillan, Great Britain.
- Collin, Finn (2008): Konstruktivismus für Einsteiger, Fink, Paderborn.
- Dann, Otto (1996): Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990, 3. Auflage, Verlag C.H. Beck, München.

- De Levita, David J. (1971): Der Begriff der Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Diem, Peter (2007): Die Symbole der Europäischen Union, in: Pelinka, Anton/Plasser, Fritz (Hrsg.): Europäisch Denken und Lehren. Festschrift für Heinrich Neisser, University Press, Innsbruck, S.83-92.
- Eberstadt, Meike/Kuznetsov, Christin (2008): Bildung und Identität. Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsentwicklung, Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): Identität, Transcript Verlag, Bielefeld.
- Eder, Klaus (2007): Die Grenzen Europas. Zur narrativen Konstruktion europäischer Identität, in: Deger, Petra/Hettlage Robert (Hrsg.): Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.187-208.
- Eder, Klaus (2006): Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie. Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Emcke, Carolin (2000): Kollektive Identitäten. Sozialphilosophische Grundlagen, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Erdheim, Mario (2002): Verzerrungen des Fremden in der psychoanalytischen Perspektive, in: Gutjahr, Ortrud (Hrsg.): Fremde, Freiburger literaturpsychologische Gespräche, Band 21, Königshausen & Neumann, Würzburg, S.21-46.
- Erikson, E.H. (1991): Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze, 12. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Etzioni, Amitai (2009): Die aktive Gesellschaft. Eine Theorie gesellschaftlicher und politischer Prozesse, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden.
- Fehl, Caroline (2005): Europäische Identitätsbildung in Abgrenzung von den USA? Eine Untersuchung des deutschen und britischen Mediendiskurses über das transatlantische Verhältnis, LIT Verlag, Münster.

- Frenz, Walter (2011): Handbuch Europa-Recht, Band 6, Institutionen und Politiken, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Förster, Wolfgang (2008): Klassische deutsche Philosophie. Grundlinien ihrer Entwicklung, Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Gabriel, Oscar W./Völkl, Kerstin (2008): Politische und soziale Partizipation, in: Gabriel, Oscar W./Kropp, Sabine (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt, 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.268-298.
- Garz, Detlef (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Giesen, Bernhard (1999): Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation, 1. Auflage, 2. Ausgabe, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Graf, Kilian (2010): Identität und Transformation. Die integrative Wirkung einer kollektiven Identität, Diplomica Verlag, Hamburg.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität, Identität und Differenz, in: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.
- Halter, Ulrich (2005): Europarecht und das Politische, Mohr Siebeck, Tübingen.
- Hartmann, Martin (2001): Einleitung, in: Hartmann, Martin/Offe Claus (Hrsg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts, Campus Verlag, Frankfurt am Main, S.7-34.
- Hartmann, Frank (2008): Medien und Kommunikation, Facultas, Wien.
- Häberle, Peter (2007): Nationalhymnen als kulturelle Identitätselemente des Verfassungsstaates, Duncker & Humblot, Berlin.
- Heineretter, Nele/Sanchez, Nadine (2008): Was mit Medien, Theorie in 15 Sachgeschichten, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- Hettlage, Robert (2006): „Europa Universität“. Bewusstseinsbildung für die europäische Gesellschaft, in: Hettlage, Robert/Müller, Hans-Peter (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft, Konstanz, S.325-346.

- Hornstein, Walter (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (Materialien zur Historischen Jugendforschung), Juventa Verlag, München.
- Hörner, Wolfgang (2008): Bildung, in: Hörner, Wolfgang/Drinch, Barbara/Jobst, Solvejg: Bildung, Erziehung, Sozialisation, UTB Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills MI, S.7-70.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase und Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 9. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Hüfner, Martin (2006): Europa. Die Macht von morgen, München, Carl Hanser Verlag, Wien.
- Jansen, Christian/Borggräfe, Henning (2007): Nation. Nationalität. Nationalismus, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Jobst, Solvejg (2004): Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechisch und sächsischen Lehrplänen. Theoretische Diskussion und vergleichende Analyse, Waxmann Verlag, Münster.
- Jörissen, Benjamin (2010): George Herbert Mead. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus, in: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.87-108.
- Kaina, Viktoria (2009): Wir in Europa. Kollektive Identität und Demokratie in der Europäischen Union, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kaletta, Barbara (2008): Anerkennung und Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kirsch, Guy (1997): Der Nationalstaat im Spannungsfeld von Suprastaatlichkeit und Infranationalität, in: Hasse, Rolf H. (Hrsg.): Nationalstaat im Spagat. Zwischen Suprastaatlichkeit und Subsidiarität, Veröffentlichungen des Studienkreises Internationale Beziehungen, Band 6, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S.9-37.
- Knoblauch, Hubert (2004): Subjekt, Intersubjektivität und persönliche Identität. Zum Subjektverständnis der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie, in: Grundmann, Matthias/Beer, Raphael (Hrsg.): Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften, LIT Verlag, Münster, S.37-57.

