



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Europa als Bildungsauftrag.

Auslotung aktueller fachdidaktischer und
bildungspolitischer Ansprüche an den GWK-Unterricht
im Hinblick auf das Problemfeld europäischer Identität

Verfasserin

Johanna Voscak

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat)

Wien, Juni 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt Deutsch und Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, Juni 2015

Danksagung

Zu Beginn möchte ich hier einigen Menschen Dank aussprechen, die mir beim Prozess der Entstehung dieser Diplomarbeit und während des Studiums besonders zur Seite gestanden sind.

Zunächst meinem Diplomarbeitbetreuer Christian Vielhaber, der jederzeit für Fragen zur Verfügung stand, und dessen Fachkompetenz insbesondere in der Phase der Themenpräzisierung sehr hilfreich war.

Danke außerdem an Gerhard, der diese Arbeit Korrektur gelesen hat.

Auch meinen Eltern, die mir während der gesamten Studienzeit in jeder Hinsicht immer zur Seite standen, möchte ich an dieser Stelle danken, dass sie für mich da waren und mir diese Ausbildung ermöglicht haben.

Zuletzt will ich mich bei meinem Freund Alexander bedanken, der insbesondere in den letzten Monaten viel Rücksicht, Geduld und Einfühlungsvermögen gezeigt und es geschafft hat, mir immer wieder Motivation und Mut zuzusprechen, diese intensive Zeit gut zu bewältigen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
2.	„europäische Identität“ – eine notwendige Konstruktion?	9
2.1	„Identität“ in den Sozialwissenschaften	10
2.2	„europäische Identität“ als politische Projektidentität.....	11
2.3	Ideen zur Förderung „europäischer Identität“ in der Schule	18
3.	Die EU und ihre grundsätzlichen Ansprüche an die europäische Thematik im Unterricht.....	19
3.1	Verankerung der „europäischen Dimension“ im Bildungswesen	19
3.2	Bildungspolitische Leitlinien der EU	21
3.3	„Europa“ in den aktuellen Bildungsprogrammen.....	24
3.4	Fazit.....	29
4.	Fachdidaktische Forderungen: „Lernen über und Denken für Europa“	30
4.1	Ansprüche an das Europa- Thema in fachdidaktischen Publikationen bis 2000.....	31
4.2	Ansprüche an das Europa- Thema in fachdidaktischen Publikationen ab 2000.....	39
4.3	Fazit.....	46
5.	„europäische Identität“ in der politischen Bildung.....	47
5.1	Darf „europäische Identität“ das Ziel politischer Bildung sein?	50
5.2	Das Modell der europapolitischen Bildung in Österreich	51
6.	Österreichische Vorgaben: „Europa“ und „Europaerziehung“ im Unterricht.....	56
6.1	Grundsätzliche Richtlinien	56
6.2	Europa in den AHS – Lehrplänen	57
7.	Befragung: Aktuelle bildungspolitische Ansprüche an das Thema „Europa“ im (GWK -) Unterricht	61
7.1	Auswahl der Befragten.....	61
7.2	Methodische Überlegungen.....	62
7.3	Befragungsergebnisse.....	65
7.3.1	Grundsätzliche Wünsche an Europabildung im Unterricht.....	65
7.3.2	Gewünschter Beitrag des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zur Bildung für und über Europa	67
7.3.3	„europäische Identität“ als Bildungsziel?.....	69
7.3.4	Wie kann europäische Identität im Unterricht gefördert werden?.....	69
7.4	Schlussfolgerungen aus den Befragungsergebnissen	70
8.	Untersuchung der approbierten AHS – Schulbücher der 10. Schulstufe.....	72
8.1	SchülerInnenorientierung als Voraussetzung für die Idee einer europäischen Identität	72

8.2	Untersuchte Schulbücher.....	73
8.2.1	Durchblick 6 kompetent	74
8.2.1.1	Thematisierung raumbezogener Identität	75
8.2.1.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	76
8.2.2	Meridiane 6.....	77
8.2.2.1	Thematisierung raumbezogener Identität	78
8.2.2.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	80
8.2.3	Meridiane 5/6	81
8.2.3.1	Thematisierung raumbezogener Identität	81
8.2.3.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	82
8.2.4	Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6 neu	82
8.2.4.1	Thematisierung raumbezogener Identität	82
8.2.4.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	83
8.2.5	Geospots 5/6 für AHS	84
8.2.5.1	Thematisierung raumbezogener Identität	84
8.2.5.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	85
8.2.6	System Erde 6.....	85
8.2.6.1	Thematisierung raumbezogener Identität	86
8.2.6.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	86
8.2.7	System Erde 5/6.....	87
8.2.8	Klar Geografie.....	87
8.2.8.1	Thematisierung raumbezogener Identität	88
8.2.8.2	Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU	90
8.3	Fazit zur Schulbuchuntersuchung.....	90
9.	Zusammenfassung.....	92
10.	Literaturverzeichnis.....	94
11.	Abbildungsverzeichnis	99
12.	Anhang	100

1. Einleitung

Seit der Westen die Ereignisse rund um den Islamischen Staat verstärkt als bedrohlich erlebt, wird in den Medien oft direkt oder indirekt auf eine „europäische Identität“ verwiesen, welche als Gegenpol zu antidemokratischen Bewegungen und Identitäten im Nahen und Mittleren Osten dargestellt wird:

„Das Erschreckende ist, dass Menschen, die mehr als zehn Jahre in unserer sogenannten aufgeklärten westlichen Gesellschaft sozialisiert wurden, fasziniert sind von der IS, aber auch von rechtsradikalen Ideologien. Diese Ideologien befriedigen die Sehnsucht nach einfachen Antworten. Dort gibt es keine Zweifel.“
(<http://derstandard.at/2000011185445/Bast-fordert-Unterricht-in-Grundwerten> [zuletzt abgerufen 5.2.2015])

Was Gerald Bast, Rektor der Universität für Angewandte Kunst Wien, in diesem Zitat aus einem Standard- Interview vom 3. Februar 2015 anspricht, ist jedoch die Tatsache, dass sich im Geschehen der aktuellen Krisenherde der Welt „ein Problem im Umgang mit unseren sogenannten europäischen Werten, also Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Toleranz“ (<http://derstandard.at/2000011185445/Bast-fordert-Unterricht-in-Grundwerten> [zuletzt abgerufen 5.2.2015]) auch an unserer Gesellschaft manifestiert.

Im gleichen Atemzug bringt Bast ins Spiel, was dieser Entwicklung seiner Meinung nach entgegenwirken könnte: Die stärkere Verankerung der aufklärerischen europäischen Werte an Universitäten und Schulen- Unterricht in sogenannten Grundwerten, welcher interdisziplinär in Kunst, Geschichte, Philosophie, Geografie und Wirtschaftskunde stattfinden soll. (vgl. <http://derstandard.at/2000011185445/Bast-fordert-Unterricht-in-Grundwerten> [zuletzt abgerufen 5.2.2015]).

Der Wunsch nach „adäquater“ Europabildung im engeren Sinne wird nicht nur an Hand solcher Forderungen sichtbar: Auch das Faktum, dass im aktuellen Weltgeschehen immer mehr Europa bzw. die EU als gesellschafts -und geopolitischer sowie wirtschaftlicher Akteur von Relevanz ist und weniger einzelne Nationalstaaten, wirft für mich die Frage nach der Art der Bildung(-sinhalte), die den hier lebenden BürgerInnen Einsicht in damit verbundene Prozesse und Sachverhalte vermitteln, sowie Partizipation ermöglichen sollen, auf.

In diesem Zusammenhang begann mich also zu interessieren, was denn nun dieses Konstrukt „europäische Identität“ auszeichnet, ob und weshalb es für eine funktionierende, krisenresistente europäische Gesellschaft von Relevanz sein könnte und welche Komponenten für die Ausbildung einer solchen von Nöten sein können.

Im ersten Teil wird als Basis für die weiteren Analysen in aller Kürze auf diese Grundfragen eingegangen. Genauer soll diese Arbeit unter anderem in Folge die Frage klären, was von der Schule, genauer, vom GWK- Unterricht bzw. politischer Bildung im Rahmen des GWK- Unterrichts im Hinblick auf Europabildung und, im Speziellen, einer europäischen Identitätsbildung bereits gefordert wird. Durch die Darstellung unterschiedlicher Ansprüche verschiedener politisch-gesellschaftlich relevanter Instanzen und Institutionen (Sozialpartner, im Parlament vertretene Parteien) im Bezug darauf, was SchülerInnen im (GWK-)Unterricht überhaupt über Europa/die EU vermittelt werden soll, soll sichtbar gemacht werden, ob und in welcher Form die Herausbildung einer europäischen Identität ein gewünschtes Bildungsziel darstellt.

Folgende Leitfragen sollen dafür im Verlauf der Arbeit beantwortet werden:

Was erwartet die EU selbst von Bildungseinrichtungen im Bezug auf Europabildung und in welcher Form sind diesbezüglich Empfehlungen in Österreich gesetzlich und lehrplanmäßig verankert? Was sagen relevante fachdidaktische Publikationen der Geographie sowie Publikationen zur politischen Bildung zum Thema Europa und europäische Identität im Unterricht? Was erwarten politisch und gesellschaftlich relevante Institutionen in Österreich in dieser Hinsicht allgemein und speziell vom GWK -Unterricht? Und letztlich: Welche Widersprüche und Gemeinsamkeiten können beim Vergleich der Ansprüche an ein Bildungsziel „europäische Identität“ herausgefunden werden und welches Fazit ist aus der Bestandsaufnahme zu ziehen? Zum Abschluss soll mittels einer Schulbuchanalyse der Frage nachgegangen werden, ob sich Grundvoraussetzungen für gelungene Europabürgerschaftsbildung in den österreichischen Schulbüchern der 10. Schulstufe finden lassen. Diese Schulstufe wurde deshalb ausgewählt, da dort laut Lehrplan ein Europaschwerpunkt vorgegeben ist.

2. „europäische Identität“ – eine notwendige Konstruktion?

Nicht nur aktuell wird der Begriff der „europäischen Identität“ strapaziert, um ein Gegenbild zu bedrohlicher Andersartigkeit, die sich auf Europa-Fremdes bezieht, zu entwerfen. Gerhard Wagner weist in seiner Publikation „Projekt Europa“ darauf hin, dass anlässlich des 2. Irakkriegs von Seiten bekannter europäischer Intellektueller wie Umberto Eco, Jaques Derrida oder Jürgen Habermas der Ruf nach dem Entwickeln einer europäischen Identität verstärkt hörbar wurde, auch im Zusammenhang damit, unilateraler Vorgehensweisen der USA in Zukunft mehr entgegensetzen zu können. (vgl. WAGNER, 2005, S.9) Wie Wagner betont, entlarvt dieser Wunsch und sein Anlass bereits die Konstruiertheit einer solchen Identität, die „von den jeweils vorherrschenden Sinnbedürfnissen angeleitet wird“ (WAGNER, 2005, S.9)

Im Zusammenhang mit den Forderungen nach einer europäischen Identität stößt man nicht nur auf die Frage nach ihren Entstehungsbedingungen und ihren Eigenschaften, sondern zunächst auch auf die Frage nach Europa selbst. Als Konsens im Diskurs über Europa muss jedoch gleich vorweg festgehalten werden, dass Europa keine festzumachende geographische Einheit darstellt, (wie beispielsweise die schon lange laufende Diskussion um den EU- Beitritt der Türkei oder die Frage um die Zugehörigkeit (der Teile) Russlands zum Kontinent Europa zeigen) und jedes Konzept von Europa im Grunde auf räumlichen und sozialen Konstruktionen, die bereits vor 3000 Jahren begonnen haben, beruht. (vgl. WAGNER, 2005, S.93)

Sich mit diesen Konstruktionen auseinanderzusetzen, ist nicht das Ziel dieser Arbeit, deshalb möchte ich mich, wenn ich im weiteren Verlauf des Textes von „Europa“ spreche, auf die EU beziehen, also die heute existierende EU 28, die einen momentan abgrenzbaren Raum darstellt, wenn er auch inhärentes Erweiterungspotential birgt. Auch im Hinblick auf den europäischen Identitätsbegriff, den ich für den Unterricht relevant halte und der im nächsten Kapiteln herausgearbeitet werden soll, ist diese *politische* Definition von Europa sinnvoll – weshalb, wird in Kapitel 2.2 erläutert.

Mit dem Begriff der „europäischen Identität“ ist für mich innerhalb dieser Arbeit folglich die Identität der Europäischen Union gemeint, obwohl der Begriff „europäische Identität“ konzeptuell womöglich auch noch viel weiter auszudehnen ist, was aber im Zusammenhang mit der Diskussion um die Europa- Definition auszuhandeln wäre.

Ein solch abgrenzbarer Raum wie die EU ist zudem notwendig, um ein eindeutiges Identifikationsobjekt, also die Basis kollektiver Identität, wie sie die europäische Identität eine ist, zur Verfügung zu haben. (vgl. NISSEN, 2004, S.21)

Nimmt man nun den Begriff der „kollektiven Identität“ in den Mund, sieht man sich sogleich dem nächsten bibliothekenfüllenden Gegenstandsbereich gegenüber: der breit gestreuten Literatur zum Thema „Identität“ und Identitätsbildung auf individueller und kollektiver Ebene ganz allgemein.

Eine umfangreiche Bestandsaufnahme der Forschung zu diesem Thema erachte ich innerhalb dieses Rahmens für weniger relevant, eine kurze Annäherung an den Begriff der „europäischen Identität“ ist jedoch dennoch für die Thematik notwendig, zumindest in einem beschränkten Umfang, den ich für die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen dieser Arbeit für angebracht halte.

2.1 „Identität“ in den Sozialwissenschaften

Der Begriff „Identität“, angewendet auf die Beziehung Einzelperson-Gruppe, hat sich in den Sozialwissenschaften insbesondere seit den 1950ern mit dem Psychoanalytiker Erik Erikson entwickelt, der die Bedeutung von sozialen Erfahrungen für die Persönlichkeitskonstruktion primär im Zusammenhang mit der Entwurzelung der indigenen Bevölkerung in den USA analysierte. Zum gleichen Zeitpunkt fanden erste Forschungen auf dem Feld der Soziologie zu diesem Thema statt, die sich mit der Rolle gemeinsamer symbolischer Systeme innerhalb sozialer Interaktionen beschäftigten. Anfang der 60-er Jahre wurde der Begriff „Identität“ in die interaktionistische Soziologie eingeführt, wozu Peter Berger und Erving Goffman mit ihren Veröffentlichungen wesentlich beigetragen haben. Die interaktionistische Soziologie betrachtete Identität als Resultat von sozialen Interaktionen, die auf Basis von gemeinsamen Erfahrungen zur Konstitution von Gruppen führen. (vgl. THIESSE, 2009, S.33)

In den 80ern erst wurde der Begriff Identität nicht nur für Minderheiten, sondern verstärkt auch für Mehrheiten, wie die Gesamtheit der in einer Nation lebenden Menschen, verwendet. In Zeiten der Auflösung von Zugehörigkeitskategorien wie der „gesellschaftlichen Klasse“ bot die Nation neues und zeitgemäßeres Identifikationspotential. Eine Hinwendung zur Nation als Identifikationsstifterin scheint auch naheliegend in den Zeiten rasch voranschreitender Globalisierung und wirtschaftlicher Unsicherheit, was, beginnend in diesen Jahren, in vielen Ländern Europas zu steigender Xenophobie und der Wahrnehmung

von MigrantInnen als Bedrohung der nationalen Identität führte. (vgl. THIESSE, 2009, S.34) „Nationale Identität“ wird so auch heute im politischen Diskurs oftmals gemäß dem Konzept aus dem 19. Jahrhundert als eine Art Volkstum betrachtet, also als essentialistisch und als „ein spezifisches Erkennungszeichen, als das Ergebnis einer langen spezifischen Geschichte“ (THIESSE, 2009, S.34).

Eine andere Linie der Auseinandersetzung mit der Kategorie der nationalen Identität bereits zu dieser Zeit stellen konstruktivistisch geprägte Arbeiten wie z.B. Benedict Andersons „Imagined Communities“ dar- seiner Ansicht nach sind diese Imagined Communities „die Antwort auf die ideologische, politische und wirtschaftliche Entwicklung der Moderne“ (THIESSE, 2009, S.35). Andersons Arbeit ist als wesentlicher Anstoß für weitere zahlreiche Untersuchungen im Bereich der Konstruktion von nationaler Identität und Kultur zu sehen. Wenn man von kollektiven Identitäten sprach und spricht, ist also zu beachten, dass diese Begriffe politisch und sozial aufgeladen waren und sind- so auch nach dem Kalten Krieg und dem Aufkommen der Frage der europäischen Identität. (vgl. THIESSE, 2009, S.35)

In der Tat sind jedoch europäische Identifikationsprozesse erst durch den Sieg des Modells des Nationalstaats möglich geworden, insofern, als dass für die Herausbildung kollektiver Identitäten eine „Institutionalisierung von Ordnungsideen“ (LEPSIUS, 2004, S.3) nötig ist, wie sie der Nationalstaat mit seinen Wertvorstellungen verkörpert.

2.2 „europäische Identität“ als politische Projektidentität

„Hat sich der Österreicher vom EU-Raunzer zum glühenden Europäer gewandelt? Offenbar ja: Österreicher und Deutsche bilden neben Maltesern, Luxemburgern und Finnen das Spitzenfeld in der Frage, wie weit sie sich als Bürger der Europäischen Union fühlen.“ (<http://kurier.at/politik/eu/mehrheit-der-oesterreicher-fuehlt-sich-als-europaeer-eurobarometer-umfrage/78.825.376> [zuletzt abgerufen 19.2.2015])

Diese Zeilen schreibt der Kurier im August 2014 im Zusammenhang mit den Ergebnissen eines kurz zuvor durchgeführten Eurobarometers- einer Studie, die das Europäische Parlament regelmäßig zur Sichtbarmachung der öffentlichen Meinung in den EU Mitgliedsstaaten durchführen lässt.

(vgl. <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00191b53ff/Eurobarometer.html> [zuletzt abgerufen 19.2.2015])

Genauer existiert die Tradition des Eurobarometers bereits seit 1978, auch aus dem Wunsch der EU Organe heraus, der öffentlichen Meinung Gewicht und eine Möglichkeit des Ausdrucks zu verleihen. (vgl. NISSEN, 2004, S.22)

Bei der im Herbst 2014 durchgeführten Eurobarometer-Untersuchung zeigte sich auf Österreich-Ebene erneut, dass über 70% der Befragten sich als EU- Bürger fühlen und der EU -Schnitt bei über zwei Dritteln der Befragten liegt. Das heißt jedoch auch gleichzeitig, dass das restliche Drittel sich nicht als EU-Bürger betrachtet. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2014, S.26f)

Solche Ergebnisse aus Studien wie dem Eurobarometer legen die Schlussfolgerung nahe, dass sich so etwas wie eine wie auch immer geartete europäische Identität zumindest bei Teilen der Bevölkerung der Europäischen Union herausgebildet hat.

In vielen Eurobarometer- Umfragen zielte eine Frage auch auf die Erfassung der Ausprägtheit der nationalen Identität im Vergleich zur europäischen Identität ab. (vgl. NISSEN, 2004, S.22f) Schon im Jahr 2001 zeigten die Ergebnisse des Eurobarometers, dass sich „53% der EU -Bürger [...]zu einem gewissen Grad europäisch [fühlen], verglichen mit 44%, die sich nur mit der eigenen Nationalität identifizieren. In 9 von 15 Mitgliedsstaaten ist die Identifikation mit Europa stärker als die ausschließliche Identifikation mit der eigenen Nationalität.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2001, S.14)

An Hand solcher Umfragen wird sichtbar, dass multiple Identitäten, also beispielsweise das Vorhandensein einer nationalen sowie einer europäischen Identität, durchaus Realität sind, nationale Identität jedoch nach wie vor eine sehr große Rolle spielt.

Betrachtet man die historische Entwicklung, haben sich laut Anthony D. Smith bis zur Herausbildung von nationalen Identitäten immer größere Gruppen mit einer gemeinsamen Identität konstituiert. Er sieht in der nationalen Identität die Norm kollektiver Identität, wobei er jedoch der Gegenwart attestiert, dass Menschen sich vermehrt mehreren Gruppen zugehörig fühlen und Mehrfach- Identitäten ausbilden. (vgl. SMITH, 1999, S.229; zitiert nach MÜNCH, 2008, S.215) Richard Münch erwähnt in seiner Publikation „Die Konstruktion der europäischen Gesellschaft“ Smith’s Definition kollektiver Identität, die sich durch drei Faktoren auszeichnet:

Zum einen durch „de[n] Glaube[n] an eine gewisse Kontinuität einer Population über einen längeren Zeitraum hinweg“ und zum anderen durch „gemeinsame Erinnerungen an prägende, die Gemeinsamkeit bekräftigende historische Ereignisse und daraus erwachsend [...] de[n] Glaube[n] an ein gemeinsames Ziel des Kollektivs. (MÜNCH, 2008, S.215)

Smith attestiert Europa keine günstigen Bedingungen für das Entwickeln einer gemeinsamen europäischen Identität, da er diese Bedingungen nicht ausreichend gegeben sieht (vgl. MÜNCH, 2008, S.215f).

Auch die Pluralität der Nationen, Sprachen und der kulturellen Traditionen, auf die man sich jeweils in den unterschiedlichen Mitgliedsländern beruft, scheinen das Herausbilden einer kollektiven europäischen Identität zu verkomplizieren- trotz der menschlichen Fähigkeit zur Ausbildung von multiplen Identitäten und obwohl eine gemeinsame Bürgeridentität zum einen für die politische Legitimierung der EU als auch für eine Solidarität zwischen den Unionsbürgern von so vielen Seiten gefordert wird. (vgl. MEYER, 2009, S.15)

Betrachtet man für ein besseres Verständnis der Zusammenhänge die Entstehungsgeschichte der nationalen Identitäten, erkennt man, dass das Konzept der modernen Nation, wie es sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Europa heraus entwickelte, ebenfalls wie das Konzept „Europa“ kein eindeutiges und „naturegebenes“ ist. Viel eher stellt die Nation ein politisches Gebilde, in der eine sogenannte „Kulturgemeinschaft“ lebt, dar, deren Kultur jedoch in höchstem Maße, vor allem im 19. Jahrhundert durch Intellektuelle, Künstler, Gelehrte, Schriftsteller u.a., konstruiert wurde. (vgl. THIESSE, 2009, S.38)

Was die Nation selbst eigentlich ist, und welchen Sinn und Zweck sie zu erfüllen hat, wurde und wird in vielen Büchern beantwortet. Es lässt sich zusammenfassen, dass den modernen Nationsbegriff ausmacht, dass er sowohl in eine „politische, wie auch in eine kulturelle Ordnung eingebettet ist“ (THIESSE, 2009, S.36) Die heutige universale politische Definition der Nation, die ausgehend von der französischen Revolution entwickelt wurde, bezieht sich beispielsweise darauf, dass alle Individuen frei und vor dem Gesetz gleich sind, und die politische Souveränität den Bürgern als Gesamtheit zugeschrieben wird.

Was die Nation jedoch zur favorisierten politischen Form und zum erfolgreichen Identifikationsobjekt der Moderne schlechthin machte, ist ihre (konstruierte) kulturelle Definition, die von Nation zu Nation variiert. (vgl. THIESSE, 2009, S.37)

Thiesse verweist auf die spezifischen nationalen Identitäten in der EU, die sich jedoch alle durch bestimmte „Kategorien“ auszeichnen, die sie gemeinsam haben. „So verfügt jede [...] über

- Gründerväter
- eine fortgesetzte multi-säkulare Geschichte, die die Verbindung zwischen den Anfängen und der Gegenwart herstellt
- in der Regel eine bestimmte Sprache
- emblematische Kulturgüter (z.B. in Literatur, Malerei und Musik)
- historische Denkmäler und Erinnerungsorte
- volkstümliche Traditionen sowie über

- sinnbildliche Landschaften.“
(THIESSE, 2009, S.39)

Die Entstehung der nationalen Identitäten in Europa beeinflusst sowohl die Forschung im Bezug auf eine europäische Identität, als auch die Positionen unterschiedlicher Mitgliedsstaaten zu einer europäischen Identität.