- Krappmann, Lothar (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 4. Auflage, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Krasnodębski, Zdzislaw (2010): Erinnerungskonflikte, Gespräch und Versöhnung, in: Kissel, Wolfgang Stephan/Liebert, Ulrike (Hrsg.): Perspektiven einer europäischen Erinnerungsgemeinschaft. Nationale Narrative und transnationale Dynamiken seit 1989. Beiträge zur transnationalen und transkulturellen Europadebatte, Band 7, LIT Verlag, Berlin, S.145-160.
- Kretschmann, Carsten/Liermann, Christiane (2007): Identitäten in Europa - Europäische Identität. Anmerkungen zu einem kontroversen Begriff, in: Krienke, Markus/Belafi, Matthias (Hrsg.): Identitäten in Europa - Europäische Identität, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, S.9-16.
- Kohli, Martin (2002): Die Entstehung einer europäischen Identität. Konflikte und Potentiale, in: Kaelble, Hartmunt/Kirsch, Martin/Schmidt-Gernig, Alexander (Hrsg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert, Campus Verlag, Frankfurt am Main, S.111-134.
- König, Helmut (2008): Europas Gedächtnis. Sondierungen in einem unübersichtlichen Gelände, in: König, Helmut/Schmidt, Julia/Sicking, Manfred (Hrsg.): Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität, Transcript Verlag, Bielefeld, S.9-37.
- Krüger, Peter (1995): Europabewußtsein in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Hudemann, Rainer/Kaelble, Hartmut/Schwabe, Klaus (Hrsg.): Europa im Blick der Historiker. Historische Zeitschrift, Beiheft 21, München, S.31-54.
- Kufeld, Klaus (2006): Das Projekt Europa zwischen Mythos und Vision, in: Kufeld, Klaus (Hrsg.): Europa - Mythos und Heimat. Identität aus Kultur und Geschichte(n), Verlag Karl Aber Freiburg, München, S.70-84.
- Lahner, Alexander (2011): Bildung und Aufklärung nach PISA. Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Latzer, Michael/Saurwein, Florian (2006): Europäisierung durch Medien. Ansätze und Erkenntnisse der Öffentlichkeitsforschung, in: Langenbucher, Wolfgang R./Latzer, Michael (Hrsg.): Europäische Öffentlichkeit und medialer Wandel, Eine transdisziplinäre Perspektive, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.10-44.

- Leggewie, Claus (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt, Verlag C.H. Beck München.
- Lepsius, Rainer M. (2006): Identitätsstiftung durch eine europäische Verfassung, in: Hettlage, Robert/Müller, Hans-Peter (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S.109-131.
- Loth, Wilfried (2007): Europäische Identität und europäisches Bewusstsein, in: Marcowitz, Reiner (Hrsg.): Nationale Identität und transnationale Einflüsse. Amerikanisierung, Europäisierung und Globalisierung in Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg, Oldenbourg, München, S.35-52.
- Loth, Wilfried (2005) (Hrsg.): Europäische Gesellschaft. Grundlagen und Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Loth, Wilfried (2002): Die Menschlichkeit der Identitätsbildung in Europa. Nationale, regionale und europäische Identität im Wandel, in: Elm, Ralf (Hrsg.): Europäische Identität. Paradigmen und Methodenfragen, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S.93-110.
- Luchterhandt, Otto (1999): Rechtsform und Rechtsangleichung in mittel- und osteuropäischen Staaten, in: Clemens, Gabriele (Hrsg.): Die Integration der mittel- und osteuropäischen Staaten in die Europäische Union, LIT Verlag, Hamburg, S.95-126.
- Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Lucius + Lucius, Stuttgart.
- Lührmann, Thomas (2006): Führung, Interaktion und Identität. Identitätstheorie als Beitrag zur Fundierung einer Interaktion der Führung, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Mead, George H. (1967): Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist, edited by Charles W. Morris, Volume 1, University of Chicago, Chicago.
- Meyer, Thomas (2009): Europäische Identität, in: Meyer, Thomas/Eisenberg, Johanna (Hrsg.): Europäische Identität als Projekt, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.15-30.
- Miebach, Bernhard (2010): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung, 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Mohr, Hans (1997): Wissen als Humanressource, in: Clas, Günter/Doré, Julia/Mohr, Hans (Hrsg.): Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, S.13-27.
- Morel, Julius/Bauer, Eva/Meleghy, Tamás/Niedenzu, Heinz-Jürgen/Preglau, Max/Staubmann, Helmut (2007): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter, 8. Auflage, Wissenschaftsverlag, Oldenburg.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Müller, Bernadette (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Müller, Jeanette Hedwig (2009): Vertrauen und Kreativität. Zur Bedeutung von Vertrauen für diverse AkteurInnen in Innovationsnetzwerken, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Nöllke, Matthias (2009): Vertrauen. Wie man es aufbaut. Wie man es nutzt. Wie man es verspielt, Rudolf Haufe Verlag, München.
- Nussbaumer, Eva (2002): Europäische Identität – Europäische Union. Zusammenhänge zwischen Europäischer Identität - Legitimität und Demokratie der Europäischen Union, Diplomarbeit, Wien.
- Otten, Hendrik/Lauritzen, Paul (2004): Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa, Band 6, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Overwien, Bernd (2007): Globalisierung, Jugend, Lernen, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias D./Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Juventa Verlag, Weinheim, München, S.201-212.
- Özdoğan, Mehmet Mihiri (2007): Nation und Symbol. Der Prozess der Nationalisierung am Beispiel der Türkei, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Peters, Barbara (2009): Die PR-Strategie der EU-Kommission. Das Weißbuch über eine europäische Kommunikationspolitik, Diplomica Verlag, Hamburg.
- Posch, Silke (2006): Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz in der Identitätsforschung, Diplomarbeit, Wien.

- Puntscher-Riekmann, Sonja (2007): Forschen und Lehren im Lichte europäischer Politik, in: Pelinka, Anton/Plasser, Fritz (Hrsg.): Europäisch Denken und Lehren. Festschrift für Heinrich Neisser, University Press, Innsbruck, S.257-264.
- Quenzel, Gudrun (2005): Konstruktionen von Europa. Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union, Transcript Verlag, Bielefeld.
- Rautenfeld, Erika J. von (2007): Den neuen Europäer bilden. EU-Identitätspolitik an Universitäten, in: Krienke, Markus/Belafi, Matthias (Hrsg.): Identitäten in Europa – Europäische Identität, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, S.103-126.
- Renn, Joachim/Straub, Jürgen (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter moderner personaler Selbstverhältnisse, in: Renn, Joachim/Straub, Jürgen (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Campus Verlag, Frankfurt am Main, S.10-31.
- Rifkin, Jeremy (2004): Der Europäische Traum. Die Vision einer leisen Supermacht, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Rosa, Hartmut (1998): Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York.
- Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorie, 9. erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schildberg, Cäcilie (2010): Politische Identität und soziales Europa. Parteikonzeptionen und Bürgereinstellungen in Deutschland, Großbritannien und Polen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schleicher, Klaus (2000): Standortbestimmung europäischer Bildungspolitik, in: Schleicher, Klaus/Weber, Peter: Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000, Band I: Europäische Bildungsdynamik und Trends, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S.7-42.
- Schmitt, Marco (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schneider, Heinrich (2011): Europäische Identität, in: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A bis Z, 12. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden. S.144-148.