In diesem Zusammenhang spricht Münch von drei einander beeinflussenden „Produktions- und Konstruktionsebenen der europäischen Gesellschaft“ (MÜNCH, 2008, S.17): 1. Der Wirtschaft, der „materielle[n] Produktion in der europäischen Arbeitsteilung“ 2. Dem Recht als „juristische Konstruktion im Feld des juristischen Diskurses“ und 3. Der Verfassung als „semantische Konstruktion im Feld des intellektuellen Diskurses“ (MÜNCH, 2008, S. 17).

Die semantische Konstruktion meint mehr als eine schriftlich fixierte Verfassung, sondern viel eher Vorstellungen und Konzepte im Bezug auf eine ideale Gesellschaftsordnung, die sich im intellektuellen Diskurs manifestieren. Diese gewünschte Ordnung kann sich in Verfassung und Verfassungsrecht niederschlagen, die der zweiten Ebene zuzuordnen sind. (vgl. MÜNCH, 2008, S.17)

Im Bereich des semantischen Diskurses über eine wünschenswerte Sozialordnung und den damit verbundenen Ansprüchen an den Bereich des Rechts kommen jene unterschiedlichen Ansprüche an die europäische Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung und damit an eine europäische Identität ans Tageslicht: Während sich beispielsweise Großbritannien der Tradition eines konventionellen Liberalismus im Sinne John Lockes verbunden fühlt, sieht die Semantik des Republikanismus und damit das genuin französische Verständnis von politischem Gemeinwesen deutlich andere Implikationen für die europäische Idee vor. (vgl. MÜNCH, 2008, S.15)

Ersterer hat sich als oberste Maxime eine Liberale Ordnung auf Basis eines Besitzbürgertums gesetzt, die dementsprechend auf gegenseitigem Respekt von Freiheit, Eigentum und Leben beruht, in der der Staat nur bedingt Sanktionsgewalt ausüben soll. Die Gesellschaft funktioniert selbstregulativ und schließt sich nur für Ausnahmefälle von Konflikten und dem Schutz nach außen zusammen. (vgl. MÜNCH, 2008, S. 165f)

Diese Freiheiten der Bürger sind aus dieser Perspektive am ehesten auf nationaler Ebene sicherzustellen, insofern stellt für Großbritannien eine europäische Identität kein Ziel dar: Die EU wird primär als Binnenmarkt betrachtet, der den Handlungsspielraum auf wirtschaftlicher Ebene für das Individuum erweitern soll. (vgl. MÜNCH, 2008, S.214)

Die französische Perspektive, die sich auf Rousseau gründet, betrachtet das politische Gemeinwesen im Gegensatz dazu als Regulativ im Kampf um Vorteile Einzelner und im Marktgeschehen, das alles andere als friedlich verläuft. Die Republik, das politische Gemeinwesen, zu dem sich alle Bürger zusammenschließen, muss für Ordnung quer durch alle Gesellschaftsschichten sorgen.

Vor diesem Hintergrund ist der französische Globalisierungs- und Europäisierungsdiskurs besser zu verstehen, der für das Eindämmen der durch den Markt produzierten Ungleichheiten und Zwänge als Lösung einen starken Nationalstaat, oder wenn diesem der Spielraum fehlt, „die Reinkarnation der nationalen Republik in einer starken europäischen Republik“ (MÜNCH, 2008,S.180), in der Kompetenzen nicht verteilt und zersplittert sind, sieht. (vgl. MÜNCH, 2008, S.177-180)

Anhand dieser Ausführungen soll deutlich werden, dass aus verschiedenen Perspektiven, die beispielsweise die Entstehungsbedingungen kollektiver Identitäten, insbesondere die der nationalen Identität mit bedenken, die Möglichkeit der Entwicklung einer europäischen Identität auf Grund mangelnder dafür nötiger Vorbedingungen angezweifelt wird.

Ebenso gibt es Perspektiven innerhalb Europas, die eine europäische Identität für nicht erstrebenswert und aus nationaler Perspektive aus unterschiedlichen Gründen für unvorteilhaft halten. Auch was die Vermittlung einer europäischen Identität in Schulen anbelangt, gibt es kritische Stimmen, auf die noch eingegangen wird, die das Ziel des Förderns jeglicher Identität für problematisch halten.

In Anbetracht dessen aber, dass der Prozess des „nation building“ eng verknüpft war mit „Kriegen, Vertreibungen, Feindbildkonstruktionen und Ausgrenzungen“ (POLLMANN, 2005, S.11) und der Begriff der Nation in der fernen sowie nahen Vergangenheit instrumentalisiert wurde, um Konflikte zu rechtfertigen (vgl. THIESSE, 2009, S.41), ist das Projekt der europäischen Integration und damit die heutige EU jedoch als eines zu sehen, das mehr als nur eine wirtschaftliche Interessensgemeinschaft verkörpert. Darüber hinausgehende Ziele wie Frieden in einem vereinten und demokratischen Europa, Solidarität zwischen den BürgerInnen oder eine fundierte gemeinsame Politik nach Außen, wie sie eingangs im Kapitel erwähnt von diversen europäischen Intellektuellen im Zusammenhang mit dem globalen Machtgefüge gefordert wurde, benötigen eine europäische Demokratie legitimierende, auf „eine politische Einheit gerichtete Identität“. (POLLMANN, 2005, S.11)

Umfragen wie oben zeigen zudem, dass Menschen, die in der EU leben, bereits ein Zugehörigkeitsgefühl zu diesem Gemeinwesen ausgebildet haben. Die Weiterentwicklung der

europäischen Integration über die Jahre von einer Wirtschaftsgemeinschaft hin zu einer politischen Gemeinschaft, die von der Partizipation ihrer BürgerInnen leben muss und in der die BürgerInnen auch partizipieren wollen, brachte dieses Zugehörigkeitsgefühl in nicht unerheblicher Form, wie Zahlen belegen, bereits mit sich.

Worauf können sich die BürgerInnen also berufen, wenn von diesem Zugehörigkeitsgefühl die Rede ist? Wie oben angedeutet, mangelt es der heutigen EU beispielsweise an identitätsstiftenden Elementen wie einer einheitlichen Sprache, Religion oder einer sonstigen eindeutig festmachbaren kulturellen Basis. Auch wenn die EU in Bestrebungen, eine europäische Identität zu schaffen, in einer Reihe von Versuchen, wie Rose zeigt, die Ähnlichkeit der EuropäerInnen herauszustellen versuchte, blieb im letztlich abgelehnten Verfassungsentwurf von dem, was Europa ausmachen soll, die vage Formulierung vom „kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas“, welches nicht näher definiert wurde. (vgl. ROOSE, 2005, S.10)

Eigentlich ist eine an den Prozess der Schaffung der nationalen Identitäten angelehnte Konstruktion einer „europäischen Leitkultur“ undenkbar, was die vertraglichen und verfassungsmäßigen Grundlagen der EU widerspiegeln, indem sie keine kulturelle Identität ihrer BürgerInnen festlegen oder diese anstreben. (Vgl. MEYER, 2009, S.15f)

Faktum ist, dass die EU wichtige Merkmale einer politischen Einheit und der Staatlichkeit teilt, z.B. die „staatsähnliche Institutionalisierung mit demokratisch legitimierten Souveränitätsrechten in definierten politischen Entscheidungsbereichen“ (MEYER, 2009, S.15) In diesem Zusammenhang scheint ein Ansatz, die europäische Identität zu begründen, von Bedeutung, einer der „von einer Bindung an Staatsform und Verfassung“ (ROOSE, 2005, S.10) ausgeht.

Wenn nun eine politische Identität auf zwei Säulen beruht, nämlich auf dem Bewusstsein der BürgerInnen, „dass sie zu einem gemeinsamen Gemeinwesen gehören, das die Macht hat, bindende Entscheidungen über sie alle zu treffen“ (MEYER, 2009, S.20) und auf der Akzeptanz des politischen Projekts dieses Gemeinwesens, „das in Form von politischen Grundwerten und Staatszielen in der geschriebenen oder ungeschriebenen Verfassung niedergelegt ist“ (MEYER, 2009, S.20), ist eine solche politische Identität auch für die EU möglich.

Wenn nun zwar keine Verfassung für die EU durchgesetzt werden konnte, sind Normen der politischen Kultur auszumachen, denen die Repräsentanten der EU sich verpflichtet fühlen,

welche in den grundlegenden Verträgen der Europäischen Union zu finden sind. Demnach versteht sich die EU „als

1. eine *liberale, rechtsstaatliche Demokratie*, auf der Basis der universellen Grundrechte
2. eine *partizipative Demokratie* ihrer Bürgerinnen und Bürger
3. eine Mehr- Ebenen Demokratie auf Grundlage des Prinzips der Subsidiarität
4. ein *sozialer Raum* auf der Basis universeller, sozialer und ökonomischer Grundrechte
5. ein *kulturell vielfältiges* Gemeinwesen
6. eine *zivile* Weltmacht und
7. ein politisches Gemeinwesen, das sich zur *Äquivalenz der internen und externen Dimension* seiner Grundwerte und politischen Ziele bekennt.“
(MEYER, 2009, S.22)

Innerhalb dieser Normen der politischen Kultur lassen sich auch jene vielzitierten Werte finden, auf die die EU sich stützt und sie in diesem Sinne auch zu einer Wertegemeinschaft macht.

Zusammenfassend lassen sich aus meiner Perspektive einige Gründe finden, die stark für eine europäische Identität sprechen, sowohl im Hinblick darauf, worauf BürgerInnen sich dabei berufen können, wenn sie von einer solchen sprechen, als auch im Bezug darauf, dass ich die Förderung einer politischen europäischen Identität aus demokratiefördernden – und erhaltenden Gründen für sehr wesentlich halte. Ich befinde dabei vor allem das von Meyer dargestellte Konzept einer politischen Projektidentität für sinnvoll und im Gegensatz zu anderweitig begründeten Identitätskonzepten für rechtfertigbar. Dieses Konzept ist auch für den Unterricht, speziell den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht und die politische Bildung nutzbar, da es von einer kulturellen Indoktrinierung absieht und sich primär auf die Vermittlung demokratischer Werte und die Anregung zur Partizipation fokussiert.

Übrig bleibt nämlich, worauf schon hingewiesen wurde: dass die EU Identifikationspotential benötigt, wenn Sie politisch funktionieren soll, dass BürgerInnen um eine wie auch immer geartete Politik auf EU-Ebene mitzutragen oder hinterfragen zu können, sich auch als UnionsbürgerInnen fühlen müssen.

Übrig bleibt ebenso das Faktum, dass alle Voraussetzungen zu schaffen sind, damit die BürgerInnen der EU in diesem europäischen Raum bestmöglich leben und wirtschaften können. Das kann aber nur dann gelingen, wenn die Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf politischer wie auch auf Wirtschaftsebene, welche laut Münch ebenfalls eine konstituierende Komponente der europäischen Gesellschaft darstellt, einbringen, um partizipieren zu können.

2.3 Ideen zur Förderung „europäischer Identität“ in der Schule

Insbesondere in den 80er Jahren war man um die Schaffung einer „europäischen Identität“ durch eine gemeinsame Bildungspolitik in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft bemüht. Diese Bestrebungen wurden mit dem Wunsch nach der Verankerung von Kenntnissen über die europäischen Mitgliedsstaaten sowie die Geschichte und Kultur Europas in den Lehrplänen sichtbar. (vgl. POLLMANN, 2005, S.12)

Die aktuellen Ideen und Ansprüche der EU und Österreichs im Bezug auf Europabildung und europäische Identitätsbildung in der Schule, fachdidaktische Beiträge sowie Beiträge aus dem Bereich der politischen Bildung werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

3. Die EU und ihre grundsätzlichen Ansprüche an die europäische Thematik im Unterricht

Was sagt nun eigentlich die EU zum Thema Europa und Europäischer Identität im Unterricht? Unter den gesetzlichen Grundlagen, den zahlreichen Beschlüssen, Verlautbarungen, Grün- und Weißbüchern sowie Aktionsprogrammen der Organe der Europäischen Union- vormals der Europäischen Gemeinschaft- zur Bildungspolitik, finden sich einige Dokumente, welche mehr oder weniger detailliert auf eine sogenannte „europäische Dimension“ im Unterricht eingehen, wovon die wichtigsten und am konkretesten auf eine solche verweisenden hier kurz dargestellt werden sollen.

3.1 Verankerung der „europäischen Dimension“ im Bildungswesen

Grundsätzlich wird der Wunsch nach der „europäischen Dimension“ im Bildungswesen bzw. im Unterricht von Seiten der damaligen Europäischen Gemeinschaft erstmals 1973 im sogenannten Henri – Janne Bericht, der vom gleichnamigen Professor im Auftrag der Kommission als Sonderbericht „Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik“ ausgearbeitet wurde, formuliert. (vgl. MOTSCHMANN, 2001, S.81f)

So heißt es in diesem:

„Das Gefühl politischer, gesellschaftlicher und kultureller Zusammengehörigkeit kann sich bei den Europäern nicht mehr länger auf das eigene Land beschränken, wenn ein Teil der nationalstaatlichen Attribute auf die Gemeinschaft übergegangen sein wird. [...] Kann man sich daher weiterhin der Erkenntnis verschließen, daß auch das Bildungswesen nach Möglichkeit eine europäische Dimension haben muß?“ (JANNE, 1973, S.55f, zit. Nach MOTSCHMANN, 2001, S.81)

Es finden sich einige Vorschläge im Hinblick darauf, diese „europäische Dimension“ in den Unterricht einzubringen, und zwar durch folgende Maßnahmen:

„- Bereicherung der Lehrstoffe durch eine hinreichend große Zahl von Beispielen [...] zur besseren Kenntnis Europas und der übrigen in der Gemeinschaft zusammengeschlossenen Völker [...].

- Ersetzung der rein ereignisbezogenen Geschichte durch das Studium der »großen Strömungen«, der Entwicklung der Wissenschaften, der Techniken und der Arbeit, des Rechtswesens und seiner Institutionen, der Ernährung (einschließlich der

Volksseuchen), der Philosophie und der Religionen, der politischen Ideen, der Kultur und der Künste.

- Benutzung des Erdkundeunterrichts zur Überwindung der nationalen Grenzen und zur Hervorhebung der Relativität der Unterschiede bzw. der Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Menschengruppen; positive Einflüsse der Grenzbezirke.

- Einführung eines sprachlichen Unterrichts, durch den vorwiegend die gemeinsamen Strukturen der europäischen Sprachen hervorgehoben werden sollen.

- Behutsame und schrittweise Erziehung zu einem europäischen »Bürgersinn«, der sich im wesentlichen auf die gemeinschaftlichen Praktiken und Einrichtungen, auf den Pluralismus und die Demokratie zu stützen haben wird“ (JANNE, 1973, S. 55 f., zit. MOTSCHMANN, 2001, S. 81f).

Die Vorschläge Jannes beeinflussten in weiterer Folge die Europäische Gemeinschaft stark im Hinblick auf Inhalte, Ziele und Vorgaben der Unterrichtsgegenstände - als Regelwerk ist der Bericht jedoch nicht verstanden worden. (vgl. MOTSCHMANN, 2002, S.82) Interessant und erwähnenswert ist er jedoch deshalb, weil hier erstmals europäische Bildungsansprüche an den Unterricht formuliert werden, die eine Erziehung hin zu einem „europäischen Bürgersinn“ zu fordern beginnen und sich zudem bereits damalige Wünsche an den „Erdkunde“- bzw. heutigen GWK- Unterricht heraus lesen lassen, inwiefern dieser Anstrengungen unternehmen kann, um dieses Ziel zu erreichen.

Die Idee, dass der Geographieunterricht insofern dazu beitragen kann, als dass in diesem Fach Lehrende sich darum bemühen müssen, nationalstaatliche Unterschiede zu relativieren, bleibt jedoch noch etwas vage.

Im Vertrag von Maastricht wurde „erstmalig das [...]Bildungswesen [...] in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen, indem den Mitgliedstaaten die Verpflichtung zur Zusammenarbeit und zur Ausrichtung auf gemeinsame Ziele auferlegt wurde.“ (MITTER, 2007, S.41.)

Betrachtet man die Gesetzeslage, lässt sich zudem im Artikel 165 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (bis 2009 „Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft) die sehr allgemein gehaltene Zielvorgabe einer „europäischen Dimension im Bildungswesen“, welche die auch von Janne gewünschte Grundidee als eine Richtung der europäischen Bildungspolitik vorgibt, herauslesen:

„(2) Die Tätigkeit der Union hat folgende Ziele:

- Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;

- Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
- Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten“ (AMTSBL., 2012, S.210/ Artikel 165)

3.2 Bildungspolitische Leitlinien der EU

Zusätzlich zur gesetzlichen Verankerung wurden unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips in den letzten Jahrzehnten bildungspolitische Leitlinien in mehreren Grün- und Weißbüchern veröffentlicht, die, erweitert durch Stellungnahmen des Europäischen Parlaments, den BürgerInnen die darin diskutierten Themen durch eine intensive, breite Darstellung näher bringen sollten. (vgl. MOTSCHMANN, 2001, S.88)

Genauer erläutert findet sich die Formulierung aus dem EG Gründungsvertrag besonders im Grünbuch der Kommission „zur europäischen Dimension des Bildungswesens“ aus dem Jahr 1993, - ebenso wie der Wunsch, die Menschen einer Europa-Bürgerschaft näher zu bringen und grundsätzliche Ansatzpunkte, welche Aktivitäten im Bildungsbereich dafür von Nöten wären. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1993, S.5f) In diesem 19 – seitigen Papier werden unter anderem die allgemeinen Ziele eines Unterrichts, der an einer „europäischen Dimension“ orientiert ist, beschrieben. Schulen sollen demnach unter anderem

- zu Gleichheit, auch im Sinne von Chancengleichheit, für alle beitragen,
- jungen Menschen einen Sinn für ihre Verantwortung in einer Gesellschaft, in der Menschen auf einander bezogen und angewiesen sind, vermitteln,
- ihnen zudem die Fähigkeit verleihen, autonom zu agieren, Urteile zu fällen und Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und zu bewerten und
- Innovationen zu entwickeln und sie auch anzunehmen.

Weitere Ziele fokussieren auf Befähigung zur Ausschöpfung des gesamten Potentials im Arbeitsleben, die Befähigung zum lebenslangen Lernen sowie auf den Qualifikationserwerb,

welcher den Übergang ins als auch Wandel im Arbeitsleben erleichtert. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1993, S. 5)

Unter den speziellen Zielen der Bildung mit „europäischer Dimension“ wird nachfolgend neben den beiden Zielen „Anbieten von Möglichkeiten zur Verbesserung der Qualität der Bildung“ und „Vorbereiten junger Menschen auf ihre Integration in die Gesellschaft und auf einen besseren Übergang ins Arbeitsleben“ (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1993, S.6f) das Beitragen des Bildungssystems zu einer Europa-Bürgerschaft genannt.

Die Aktivitäten im Bildungswesen müssen daher im Hinblick auf das letzte Ziel laut dem Grünbuch von folgenden Komponenten gekennzeichnet sein:

- dem Respekt verschiedenen kulturellen und ethnischen Gruppen gegenüber
- dem Kampf gegen alle Formen von Chauvinismus und Fremdenfeindlichkeit
- der Erziehung zur Demokratie, zur Toleranz, zum Respekt für Diversität und zum Kampf gegen Ungleichheit.

Betont wird weiters, dass ein europäischer Bürgersinn als Erweiterung eines nationalen zu verstehen ist und nicht als Ersatz desselben. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1993, S.6)

Laut der Kommission umfasst die Erziehung zu einem solchen Bürgersinn, die „europäische Dimension“ für junge Menschen unter anderem durch das Lernen von Sprachen und der Arbeit in transnationalen Projekten erlebbar zu machen. Transnationale Austauschprogramme sollen die Möglichkeit für die BürgerInnen, eine Rolle auf der europäischen Bühne zu spielen, eröffnen. Eine wichtige Rolle spielt laut Grünbuch ebenso das Wissen über andere Länder als Basis und Stimulus für Denkprozesse und ein besseres Verständnis für das heutige und zukünftige Europa. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 1993, S. 6)

Die EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 zur Europäischen Dimension im Bildungswesen stellt ebenfalls eine wichtige Referenzquelle für Europabildung im Unterricht dar.

Sie ist jedoch kein Bildungsprogramm per definitionem, sondern versucht Impulse zu geben um die europäische Dimension im Bildungswesen bzw. Unterricht auf nationaler Ebene zu verstärken. (vgl. MOTSCHMANN, 2001, S.84)

Die in der EntschlieÙung vorgestellten Maßnahmen sollen helfen

- „das Bewußtsein der jungen Menschen für die europäische Identität zu stärken und ihnen den Wert der europäischen Kultur und der Grundlagen, auf welche die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen wollen, nämlich insbesondere die Wahrung der Grundsätze der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit, der Achtung der Menschenrechte, zu verdeutlichen;
- die junge Generation auf ihre Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gemeinschaft und an der Erzielung konkreter Fortschritte zur Verwirklichung der Europäischen Union [...] vorzubereiten;
- ihr sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen zum Bewußtsein zu bringen, die die Gemeinschaft durch die Eröffnung eines wirtschaftlichen und sozialen Raumes mit sich bringt;
- den jungen Menschen eine bessere Kenntnis der Gemeinschaft und ihrer Mitgliedsstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten zu vermitteln und ihnen die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten Europas und der Welt näherzubringen.“ (AMTSBL.,1988, S.1)

In den Ausführungen der zu setzenden Aktionen wird auf der Ebene der Mitgliedsstaaten gefordert, dass diese im Rahmen ihrer bildungspolitischen Leitvorstellungen in einem Dokument ihre jeweiligen Leitvorstellungen im Bezug auf „Ziele und Wege zur Vermittlung der europäischen Dimension im Bildungswesen“ (AMTSBL., 1988, S.1) darlegen und dieses für Schulen und andere Bildungseinrichtungen bereitstellen. Zudem sollen Anreize für Initiativen im Bildungswesen zur generellen Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen gesetzt werden. (vgl. AMTSBL.,1988, S.1)

Auch den Lehrplänen und dem Unterricht widmet sich der Rat in seiner EntschlieÙung genauer: Gefordert wird eine Einbeziehung der „europäischen Dimension“ in „geeignete“ Fächer, hier werden neben Literatur- und Fremdsprachenunterricht u.a. auch die Wirtschaftskunde und die Erdkunde explizit erwähnt. Das pädagogische Material soll ebenfalls der Förderung der „europäischen Dimension“ entsprechen.

Ein Augenmerk wird auch auf die LehrerInnenausbildung gelegt, die eine stärkere Betonung der „europäischen Dimension“ erfordere. Verstärkte Maßnahmen sollen auch zur Förderung der Begegnung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen aus verschiedenen Ländern getroffen werden. (vgl. AMTSBL., 1988, S.2)

3.3 „Europa“ in den aktuellen Bildungsprogrammen

Die oben beschriebenen, in verschiedenen Dokumenten formulierten, allgemeinen Ziele werden in konkreten Bildungsprogrammen für einen bestimmten Zeitraum umzusetzen versucht, wovon aktuell die Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) von Relevanz sind. (vgl. MOTSCHMANN, 2001, S. 93) Dieser neue strategische Rahmen „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung baut auf dem Vorläuferprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 (ET 2010) auf. Er definiert für die Mitgliedsstaaten gemeinsame strategische Ziele und Grundsätze für das Erreichen der Ziele und gemeinsame Arbeitsmethoden. (vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm [zuletzt abgerufen 11.2.2015])

Schon im Arbeitsprogramm ET 2010 findet sich unter dem Strategischen Ziel 2 „leichterer Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle“ das Ziel der „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt“. (vgl. AMTSBL., 2002, S.11f)

In der Beschreibung und Rechtfertigung dieses Ziels wird erwähnt, dass die allgemeine und berufliche Bildung einen wichtigen Beitrag zum Erhalt der demokratischen Gesellschaft in Europa beitragen kann. Als Kernpunkt zur Erreichung des Ziels wird unter anderen Punkten das „Gewährleisten, dass das Erlernen der demokratischen Werte und der demokratischen Beteiligung im Hinblick auf alle Schulpartner wirksam gefördert wird, um die Menschen auf eine aktive Bürgerschaft vorzubereiten“, (AMTSBL., 2002, S.13) genannt.