- Schubarth, Wilfried (2010): Die Rückkehr der Werte. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, in: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schumacher, Claudia (2007): Konzepte europäischer Identität. Die Europäische Union und ihre Bürger, Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- Seebauer, Renate (2007) (Hrsg.): Europa - Nachdenken und Vordenken. Regionale, nationale und europäische Identitäten. Persönlichkeiten im europäischen Bildungswesen, LIT Verlag, Wien, Berlin, S. 1-3.
- Sitzer, Peter/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Stock, Sybille (2001): Konstruktion einer europäischen Identität im Rahmen der Europäischen Union, Diplomarbeit, Wien.
- Taylor, Charles (1994): Was ist die Quelle kollektiver Identität, in: Dewandre, Nicole/Lenoble, Jacques (Hrsg.): Projekt Europa: Postnationale Identität: Grundlage für eine europäische Demokratie?, Schelzky & Jeep, Berlin, S.42-46.
- Thiel, Christian (2011): Freiwilliges Engagement als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Eine explorative Untersuchung zu konzeptionellen Konsequenzen in der Jugendarbeit, Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- Trenz, Hans-Jörg (2006): Europäische Öffentlichkeit als Selbstbeschreibungshorizont der europäischen Gesellschaft, in: Hettlage, Robert/Müller, Hans-Peter (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft, Konstanz, S.273-298.
- Trunk, Achim (2007): Europa, ein Ausweg. Politische Eliten und europäische Identität in den 1950er Jahren, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.
- Tully, Claus J./Wahler, Peter (2008): Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen, in: Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, 2. Auflage, Wiesbaden.

- Ulbert, Cornelia (2006): Sozialkonstruktivismus, in: Schieder, Siegfried/Spindler, Manuela (Hrsg.): Theorie der internationalen Beziehungen, 2. Auflage, UTB Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S.409-439.
- Van Deth, Jan W. (2006): Vergleichende politische Partizipationsforschung, in: Berg-Schlosser, Dirk/Müller-Rommel, Ferdinand (Hrsg.): Vergleichende Politikwissenschaft. Ein einführendes Studienhandbuch, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen, S.167-187.
- Verba, Sidney/Nie, Norman H. (1987): Participation in America. Political democracy and social equality, University of Chicago Press Edition, USA.
- Vester, Heinz-Günther (2009): Kompendium der Soziologie II. Die Klassiker, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Walkenhorst, Heiko (1999): Europäischer Integrationsprozess und europäische Identität. Zur politikwissenschaftlichen Bedeutung eines sozialpsychologischen Konzepts, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Max Weber. Besorgt von Johannes Winckelmann, 5. Auflage, Mohr, Tübingen.
- Wehler, Hans-Ulrich (2007): Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen, 3. Auflage, Verlag C.H. Beck, München.
- Weidenfeld, Werner (2011): Europäische Einigung im historischen Überblick, in: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration, 12. Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S.11-45.
- Weidenfeld, Werner/Piepenschnieder, Melanie (1990): Junge Generation und Europäische Einigung: Einstellungen, Wünsche, Perspektiven, Europa Union Verlag, Bonn.
- Welzer, Harald (2008): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, 2. Auflage, Verlag C.H. Beck, München.
- Weßels, Bernhard (2005): Europawahlen, Wählermobilisierung und europäische Integration, in: Tenschler, Jens (Hrsg.): Wahl-Kampf um Europa. Analysen aus Anlass der Wahlen zum Europäischen Parlament 2004, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.86-104.

Wolf, Dieter (2006): Neofunktionalismus, in: Bieling, Hans-Jürgen/Lerch Marika (Hrsg.):Theorien der Europäischen Integration, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.65-90.

Zifonun, Dariuš (2004): Gedenken und Identität. Der deutsche Erinnerungsdiskurs, Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Beiträge in Zeitschriften

Ackermann, Ulrike (2006): Das gespaltene Gedenken. Eine gesamteuropäische Erinnerungskultur ist noch nicht in Sicht, in: Internationale Politik. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, Nr.5/61.Jahr, Frankfurt am Main, S.44-48.

Beck, Ulrich (2005): Das kosmopolitische Empire. Ein Plädoyer für ein Europa jenseits des Nationalstaats, in: Internationale Politik. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, Nr.7/60. Jahr, Frankfurt am Main, S. 6-12.