Zielsetzung des laufenden Bildungsprogramms bis 2020, das in den „Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ konkretisiert wird, ist es, die Mitgliedsstaaten insofern beim Ausbau ihrer allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme zu unterstützen, als dass allen BürgerInnen die Mittel zur Realisierung ihrer Potenziale gestellt werden können und nachhaltiger wirtschaftlicher Wohlstand und Beschäftigungsfähigkeit garantiert werden können. Eine besondere Rolle sollen dabei die Perspektive des lebenslangen Lernens sowie der Einbezug sowohl formalen als auch nicht formalen Lernens spielen.

(vgl.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm [zuletzt abgerufen 12.2.2015])

Die vier strategischen Ziele, die den Rahmen bestimmen, sind folgende:

- Strategisches Ziel 1:

Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität:

Es sollen Fortschritte im Bezug auf Strategien, die lebenslanges Lernen fördern, erzielt und nationale Qualifikationsrahmen in Verbindung mit den Europäischen Qualifikationsrahmen entwickelt werden. Wichtig ist hier auch die Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrern, also Lernphasen im Ausland. (vgl. AMTSBL., 2009, S.3)

- Strategisches Ziel 2:

Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung:

Das wesentliche Ziel besteht darin, dass alle BürgerInnen notwendige Schlüsselkompetenzen erwerben und darin, die Förderung von „Exzellenz und Attraktivität auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (AMTSBL.,2009, S.3) voranzutreiben, um Europa weltweit zum Spitzenreiter zu machen. (vgl. AMTSBL., 2009, S.3f)

- Strategisches Ziel 3:

Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns:

Allgemeine und berufliche Bildung soll alle BürgerInnen dazu befähigen, arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten sowie ausgewiesene Schlüsselkompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus soll weiteres Lernen ermöglicht sowie aktiver Bürgersinn und interkultureller Dialog gefördert werden. Ebenfalls gefördert werden sollen interkulturelle Kompetenzen, demokratische Werte und die Achtung der Grundrechte und der Umwelt sowie die Bekämpfung von Diskriminierung.

Eventuelle Bildungsbenachteiligungen sind durch die Förderung der integrativen Schulbildung und Bildungsangebote für Kleinkinder zu kompensieren. (vgl. AMTSBL., 2009, S.4)

- Strategisches Ziel 4:

Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung

Das Erwerben von bereichsübergreifenden Schlüsselkompetenzen ist besonders wichtig, außerdem soll das Wissensdreieck Bildung - Forschung und Innovation möglichst optimal funktionieren. Partnerschaften zwischen Wirtschaft und Bildungseinrichtungen und größerer Lerngemeinschaften sollen forciert werden, in die auch Vertreter anderer Interessensgruppen mit einbezogen werden. (vgl. AMTSBL., 2009, S.4)

Auch in diesem Arbeitsprogramm lassen sich im Bezug auf die Erwartungen der EU, was die Identitätsbildung ihrer BürgerInnen vom Bildungswesen betrifft, die bereits bekannten Anknüpfungspunkte an die Fragestellung der Diplomarbeit finden.

Erneut wird im strategischen Ziel 3 explizit die Entwicklung eines „Bürgersinns“ zum Thema gemacht, ähnlich wie dies in anderen oben vorgestellten Dokumenten ebenfalls gefordert wird. Eine konkretere Ausformulierung, was diesen ausmacht oder wodurch genau dieser Bürgersinn beispielsweise im Unterricht gefördert werden kann, wie dies partiell in der Entschließung zur Europäischen Dimension im Bildungswesen oder im Grünbuch aus dem Jahr 1993 versucht wird, findet in diesem Programm nicht statt. Konkret verankert als eines der vier wichtigsten Ziele im aktuellen Bildungsprogramm, wird sichtbar, dass dieser Aspekt des Bürgersinns jedoch von Seiten der EU trotz mangelnder Konkretisierung als sehr relevant für eine funktionierende Gemeinschaft angesehen wird. Er muss im Sinne der Formulierung des ET 2010 als geforderte Gewährleistung der Förderung des Erlernens der demokratischen Werte und der demokratischen Beteiligung in den Schulen (vgl. AMTSBL., 2002, S.13) verstanden werden, was gestützt durch Vorschläge aus oben genannten Quellen erreicht werden kann.

In den Zielen 2, 3 und 4 wird zudem mehr oder weniger stark auf die sogenannten Schlüsselkompetenzen verwiesen, welche in der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes

Lernen“ näher definiert werden. In dieser Empfehlung lässt sich eine nähere Definition des oft zitierten „Bürgersinns“, oder der „aktiven Bürgerschaft“ im Sinne einer „Bürgerkompetenz“ finden.

Generell wurde dieser Kompetenzkatalog erstellt, um allen Mitgliedsstaaten einen definierten Rahmen vorzulegen, mit Hilfe dessen sich alle Bürger den aktuellen Herausforderungen einer globalisierten Welt, die durch Wandel und Vernetzung gekennzeichnet ist, bestens ausgestattet stellen können. Die Schlüsselkompetenzen verkörpern aus dieser Perspektive das Rüstzeug, „das für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit“ (AMTSBL., 2006, S.13) nötig ist.

Die Schlüsselkompetenzen sollen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Zufriedenheit und Motivation bei den BürgerInnen bewirken und gänzlich in die Strategien und Infrastrukturen der Mitgliedsländer der EU, insbesondere im Bereich des lebenslangen Lernens, integriert werden. (vgl.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm [zuletzt abgerufen 13.2.2015])

„Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.“ (AMTSBL., 2006, S.13)

Während das Erlernen von (europäischen) Fremdsprachen bereits in anderen dargestellten Quellen nicht nur eine Rolle als Bildungsziel per se spielt, sondern im Zusammenhang mit der Diskussion um das Bildungsziel „Europabürgerschaft“ als Komponente zur Ausbildung einer solchen Erwähnung fand, befindet sich unter den acht Schlüsselkompetenzen neben der bekannt klingenden Bürgerkompetenz (im Sinne der bereits in mehreren Dokumenten gewünschten „aktiven (Europa-) Bürgerschaft“) auch ein neues Feld, das mit europäischer Identität zu tun hat: „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“.

Die Bürgerkompetenz wird hier als Kompetenz, „ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer

aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen“(AMTSBL., 2006, S.16), beschrieben.

Sie basiert auf den in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union und anderen internationalen Erklärungen festgehaltenen „Konzepte[n] der Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft und Bürgerrechte“ (AMTSBL., 2006, S.17).

Neben dem Wissen um Zeitgeschichte und wichtige Ereignisse der europäischen, nationalen und Weltgeschichte, umfasst sie das Gewinnen eines Bewusstseins für „Ziele, Werte und politische Konzepte gesellschaftlicher und politischer Bewegungen“ (AMTSBL, 2006, S.17) sowie die Kenntnis der europäischen Integration, der Strukturen der Europäischen Union und der mit ihr verbundenen Ziele und Werte. Ein Bewusstsein der europäischen Vielfalt und kulturellen Identität gehören ebenfalls zu den Kernbereichen der Bürgerkompetenz. (vgl. AMTSBL.,2006, S.17)

Als Bürgerkompetenz wird die Fähigkeit beschrieben, grundsätzliches Interesse an Problemlösungen auf Gemeinschaftsebene zu haben, wobei hierfür Menschen kritisch und kreativ nachdenken und sich an gemeinschaftlichen Aktivitäten sowie an Entscheidungsfindung auf allen Ebenen beteiligen sollen - insbesondere muss das durch die Teilnahme an Wahlen geschehen. Die Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt, Zusammenhalt und nachhaltiger Entwicklung gehört u.a. ebenfalls zu einer entwickelten Bürgerkompetenz. (vgl. AMTSBL., 2005, S.17)

Eine Grundsatzhaltung in Form von positiver Einstellung, die geprägt ist durch die „Achtung der Menschenrechte [und] der Gleichheit als Grundlage für Demokratie“ (AMTSBL, 2006, S.17), durch das Anerkennen und das Verständnis für verschiedene Wertesysteme unterschiedlicher Religionen oder ethnischer Gruppen, ist ein weiterer zentraler Punkt, der Bürgerkompetenz ausmacht. (vgl. AMTSBL., 2006, S.17)

Sie „bedeutet [zudem] sowohl ein Zugehörigkeitsgefühl zu seiner Stadt, seinem Land, der Europäischen Union und Europa allgemein und zu der Welt.“(AMTSBL., 2006, S.17)

Der Kompetenzbereich „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ wird als „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste“ (AMTSBL., 2006, S.18) abgegrenzt.

Erwähnenswert sind die näheren Ausführungen, die auf das „lokale, nationale und europäische Kulturerbe und dessen Stellung in der Welt“ (AMTSBL., 2006, S.18) verweisen, worüber die BürgerInnen Kenntnis haben sollten. Dieses Verständnis der eigenen Kultur

sowie ein Identitätsgefühl werden als Grundlage für den Respekt und die Offenheit gegenüber der globalen kulturellen Vielfalt beschrieben.

3.4 Fazit

In den älteren aber auch in aktuellen Dokumenten, in denen bildungspolitische Leitlinien der EU formuliert werden, findet sich explizit der Anspruch, dem Unterricht eine europäische Dimension im Sinne der Vermittlung bestimmter Werte zu geben.

Werte wie Respekt für Diversität, Engagement gegen Fremdenfeindlichkeit und für Demokratie, Toleranz, sowie der Kampf gegen Ungleichheiten sind jene, die vermittelt werden sollen und einen wesentlichen Teil des mehrfach formulierten Unterrichts-/Bildungsziels „Europa- Bürgerschaft“ darstellen.

Wichtig für das Fördern der Entwicklung einer Europa- Bürgerschaft sind für die EU neben dem Vermitteln von oben genannten Werten auch konkretes Erleben der „europäischen Dimension“, wie dies in verschiedensten transnationalen Austauschprogrammen geschehen kann, ebenso wie Wissen über andere Mitgliedsländer, sowohl in historischer, kultureller, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht.

„Europa- Bürgerschaft“ oder „Bürgerkompetenz“ als wesentliches Bildungs- und damit auch Unterrichtsziel meint aus Sicht der EU vor allem Beteiligung - demokratisch-staatsbürgerliche Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft und setzt daher eine klare Identifikation mit der EU voraus. Der Fokus der EU- Empfehlungen im Bezug auf das Bildungswesen scheint also weniger auf dem Wunsch nach der Förderung einer Identität im Sinne einer kulturell definierten Gemeinschaft zu liegen, als vielmehr auf der Förderung einer politischen Beteiligung der einzelnen EU-Bürger.

4. Fachdidaktische Forderungen: „Lernen über und Denken für Europa“

Mit der Veränderung der geopolitischen Lage in Europa nach 1989, nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem Niedergang der Sowjetunion, entwickelte sich im Zuge des langsamen Abbaus der Ost-West Spannungen der Integrationsprozess stark weiter. In der Folge führte er zur Herausbildung der EU in ihrer heutigen Form, die wohl zweifelsohne noch vor weiteren Transformationsprozessen steht.

Einhergehend mit diesen Entwicklungen und angeregt durch die EU - EntschlieÙung zur europäischen Dimension im Bildungswesen aus dem Jahr 1988, sowie einem Beschluss der Deutschen Kultusministerkonferenz zum Thema Europa im Unterricht, wurden bereits Anfang der 90 er Jahre aus den Reihen der deutschsprachigen Geographie-Didaktik Stimmen laut, die für das Einbeziehen „europäischer Dimensionen“ in den Unterricht warben.

Wie bereits erläutert, stellt die Herausbildung einer Europäischen Identität in der Bevölkerung eine Forderung von verschiedensten Seiten dar, sei es nun von europäischen Intellektuellen oder von Seiten der EU selbst. In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich auch in G/W-didaktischen Publikationen zum Thema Europa derartige Ansprüche finden lassen.