Delhey, Jan (2004): Transnationales Vertrauen in der erweiterten EU. Warum Europa Vertrauen braucht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 38/2004, S.7-13.

Gerhards, Jürgen (2004): Europäische Werte. Passt die Türkei kulturell zur EU. in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 38/2004, S.14-20.

Habermas, Jürgen (2010): Eine List der Vernunft. Im Gespräch mit Jürgen Habermas, in: Cicero, 26.05.2010, S.64-65

Lamers, Karl (2005): Die Fundamente tragen noch. Wie Europa seine Bürger wiedergewinnen kann, in: Internationale Politik. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, Nr.7/60. Jahr, Frankfurt am Main, S.29-35.

Lepsius, Rainer M. (2004): Prozesse der europäischen Identitätsstiftung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B38/2004, S.3-5.

Nissen, Sylke (2004): Europäische Identität und die Zukunft Europas, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B38/2004, S.21-29.

Patel, Kiran Klaus (2005): Wie Europa seine Bürger verlor. Für mehr Teilhabe. Europäisierung und Defizite der Integration, in: Internationale Politik. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, Nr.7/60.Jahr, Frankfurt am Main, S.22-28.

Rappenglück, Stefan (2006): Jugend in der Europäischen Union, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 47/2006, S.3-7.

Schönhoven, Klaus (2007): Europa als Erinnerungsgemeinschaft, Reihe Gesprächskreis Geschichte, Heft 75, Friedrich Fundert Stiftung, unter: <http://library.fes.de/pdf-files/historiker/05122.pdf>

Schulmeister, Paul (2011): Der Nationalstaat als Fundament und Hemmschuh der EU-Entwicklung, in: Europäische Rundschau, 2011/2, S.25-34.

Beiträge in Zeitungen

Föderl-Schmid, Alexandra (2007): Europa fehlt der Esprit, in: Standard vom 21.10.2007.

Karmasin, Sophie (2011): Eine Hassliebe, in: Salzburger Nachrichten vom 15.07.2011.

Menasse, Robert (2011): Nur Europa steht zur Wahl, in: Presse vom 28.05.2011.

Online-Publikationen

Becker, Peter/Primova, Radostina (2009): Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der Forschungsgruppe EU-Integration, Stiftung Wissenschaft und Politik, Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit, Berlin, unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/bologna_document.pdf.

Cayuela, Rafael (2001): Die „Generation Europa“ will mehr als nur den Euro, in: Frankfurter Allgemeine vom 29.05.2001, unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/europa-die-generation-europa-will-mehr-als-nur-den-euro-121089.html>

Cerruti, Furio (2003): Politische und kulturelle Identität Europas, unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50360.pdf>

Chrisholm, Lynne/Fennes, Helmut/Hagleitner, Wolfgang (2009): Was bewirkt Jugend in Aktion in Österreich? Zusammenfassung der Ergebnisse 2007-2009, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, unter: http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/dokumente/JIA_WB_Zusammenfassung_2007_2009.pdf

Delors, Jacques (1992): Speech to the churches, 04.02.1992, Brussels, unter: http://ec.europa.eu/dgs/policy_advisers/archives/activities/dialogue_religions_humanisms/sfe_en.htm

- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2008): Europäische Identität junger Menschen - Schlüsselfaktor Beteiligung, unter: http://www.cap.lmu.de/download/2008/2008_Europaeische_Identitaet.pdf.
- Fuß, Daniel (o.J.): Jugend und europäische Identität. Resultate aus einem internationalen Forschungsprojekt, Online Akademie, Friedrich Ebert Stiftung, unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50357.pdf>
- Hahn, Marina (2007): Europäische Jugendpolitik zum Nutzen österreichischer Jugendlicher, in: Forum 21. Europäische Zeitschrift für Jugendpolitik, N9, 6/2007, S. 88-94, unter: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No9/N9_YP_Austria_Youth_EU_de.pdf
- Karas, Othmar (2010): EU und Österreich brauchen einander – 9. Mai ist zweiter Nationalfeiertag, APA OTS0028 vom 09.05.2010, unter: <http://www.europapolitik.at/news/item/196098>
- Kraft, Claudia (o.J.): Europäische Peripherien - Europäische Identität. Über den Umgang mit der Vergangenheit im zusammenwachsenden Europa am Beispiel Polens und Spaniens, unter: <http://www.fes-online-akademie.de/modul.php?md=5&c=texte&id=60>
- Mayrhofer, Petra (2009): Europäische Flagge. Bildanalysetext zur Abbildung 1 der Ikone „Ikonographie EU-Europas“, in: Online-Modul Europäisches Politisches Bildgedächtnis. Ikonen und Ikonographien des 20. Jahrhunderts, 09/2009, unter: <http://www.demokratiezentrum.org/themen/europa/europaeischesbildgedaechtnis/eu-europa/abb1-europaeische-flagge.html>
- McNamara, Kathleen R. (2011): The EU as an Imagined Community?, Boston, unter: http://euce.org/eusa/2011/papers/1g_mcnamara.pdf
- Pöttering, Hans-Gert (2007): Konzeptionelle Grundlagen für ein Haus der Europäischen Geschichte, Sachverständigenausschuss, unter: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/745/745721/745721_de.pdf
- Risse, Thomas (2003): European Institutions and Identity Change. What Have We Learned?, unter: http://userpage.fu-berlin.de/~atasp/texte/030730_europeaninstandidentity_rev.pdf
- Rosenberger, Sieglinde/Seeber, Gilg (o.J.): Eine Wahl zweiter Klasse, unter: <http://stat.uibk.ac.at/gs/LV/univie/Turnout/RosenbergerSeeber-Turnout.pdf>

Rusconi, Gian Enrico (2007): Eine Europäische Identität muss aufgebaut werden, unter: <http://www.goethe.de/ges/pok/sup/de2263544.htm>

Thalmaier, Bettina (2006): Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Identitätspolitik, unter: <http://www.cap.lmu.de/download/2006/CAP-Analyse-2006-06.pdf>

Tham, Barbara (2008): Jugendpartizipation in Europa, Jugend-Demokratie-Politik, Forum Politische Bildung, Band 28, Innsbruck, Bozen, Wien, unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/28_jugendpart.pdf

Weidenfeld, Werner (2002): Europa, aber wo liegt es, unter: http://www.cap.uni-muenchen.de/download/2002/2002_ehb_weidenfeld.pdf

Weitere Onlinequellen

ABl. C 191 (1992): Vertrag über die Europäische Union, 29.7.1992, unter: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

ABl. C. 306/01 (2007): Vertrag von Lissabon, 17.12.2007, unter: http://bookshop.europa.eu/de/amtsblatt-der-europaeischen-union-c-306-17.12.2007-pbFXAC07306/downloads/FX-AC-07-306-DE-C/FXAC07306DEC_002.pdf?FileName=FXAC07306DEC_002.pdf&SKU=FXAC07306DEC_PDF&CatalogueNumber=FX-AC-07-306-DE-C

A People's Europe(1985): Reports from the ad hoc Committee, Bulletin of the European Communities, Supplement 7/85, unter: http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19.06.1999, Bologna, unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf

Dokument über die europäische Identität vom 14.12.1973, Kopenhagen, unter: http://www.europarl.europa.eu/brussels/website/media/Basis/Organe/ER/Pdf/Dokument_Identitaet.pdf

EG Nr. 1719/2006: Beschluss über die Einführung des Programms „Jugend in Aktion“ im Zeitraum 2007-2013, Europäisches Parlament und Rat, 15.11.2006, Amtsblatt der Europäischen Union, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0030:0044:DE:PDF>

Erasmus Programm: unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_de.htm

Europäische Kommission (2012): Programmhandbuch Jugend in Aktion, unter: http://www.jugendinaktion.at/images/doku/programmhandbuch_2012_de.pdf

Europäische Kommission: Strukturierter Dialog, unter: http://ec.europa.eu/youth/focus/structured-dialogue_de.htm

Europäische Kommission: Das Programm für lebenslanges Lernen, unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm

Europäische Kommission: Von der Lissabon-Strategie zu Europa 2020, unter: http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm

Europäischer Karlspreis für die Jugend, unter: <http://www.karlspreis.de>

Europäisches Parlament: Turnout at the European elections (1979-2009), unter: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/000cdcd9d4/Turnout-%281979-2009%29.html>

Europäische Zentralbank: Nationale Seiten der Euro-Münzen, unter: <http://www.ecb.int/euro/coins/2euro/html/index.de.html>

Europe Direct: Das Motto der EU. In Vielfalt geeint, unter: <http://www.eu-direct.info/faq/symbole-der-eu-13/das-motto-der-eu-in-vielfalt-geeint-31.html>

Europe & Me, unter: <http://www.europeandme.eu/about-the-project>

Eurostat (2009): Youth in Europe. A statistical portrait, unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF

Flash Eurobarometer Nr. 306 (2010): The euro area. Public attitudes and perceptions. Analytical Report, Dezember 2010, European Commission, unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_306_en.pdf

Flash Eurobarometer Nr. 202 (2007): Young Europeans, Survey among young people aged between 15-30 in the European Union, Summary, unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_202_sum_en.pdf

Final Report (2005): Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity, unter: http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/final_report.pdf

Interkulturelles Zentrum: Die Partner des Programms „Jugend in Aktion“, unter: <http://www.iz.or.at/start.asp?ID=228770&b=1702>

IP/10/556 (2010): Das EU-Programm „Jugend in Aktion“ fördert Sprachkenntnisse und Berufschancen, Umfrage, Brüssel am 12.05.2010, unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/556&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=fr>

Jugend in Aktion, unter: <http://www.jugendinaktion.at>

Jugend in Aktion: Partner der österreichischen Nationalagentur, unter: <http://www.iz.or.at/start.asp?ID=228770&b=1702>

KMK-Beschluss (2008): Europabildung in der Schule, Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008, unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf

KOM(2009) 200 endg.: Eine EU-Strategie für die Jugend – Investitionen und Empowerment. Eine neue offene Methode der Koordinierung, um auf die Herausforderungen und Chancen einzugehen, mit denen die Jugend konfrontiert ist, 27.04.2009, Brüssel, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:DE:PDF>

KOM(2005) 206 endg.: Mitteilung der Kommission an den Rat über europäische Politiken im Jugendbereich. Die Anliegen Jugendlicher in Europa aufgreifen. Umsetzung des Europäischen Pakts für die Jugend und Förderung der aktiven Bürgerschaft, 30.05.2005, Brüssel, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0206:FIN:DE:PDF>

KOM(2001) 428 endg.: Europäisches Regieren. Ein Weißbuch, 25.07.2001, Brüssel, unter: http://www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente_bildungspolitik/2001_07_kom_weissbuch_regieren.pdf

KOM(2001) 681 endg.: Weissbuch der Europäischen Kommission. Neuer Schwung für die Jugend Europas, 21.11.2001, Brüssel, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0681:FIN:DE:PDF>

KOM(93) 457 endg. (1993): Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 29.09.1993, unter: http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_mobilitaet/1993_09_kom_gruenbuch_bildungswesen.pdf

Kontakte der österreichischen Regionalstellen für das Programm „Jugend in Aktion“, unter: <http://www.jugendinaktion.at/start.asp?ID=147&b=19>

MyEurope: Linking and Learning Europe, unter: <http://myeurope.eun.org/ww/en/pub/myeurope/home.htm>

OTS0041 (2011): FPÖ: Strache: Euro-Haftungsschirm ist Masseneiteignung der Österreicher, 30.03.2011 unter: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20110330_OTS0041/fpoe-strache-euro-haftungsschirm-ist-masseneiteignung-der-oesterreicher

Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (2010): Gesamtauswertung der SchülerInnen-Umfrage zur Wanderausstellung „Die EU und DU“ sowie zur jeweiligen Diskussionsveranstaltung, März bis Dezember 2010, unter: http://www.oegfe.at/cms/uploads/media/Auswertung_Umfrage_final.pdf

Pressedienst des Europäischen Parlaments: Gemeinsames Europäisches Kulturerbe, Referenz-Nr.20111116IPR31606, unter: <http://www.europarl.europa.eu/news/de/pressroom/content/20111116IPR31606/html/Gemeinsames-Europ%C3%A4isches-Kulturerbe-Siegel-ab-2013>

Portal der Europäischen Union: Die Flagge der Europäischen Union, unter: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/flag/index_de.htm