Dafür sollen nun, ausgehend von diesem Zeitraum der Umbrüche, ausgewählte deutschsprachige Fachdidaktik – Publikationen zum Thema „Europa“ im Geographie- sowie im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vorgestellt werden, chronologisch nach Erscheinungsdatum, die sich auf einer sehr grundsätzlichen Ebene mit dem Thema „Europa“ befassen. Die älteren Beiträge wurden nach dem Kriterium ausgewählt, ob sie in aktuelleren Publikationen zum Thema als wegweisend betrachtet werden können, weil sie wichtige Impulse auch für die heutige fachdidaktische Sicht auf das Thema geben. Zu beachten ist weiters, dass in Deutschland das Fach nicht als „doppelpoliges Zentrierfach“, sondern als reiner Geographieunterricht geführt wird (als „Erdkunde“). Die Ausführungen der deutschen Fachdidaktiker waren allerdings seit dem Paradigmenwechsel der 1970er Jahre für den GWK -Unterricht stets von Relevanz. Grundsätzlich ist noch anzumerken, dass sich die fachdidaktischen Beiträge, die sich ganz allgemein mit dem Auftrag des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in Bezug auf das Thema „Europa“ sowie den damit verbundenen Zielsetzungen befassen, vor allem in österreichischen Publikationen in überschaubaren Grenzen halten, im Gegensatz zu fachwissenschaftlichen Artikeln oder auch spezifischen Unterrichtsvorschlägen, die sich regelmäßig zum Thema in allen relevanten

deutschsprachigen fachdidaktischen Zeitschriften finden lassen. In der österreichischen Fachdidaktik- Zeitschrift GW- Unterricht, lässt sich beispielsweise für die letzten 15 Jahre kein einziger solcher Grundsatz- Artikel zur Europa- Thematik finden.

In diesem Kapitel geht es also nicht darum, fachdidaktische Perspektiven oder Unterrichtsvorschläge zu Teilaspekten des Europa Themas aufzuspüren, (an solchen besteht kein Mangel) sondern es gilt jene Texte zusammenzufassen, welche sich mit „Leitlinien“ und grundsätzlichen Fragen zum Unterricht für und über Europa beschäftigen.

Generelle Aussagen und Forderungen zum Thema Europa und, wo heraus lesbar, Vermittlungsbemühungen in Richtung einer europäischen Identität, sollen zusammengetragen werden.

4.1 Ansprüche an das Europa- Thema in fachdidaktischen Publikationen bis 2000

Der Deutsche Georg Kirchberg stellt schon 1991 fest, dass „europäische Gedanken“ wie „de[r] Wille zur Wahrung des Friedens in Europa und der Welt [und] eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt, [und] das Eintreten für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit und wirtschaftliche Sicherheit“ (KIRCHBERG, 1991, S.411) Eingang in den Unterricht finden sollen, zudem weist er darauf hin, dass Europa mehr eine Idee denn ein festgemachter Begriff ist. Kirchberg hat auch konkrete Vorstellungen, wie Europaerziehung umgesetzt werden soll:

Zum einen soll die „Topographie Europas“ Teil des Unterrichts werden, insofern, als dass SchülerInnen sich in Europa gut orientieren können sollen. Zum anderen geht es ihm um das Transportieren von Kenntnissen über den „Raum Europa“. Dazu zählt für ihn, die historisch-kulturelle Einheit Europas zu vermitteln, indem die dabei bestehende räumliche Vielfalt an Hand unterschiedlicher Regionen oder Staaten präsentiert wird. Der Hauptaspekt der Europaerziehung liegt für Kirchberg jedoch in einem anderen Teilbereich: Er ist der Meinung, dass vor allem das „Thema Europa“ mittels der Darstellung von Verschiedenheiten sowie Gleichartigkeiten innerhalb Europas im Unterricht thematisiert werden soll. Dies soll dadurch geschehen, dass europäische Raumabschnitte betrachtet werden, an denen sich grenzüberschreitende europäische Probleme wie Umwelt-, Verkehrs-, oder Landwirtschaftsprobleme manifestieren. Als vierten Teilbereich der Umsetzung des Europa-Themas im Unterricht sieht Kirchberg die Erarbeitung der Beziehungen zwischen Europa und dem Rest der Welt. Damit meint er sowohl seine wirtschaftlichen Beziehungen nach außen als

auch beispielsweise seine politische Einbindung in internationale Gremien. (vgl. KIRCHBERG, 1991, S.412)

Herauszuheören ist aus Kirchbergs Ideen und seiner Kritik an damaligen Schulbüchern, die den Europagedanken seiner Ansicht nach nur wenig thematisierten, das klare Ziel, dass SchülerInnen „Europa ohne Euphorie als historische Notwendigkeit anerkennen und aktiv an seiner Gestaltung mitwirken wollen.“ (KIRCHBERG, 1991, S.413)

Aus diesem Text lässt sich also bereits so etwas wie ein Plädoyer für eine weit gefasste europäische Identität herauslesen (die Europäische Gemeinschaft bestand zum damaligen Zeitpunkt ja noch aus einer Handvoll Mitgliedern, weshalb eine europäische Identität, die auf diese Mitgliedsländer beschränkt bliebe, Kirchberg naturgemäß als zu begrenzt erscheinen musste). Diese Identitätsvorstellung verlangt, dass in den in Europa lebenden Menschen der Wille zur Mitgestaltung in Europa entsteht und der Prozess der europäischen Integration als ein unabdingbarer betrachtet wird.

Sechs Jahre später konkretisiert Kirchberg seine Ausführungen, indem er sechs Thesen aufstellt. „Lernen für Europa“ heißt für ihn demnach:

1. Informiert zu werden:

Er betont hier die Wichtigkeit der Aufgabe des Geographieunterrichts, SchülerInnen die räumliche Vielfalt Europas näherzubringen und stellt fest, dass zum Zeitpunkt der Verfassung des Textes Wissensdefizite im Bezug auf Europa bestehen, was Wissen über räumliche Strukturen und Prozesse sowie die Topographie Europas betrifft. Dabei kritisiert er vor allem Schulbücher, in denen er das damalige Europabild stark auf das EU- Europa fixiert sieht, und in denen Klischees bei der Darstellung verschiedener Länder Europas verbreitet werden. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.30)

2. Die europäische Dimension zu erkennen:

Kirchberg plädiert im Rahmen dieser These für einen Europabegriff, der sich weg vom Topographischen hin zum Thematischen wandelt. Er sieht es als zentral an, den Europabegriff mit Dynamik und der Idee einer Zukunftsaufgabe aufzuladen und Themen in den Unterricht einzubringen, die die Europäisierung verdeutlichen, in dem z.B. Notwendigkeiten und Chancen staatenübergreifender Zusammenarbeit (z.B.im Alpenraum oder im Ostseeraum) zum Unterrichtsinhalt werden. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.30)

3. Mit Vorurteilen bewusster umzugehen:

Das Lernen über Europa kann und soll nicht auf reiner Begeisterung aufbauen, zu sehr sind dafür auch Ablehnung, Skepsis und negative Einstellungen Europa gegenüber in den Köpfen verankert. Europaerziehung beinhaltet jedoch auch eine kritische Komponente und darf auch Fehlentwicklungen hinterfragen. Der Geographieunterricht soll jedoch Vorurteile, die auf einem Gefühl der Bedrohung durch Fremdes und Neues basieren, nicht nur durch Informationsvermittlung und kognitives Lernen bearbeiten, sondern auch durch die Integration des interkulturellen Lernens, das Jugendliche durch Reflexion des eigenen Orientierungssystems ermutigen kann, toleranter und offener gegenüber kulturell anders orientierten Europäern zu werden. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.31)

4. Europa zu begegnen:

„Europa begegnen“ meint, dass Jugendliche „Europa als Teil der eigenen Gegenwart und Zukunft begreifen“ (KIRCHBERG, 1997, S.31) sollen. Das Reflektieren über die Begegnung mit Europa in der täglichen Lebenswelt (ausländische Mitschüler, Lebensmittel, Musik, Urlaube) trägt dazu ebenfalls wesentlich bei. In diesem Zusammenhang sind auch Klassenfahrten, Schul- oder Klassenpartnerschaften und Schüleraustausch zu nennen, welche Raum für europäische Begegnungen schaffen. Hier soll darauf geachtet werden, dass gemeinsame Projekte, in denen gemeinsam gespielt, zusammengearbeitet und gefeiert wird, stattfinden, um Klischeebildung, die ansonsten durch mangelnde Annäherung an die fremde Lebenswelt entstehen könnte, zu verhindern. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.31)

5. Europäisch zu lernen:

Damit ist insbesondere der fächerverbindende Unterricht gemeint, der sich für das Europa -Thema eignet. Kirchberg nennt hier beispielsweise die Kombination der Landeskunde einer Fremdsprache mit Inhalten des Geographieunterrichts. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.31)

6. Den Herausforderungen mit Mut und Zuversicht entgegenzugehen:

Wie bereits in seinem Artikel aus dem Jahr 1991 äußert Kirchberg hier den Wunsch, dass das Ziel von Europalernen nicht unbedingt Enthusiasmus sein soll, jedoch, dass „die Erwachsenen von morgen aktiv und ideenreich an der Gestaltung des künftigen

Europas mitwirken“ (KIRCHBERG, 1997, S.31), also, dass ein vereintes Europa als Notwendigkeit angesehen wird und seine Bürger sich für seine Zukunft durchaus auch kritisch interessieren und engagieren. (vgl. KIRCHBERG, 1997, S.31)

Kirchberg vertieft in diesem Text die 1991 vorgebrachten Ideen zur Europaerziehung. Lediglich die Hinweise zum fächerübergreifenden Unterricht muten etwas länderkundlich orientiert an.

Eine relevante österreichische fachdidaktische Publikation zum Thema „Europa“ im Geographie – und Wirtschaftskundeunterricht verfasste Christian Vielhaber 1994. In seinem Artikel „Europa als zentrale Aufgabe eines politischen Geographieunterrichts“ sieht er für den GW- Unterricht den Auftrag, durch Bildung die bedrohte europäische Integration zu fördern. Er konstatiert in diesem Zusammenhang zunächst das Problem der Erosion der politischen Mitte, welche stets hinter dem Integrationsprojekt stand, weshalb Vielhaber dieses im Jahr 1994 stark gefährdet sieht.

Im Rahmen des Geographieunterrichts kann jedoch aus seiner Sicht den mit der EU verknüpften Ängsten, aber auch positivem Enthusiasmus auf die Spur gekommen werden, um über sie diskutieren zu können. Die Technik des Nach- und Hinterfragens beispielsweise, bei der die Lehrperson als Moderator, Impulsgeber, Beobachter oder Mitdiskutierender fungieren kann, eignet sich in der Praxis, so Vielhaber, vorhandene Ängste abzubauen und ein positives Denken für und über Europa zu ermöglichen. (vgl. VIELHABER, 1994, S. 16)

Gerhard Fuchs versucht im Jahr 2000 dann in der von ihm herausgegebenen Publikation „Unterricht „für“ Europa“ Konzepte und Bilanzen der Geographiedidaktik im Bezug auf das Europa- Thema zusammen zu tragen.

Fuchs resümiert in seinem eigenen Beitrag „Fachdidaktische Perspektiven auf „Europa““, dass vom zeitgemäßen Unterricht von Fachdidaktikern wie Kirchberg gefordert wird, dass „Europa“ eindeutig anders aufbereitet werden muss, als die Jahrzehnte zuvor.

Während er Kirchbergs Anspruch des Fachs Geographie sich an die Spitze der Europaerziehung zu stellen etwas nüchterner betrachten möchte, stimmt er diesem in einer anderen Aussage definitiv zu: Das „Thema“ Europa kommt im Unterricht im Gegensatz zum „Raum“ Europa oft zu kurz. Aus Fuchs Text geht zudem hervor, dass auch er es als Ziel des Geographieunterrichts ansieht, eine positive Einstellung und wenn man weiterdenkt, damit die Entwicklung einer europäischen Identität zu fördern. (vgl. FUCHS, 2002, S.9f)

Dies kommt durch seine Formulierung, „dass es in Zukunft nicht mehr nur um Beispiele **aus** Europa geht, sondern um einen Unterricht, der von Beispielen **aus** und **über** Europa zu einem **Denken für** Europa hinführt“ (FUCHS, 2000, S.10), deutlich zum Ausdruck.