Portal der Europäischen Union: Die Hymne der Europäischen Union, unter: http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/anthem/index_de.htm

SEC(2005) 985 endg.: Aktionsplan für eine bessere Kommunikationsarbeit der Kommission zu Europa, Mitteilung an die Kommission, unter: http://ec.europa.eu/dgs/communication/pdf/communication_com_de.pdf

Standard Eurobarometer Nr. 75 (2011): Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Bericht, Frühjahr 2011, unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb75/eb75_publ_de.pdf

Standard Eurobarometer Nr. 65 (2006): Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union, Bericht, Frühjahr 2006, unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb65/eb65_de.pdf

Tindemans, Leo (1975): European Union. Report by Mr. Leo Tindemans, Prime Minister of Belgium, to the European Council, Bulletin of the European Communities, Supplement 1/76, unter: http://aei.pitt.edu/942/1/political_tindemans_report.pdf

Youth in Action Programme: Overview of Activities 2007-2010, Education and Culture GD, unter: <http://www.jugendinaktion.at/images/doku/overview5.pdf>

Youth takes the Floor (2005): Young Europeans' concerns and expectation as to the development of the European Union, Background note based on relevant finding from Eurobarometer data, December, unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/notes/back_note_en.pdf

63/266/EWG: Beschluß des Rats vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:DE:HTML>

Experteninterview

WienXtra Jugendinfo, am 30.11.2011

Weiterführende Literatur

Giannakopoulos, Agelos/Maras, Konstadinos (Hrsg.): Die Türkei-Debatte in Europa. Ein Vergleich, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Lindberg, Leon N./Scheingold, Stuart A. (1970): Europe's would-be polity. Patterns of change in European community, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Weiterführende Onlinequellen

Die EU und DU. Eine Erfolgsgeschichte mit Zukunft,
unter: <http://www.die-eu-und-du.at/>

Europarat,
unter: <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nosObjectifs&l=de>

Europäische Bürgerinitiative, unter:
http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/citizens_initiative/index_de.htm

Europäischer Bürgerbeauftragter,

unter: <http://www.ombudsman.europa.eu/de/home.faces>

Europäisches Jugendforum,

unter: <http://www.youthforum.org/index.php>

Europäische Kommission: Erweiterung,

unter: http://ec.europa.eu/enlargement/index_de.htm

Euroraum (1999-2011),

unter: <http://www.ecb.int/euro/intro/html/map.de.html>

Generaldirektion für Bildung und Kultur,

unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm

Petitionsrecht - Europäisches Parlament, unter:

<http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00533cec74/Petitions.html>

ABSTRACT

Jung und EUropäisch umschreibt das Potential der Europäischen Union, welches heute in rund 75 Millionen Bürgerinnen und Bürgern der Mitgliedstaaten liegt.

Die vorliegende Arbeit setzt bei der vielzitierten Krise der Europäischen Union an und geht von der Notwendigkeit einer europäischen Identitätsbildung aus. Als theoretisches Gerüst dient dabei die Überlegung, wonach sich eine künftige europäische Identität auf ein europäisches Bewusstsein stützt. Um dieses unter den Bürgerinnen und Bürgern zu fördern, müssen vor allem Information und Kommunikation, Erinnerung und Vertrauen sowie das gesellschaftliche Engagement zu Schwerpunkten europäischer Bemühungen werden. Da Jugendliche mit der Europäischen Union aufwachsen und in der Jugendphase ihre ersten Lebenskonzepte entwickeln stellen insbesondere sie aus der Sicht dieser Arbeit, eine greifbare Chance für künftige *Europäerinnen und Europäer* dar.

- Eidesstattliche Erklärung -

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Mittel verwendet wurden. Gedanken aus fremden Quellen sind als solche kenntlich gemacht und in nachprüfbarer Weise zitiert worden.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name	Klikovits Mara
Geburtsdatum	10.08.1985
Geburtsort	Wien

Schulbildung

1991-1995	Volksschule Siegendorf, 7011 Siegendorf
1995-1999	Unterstufenrealgymnasium Kurzwiese, 7000 Eisenstadt
1999-2003	Oberstufenrealgymnasium Kurzwiese, 7000 Eisenstadt
Juni 2003	Reifeprüfung