Fuchs attestiert dem Thema Europa zudem ein Problem und zwei Aspekte: (vgl. FUCHS, 2000, S.10)

Das Problem besteht seiner Meinung nach darin, dass EuropäerInnen Schwierigkeiten mit der Utopie Europa und mit „der objektiven Wahrnehmung von Entwicklungen, deren Teil sie sind oder die noch bevorstehen (und wenig transparent sind)“ (FUCHS, 2000, S.10), haben. Die nationalstaatlich orientierten Denkmuster, die vorherrschen, können mit einem politisch und ökonomisch nur vage existenten Europa wenig anfangen. Ein Europa ohne ein konkretes Leitbild gerät für Fuchs in Erklärungsnotstand und verursacht Missverständnisse und Wahrnehmungsprobleme. Diese entstehen zum einen durch die Intransparenz „der Abläufe und Strukturen auf supranationaler Ebene“ und die Negativbesetzung von „Europa“ durch negative Alltagserfahrungen, insofern, als dass BürgerInnen sich durch EU- Richtlinien in ihrem privaten Alltag reglementiert fühlen. (vgl. FUCHS, 2000, S.11)

Die zwei Aspekte, die das Europa- Thema prägen, sind zum einen der „nachholende Aspekt“ und zum anderen der „antizipatorische Aspekt“.

Unter dem nachholenden Aspekt versteht Fuchs, dass bis zum Jahr 2000 bereits stattgefundenen Veränderungen und Elemente der Europäisierung noch nicht Eingang in Denkstrukturen der Bevölkerung gefunden haben, wie z.B. das Schengener- Abkommen, der Vertrag von Maastricht oder der Euro.

Der antizipatorische Aspekt meint, dass sich an Beispielen orientiert werden muss, die zukünftige europäische Situationen betreffen. (vgl. FUCHS, 2000, S.11)

Fuchs gibt in Folge einen Vorschlag „einer Taxonomie der „europäischen Dimension“ geographischer Themenbeispiele“ (FUCHS, 2000, S.12), in der vor allem die fachdidaktische Neubewertung alter Themen, also Themenerweiterung, und erst danach neue Themen eine Rolle spielen:

These: Es geht weniger um neue Themen/Beispiele als vielmehr um die fachdidaktische Neubewertung alter Themen	
Leitfrage 1: <i>Wie kann man Themen/-Beispielen aus Europa einen „europäischen Bezug“ geben?</i>	<p>1.1 durch Ergänzung europabezogener Perspektiven:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was heißt das im Zusammenhang mit Europa? - Wo noch in Europa? <p>1.2 durch Ergänzung europabezogener Erklärungszusammenhänge:</p> <p>Wo – im Beispielzusammenhang – „zeigt Europa Wirkung“?</p>
Leitfrage 2: <i>Welche Themen haben aufgrund ihrer Aussagestruktur eine „europäische Dimension“ (sind also im engeren Sinne Themen „für Europa“)?</i>	<p>2.1 Themen, deren Aussage die „Notwendigkeit zu Europa“ deutlich macht</p> <p>2.2 Themen, bei denen die Handlungs-/Entscheidungsebene von Anfang an „(EU) europäisch“ ist</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisationsformen gemeinsamer Wirtschaftspolitik (z.B. Marktordnungen) - Europäische Institutionen als Entscheidungsträger für Regionalentwicklung/Regionalstrukturen - Europäische Konzepte für neue (integrierte) Raumstrukturen <p>(Europa auf der MAKRO-EBENE)</p> <p>2.3 Themen, die Ausschnitte europäischer Lebensbezüge repräsentieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partnerschaft oder auch grenzüberschreitende Zusammenarbeit (z.B. EUREGIO) <p>(Europa auf der MIKRO-EBENE)</p>

Abbildung 1: Überlegung zu einer Taxonomie der „Europa-Dimension“ geographischer Europa Themen (FUCHS, 2000, S.13)

Helmuth Köck lotet in seinem Text, der ebenfalls in der Publikation von Fuchs veröffentlicht ist, inhaltliche Aspekte der geographiedidaktischen Europa- Diskussion aus, mit Hilfe derer man hofft, europaspezifische Qualifikationen vermitteln zu können. (vgl. KÖCK, 2000, S.33) Damit fasst er quasi die deutschen Fachdidaktik-Positionen zum Thema „Europa“ im Unterricht bis zum Jahr 2000 zusammen, weshalb seine Ausführungen hier als eine Bestandsaufnahme der „älteren“ fachdidaktischen Literatur bis zu diesem Jahr kurz wiedergegeben werden sollen. Die meisten von ihm aufgezählten Aspekte sind also auch in den zuvor näher vorgestellten Publikationen zu finden.

Zunächst stellt Köck den Konsens innerhalb der Fachdidaktik heraus, dass Europa als ein mehr oder weniger offenes System betrachtet wird, das nicht durch geographische Gegebenheiten eindeutig abgrenzbar ist. (vgl. KÖCK, 2002, S.26)

Inhaltlich werden laut Köck von diversen Fachdidaktikern nun verschiedene Aspekte des Europa- Themas genannt, die in den Unterricht einfließen sollen:

Zum einen taucht immer wieder der klassische Aspekt der Topographie auf, auch wenn dieser wohl für viele Fachdidaktiker auch jener ist, der den Erwartungen von Nicht-Geographen an die geographische Europaerziehung am ehesten entspricht und damit einen etwas faden Beigeschmack mit sich trägt. (vgl. KÖCK, 2002, S.27)

Als zweiten inhaltlichen Schwerpunkt der fachdidaktischen Diskussionen führt Köck das Thema der „Vielfalt Europas“ an, deren notwendige Darstellung im Unterricht jeweils anders gerechtfertigt wird, ob nun „als Bedingung für gegenseitige Abhängigkeiten und Möglichkeiten lebenssituativer Identitätsfindung“ (KÖCK, 2002, S.27) oder als „komplementäres und daher für das Verständnis der Notwendigkeit des Europäischen Einigungsprozesses erforderliches Gegenstück zu Einheit“. (KÖCK, 2002, S.27).

Damit kommt der nächste Aspekt des Europa- Themas ins Spiel: die vielzitierte „Einheit“ von der die SchülerInnen nicht nur als Zielsetzung Kenntnis haben sollen. Es wird in diesem Kontext bei Fachdidaktikern, wie beispielsweise bei Kirchberg, davon gesprochen, dass erkannt und verstanden werden soll, weshalb der Einigungsprozess gewissermaßen ein notwendiger ist, wobei Köck analysiert, dass diese Notwendigkeit je nach Autor historisch, zukunftsorientiert oder auch geographisch gerechtfertigt wird. (vgl. KÖCK, 2002, S.28) In diesem Zusammenhang wird auch die Darstellung der Ziele und Schwierigkeiten des Europäischen Einigungsprozesses als Aufgabe des Unterrichts genannt.

Köck analysiert in einem weiteren Schritt die fachdidaktischen Forderungen an das Europa-Thema auch im Hinblick auf vier fachlich-analytische Kategorien, die in diesen enthalten sind und stößt dabei zunächst auf die Kategorie der räumlichen Strukturen. Diese werden konkretisiert als Staaten, Staatengruppen, Landschaften, Regionen, kleinräumige Fallstudien sowie EU-spezifische Raumstrukturen wie beispielsweise regionale Disparitäten oder die Struktur der politischen Raumorganisation. (vgl. KÖCK, 2000, S.29 f) Eine zweite Kategorie stellt jene der räumlichen Prozesse dar, die ebenfalls ein Unterrichtselement ausmachen sollen.

Als Beispiele nennt er den Integrationsprozess selbst im Sinne seiner räumlichen Gründe, Motive und Zwecke, den Prozess des Wachstums der Europäischen Union und der damit verbundenen Fragen, den Prozess des Ver- und Zusammenwachsens der Mitglieder der EU

oder auch den Prozess des Abbaus der raumstrukturellen Disparitäten. (vgl. KÖCK, 2000, S.30f)

Als dritte bedeutsame räumliche Kategorie, auf die Köck in der Literatur trifft, identifiziert er jene der räumlichen Verflechtungen innerhalb der Europäischen Union, und die der Verflechtungen zwischen ihr und der Außenwelt. Hier sind die Schlagworte „Zusammenarbeit“, „Abhängigkeit“ und „Beziehungen“, um die die Unterrichtsthemen kreisen sollen, von Relevanz.

Die vierte und letzte Kategorie, die Autoren unterrichtsbedeutsam scheint, ist zuletzt die Kategorie der raumwirksamen Kräfte: darunter fällt die Regionalpolitik sowie die Europäische Raumordnungspolitik, aber auch alle raumrelevanten Fachpolitiken der EU sollen hier mit einbezogen werden. (vgl. KÖCK, 2000, S.32)

All diese inhaltlichen Aspekte, die von Fachdidaktikern genannt werden, so Köck, zielen letztlich darauf ab, europaspezifische Qualifikationen zu erwerben, genauer findet er in der Literatur im Zusammenhang mit der Zielsetzung des Europa-Unterrichts die Begriffe „europäische Raumkompetenz“ „Engagement für Europa“, „europäische Mündigkeit“, „mündiger Europabürger“, „europäisches Bewusstsein“ und letztlich auch den Begriff der „europäischen Identität“. (vgl. KÖCK, 2000, S.33ff)

Mit dem Identitätsbegriff arbeitet vor allem Hartwig Haubrich, der, wie auch beispielsweise später Christian Vielhaber in Österreich, in den 90ern zudem zum Thema Europawahrnehmung von SchülerInnen forschte. (vgl. KÖCK, S.36). Nachdem Haubrich sich in seinen Untersuchungen somit intensiver mit Fragen der europäischen Identität auseinandergesetzt hat, interessiert vor allem dessen aktueller Beitrag zum Thema, worauf im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen wird.

Als weitere in der geographiedidaktischen Literatur eingeforderte europaspezifische Qualifikationen nennt Köck desweiteren „die Oldtimer Toleranz [...] und Völkerverständigung [...] oder die etwas jüngeren Ideen der Solidarität [...] und des Vorurteilsabbaus.“ (KÖCK, 2000, S.37) Des Weiteren soll der Geographieunterricht „die Vermittlung von Fertigkeiten und Instrumentarien zur selbständigen [sic!] Beschäftigung mit Europafragen“ (KÖCK, 2000, S.37) anstreben und einer zuversichtlichen Stimmung in Bezug auf noch bestehende Schwierigkeiten in Europa den Boden bereiten, dabei aber auch die Kompetenz fördern, Europa kritisch zu hinterfragen. (vgl. KÖCK, 2000, S.37f).

4.2 Ansprüche an das Europa- Thema in fachdidaktischen Publikationen ab 2000

Neuere deutsche und österreichische fachdidaktische Beiträge zum Europa-Thema im Unterricht finden sich im Band 19 der „Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde“ aus dem Jahr 2006 unter dem Titel „Europa neu denken lernen“.

Unter anderem artikulieren hier Günter Kirchberg, Harald Hitz und Hartwig Haubrich ihre Ideen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Bezug auf das „neue“ Europa. Während Kirchberg und Hitz sich mit grundsätzlichen Fragen das Europa-Thema betreffend befassen, entwickelt Haubrich darüber hinaus konkrete Lernziele und Umsetzungsideen für den Unterricht.

Kirchberg weist gleich zu Beginn seines Texts erneut auf die seiner Meinung nach wie vor bestehende Vernachlässigung des *Themas* Europa als auch des *Raums* Europa im Geographieunterricht hin, wobei er das *Thema* wie in seiner oben zusammengefassten Publikation aus dem Jahr 1991 immer noch stärker im Hintergrund sieht. Er führt dies unter anderem auf die Abkehr von der Länderkunde zurück und stellt fest, dass vor allem die „Landschaften und Staatsräume jenseits des früheren „Eisernen Vorhangs““ (KIRCHBERG, 2006, S.9) im Unterricht stark marginalisiert werden. Er beklagt zudem eine politische Abstinenz des Unterrichts, was die Fragen der europäischen Integration betrifft.

Er sieht es nach wie vor, trotz der vorhandenen (Demokratie-) Defizite der EU, als eine maßgebliche Aufgabe des Geographieunterrichts an, dazu beizutragen, SchülerInnen, die zukünftige Entscheidungsträger sein werden, auf die „Zukunftsaufgabe Europa“ vorzubereiten. (vgl. KIRCHBERG, 2006, S.9)

„Dass sie sich in Europa auskennen, dass sie die vielfältigen räumlichen Strukturen und Prozesse in Europa begreifen und dass sie ein Verständnis dafür haben, warum Kooperation und Integration in diesem lange Zeit von Kriegen zerrissenen Europa eine unabdingbare Notwendigkeit ist: dafür muss der Geographieunterricht seinen Beitrag leisten.“ (KIRCHBERG, 2006, S.9f)

Kirchbergs grundsätzliche Forderungen haben sich also kaum seit dem Jahr 1991 kaum verändert, er sieht sogar nach wie vor ähnliche Defizite, neu ist allerdings der Hinweis auf die mangelnde Berücksichtigung der ehemaligen Ostblockstaaten im Unterricht. Herauszuhören ist zudem erneut das klare Bekenntnis zu einer europäischen Identität, die er für unabdingbar in einem friedlichen und von Zusammenarbeit geprägten Europa hält.

Hitz beleuchtet in seinem Text „Geographieunterricht und „neues Europa“: Lernen über und Denken für Europa- Probleme, Erwartungen, Konsequenzen“ (HITZ, 2006, S.11)

unter anderem fünf Fragen – bzw. Problembereiche, die ihm im Zusammenhang mit dem Thema besonders bedeutsam erscheinen.

Zuvor betont er die Notwendigkeit der Befreiung vom alten, linearen Denken über Europa und die Aufgabe des Geographieunterrichts, komplexe und vernetzte europäische Problemfelder vereinfacht, aber korrekt darzustellen. Er verweist auf Fuchs und seinen Wunsch nach einem „Denken für Europa“ und meint, dass Unterrichtsbeispiele so aufbereitet werden müssen, dass dieses ermöglicht werden kann.

Er sieht hierbei die politische Bildung als Dach und die Geographie als Basis sowohl für die Europaerziehung des Geographieunterrichts in Deutschland als auch des GWK - Unterrichts in Österreich, da seiner Ansicht nach die politische Bildung auch von der Öffentlichkeit gewünschte Inhalte wie topographisches Orientierungswissen oder Kenntnisse über die räumliche Vielfalt Europas- Kenntnisse, die er zusammenfassend als „Kulturumblick“ bezeichnet- zulässt. (vgl. HITZ, 2006, S.11)

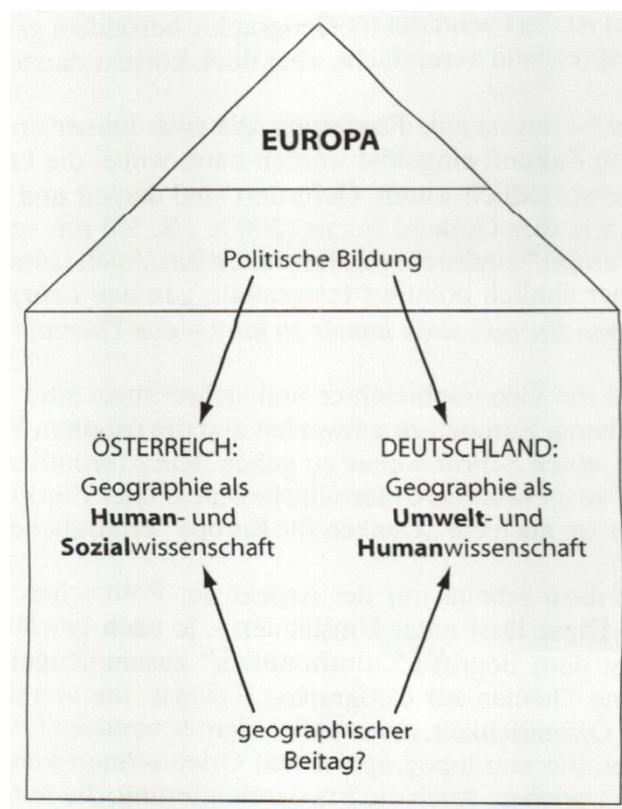


Abbildung 2: Politische Bildung als Dach des Schulfachs Geographie (HITZ, 2006, S. 12)

Europa ist auch für Hitz als Erdteil zu denken- „wo immer seine Grenzen sein mögen“(HITZ, 2006, S.11)- und der Begriff nicht nur auf die Europäische Union beschränkt.

Die erste Frage, die sich zum Europa- Thema im Geographieunterricht für ihn stellt, ist jene, ob die Länderkunde im Sinne einer „neuen“ alten Länderkunde wieder von Bedeutung sein könnte. Diese beantwortet er ganz klar mit der Ablehnung einer „Geographie der Belanglosigkeiten“ (HITZ, 2006, S.13) und der Feststellung, dass topographisches Wissen, wie die „Nachplapperei“ der linken Nebenflüsse der Donau in Bayern oder ähnliches für ein Denken für Europa absolut irrelevant ist. Viel eher sollen SchülerInnen dazu angeleitet werden, wie sie topographische Fragestellungen mit externen Hilfsmitteln beantworten können. (vgl. HITZ, 2006, S.13)

Die zweite Frage ist für Hitz jene nach dem Kernbereich bzw. dem Elementarwissen, das der Geographieunterricht zum Europathema vermitteln soll. Der Versuch der Definition eines solchen über Inhalte hält er für sinnlos, viel eher sollte es um Lernziele gehen, wobei er hier anmerkt, dass auch in Österreich keine klare Strukturierung dieser Lernziele gegeben ist. (vgl. HITZ, 2006, S.13)

„Geographie als „williger Erfüllungsgehilfe“ für den europäischen Einigungsprozess?“ (HITZ, 2006, S.13) ist die dritte und eine politische Frage, die, so Hitz, durchaus Gefahrenpotenzial birgt. Er möchte auch Alternativen der europäischen Integration und deren Folgen im Unterricht aufgezeigt wissen, stellt jedoch einige Absätze später seine Position sehr eindeutig dar. Er sieht das Zeitalter der Nationalstaaten und das Denken in Staatsgrenzen am Ende begriffen und damit auch die alte Länderkunde auf Basis von Staaten und zitiert in diesem Zusammenhang erneut Fuchs, der sich für ein europäisches Bewusstsein und Denken ausspricht. (vgl. HITZ, 2006, S.14).

Mit diesem Problembereich in Verbindung steht Hitz's vierte Frage, wenn er zu beantworten versucht, ob für die Erweckung eines „europäischen Bewusstseins“ nur die Geographie zuständig ist. In diesem Zusammenhang verweist er auf die Wichtigkeit des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Geographieunterrichts und damit die Anknüpfung an Themen aus anderen Unterrichtsfächern - diese haben also ebenso einen Beitrag zu leisten. (vgl. HITZ, 2005, S.13)

Weiters stellt sich für Hitz die Frage, welcher geographische Theorieansatz bzw. welches fachdidaktische Konzept für das Europa- Thema gewählt werden soll. Er will sich hier nicht festlegen und ist der Meinung, dass verschiedene Pfade ans Ziel führen können und das Europa-Thema keine bestimmte theoretische fachdidaktische Konzeption als Herangehensweise verlangt. (vgl. HITZ, 1006, S. 13).

Hitz bezieht sich in seinem Text - wie bereits angedeutet - zudem stark auf ältere fachdidaktische Publikationen von Fuchs und Kirchberg: Zum einen fasst er die drei Aspekte

des Europa- Themas, die Fuchs im Jahr 2000 herausgearbeitet hat, noch einmal zusammen (das Wahrnehmungsproblem, der nachholende und der antizipatorische Aspekt), zum anderen verweist er auf Kirchbergs sechs Ziele für ein „Lernen für Europa“ (Informiert zu werden (sein); die europäische Dimension zu erkennen; Vorurteile zu erkennen und mit ihnen bewusster umzugehen; Europa bewusst zu begegnen; europäisch zu lernen; den Herausforderungen mit Zuversicht entgegen zu gehen). (vgl. HITZ, 2006, S.15)

Zudem formuliert er die Themenbereiche, die Fuchs für wichtig hält, mit folgenden eigenen Worten noch einmal:

- „Nicht nur die EU allein führt zu einem „neuen Europa“.
- Überregionale Probleme verlangen überregionale Lösungen: Europa>Nationalstaat.
- Aufheben der „Grenzen im Kopf“.
- Regionale Disparitäten nicht nur zwischen, sondern innerhalb europäischer Staaten aufzeigen und ähnliche Problemregionen suchen („Zentrum- Peripherie“).
- Kulturelle Vielfalt Europas.
- Bevölkerungsbewegungen.“ (HITZ, 2006, S.15)

Zum ersten Punkt merkt er an, dass das „ganze“ Europa im Unterricht in den Blick genommen werden muss, und insbesondere die osteuropäischen Länder mehr ins Zentrum gerückt werden sollten, da SchülerInnen diesen Teil Europas nach wie vor stark ausblenden. (vgl. HITZ, 2006, S.15) Zu Punkt 2 nennt Hitz vier Problembereiche, die ihm hier besonders wichtig erscheinen: darunter fallen für ihn Umweltfragen (Transit und seine Folgen, Produktsicherheit, Bodenmarkt und Zersiedelung, Tourismus: Verkehr, Wasser), Landwirtschaft, das Wohlstandsgefälle und EU-Ziel- Politiken sowie Währungsfragen. (vgl. HITZ, 2006, S.16)

Zum Bereich „Aufheben der Grenzen im Kopf“ schlägt er ebenfalls Themen, die sich mit „Minderheiten in Europa“, Vorurteilen, „Armut in Europa“, der Wahrnehmung von Grenzen und Fragen der Transformation der EU beschäftigen sollen, vor. (vgl. HITZ, 2006, S.16)

Punkt 4, der sich mit regionalen Disparitäten auseinandersetzen soll, soll vor allem verdeutlichen, dass Unterschiede nicht nur zwischen Staaten, sondern auch innerhalb derselben zwischen Zentrum und Peripherie bestehen- mit dieser Erkenntnis soll die Bedeutung des Nationalstaats verringert und jene der Regionen hervorgehoben werden. (vgl. HITZ, 2006, S. 16f)

Mit Punkt 5 meint Hitz den bereits erwähnten „Kulturumblick“, der die Darstellung u.a. von Religionen, Sprachen und Minderheiten in Europa impliziert.

Der sechste Punkt „Bevölkerungsbewegungen“ soll ebenso mit einer europäischen Dimension versehen werden, indem z.B. unter anderem die Gastarbeiterthematik auf Europa- Ebene aufgearbeitet wird. (vgl. HITZ, 2006, S.17)

Hartwig Haubrich definiert in „Das „Neue Europa“- Unterrichtsziele und Unterrichtsideen“ acht Unterrichtsziele in Bezug auf das Thema „Europa“ und bietet zu jedem beispielhaft Ideen und Materialien an:

1. Europa als offenes System und Idee verstehen:

Mittlerweile ist die Frage der Grenzen Europas auch für Schulgeographen eine offeneso soll der Unterricht keine exakte Grenze Europas vermitteln, viel eher sollen SchülerInnen auf die Schwierigkeiten beim Versuch einer solchen Grenzziehung hingewiesen werden. Haubrich sieht es als notwendig an, auf Europa als Wertegemeinschaft zu verweisen, sodass es als „offenes System“, „das kompatible Systeme zu integrieren bereit ist“, (HAUBRICH, 2006, S.20) begriffen werden kann.

Haubrich ist der Ansicht, dass Geographieunterricht zu einem „Engagement für Europa“ beitragen muss, und da dieses durch „Werte wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Freiheit, Gleichheit und Solidarität“ (HAUBRICH, 2006, S.20) gekennzeichnet sein soll, sind diese Werte zu fördern.

2. Europa als Wahrnehmungsraum prüfen:

Dieses Unterrichtsziel soll emotionale Befindlichkeiten der SchülerInnen im Bezug auf Europa aufdecken und damit bearbeitbar machen. Unter dem Motto „Was fühle ich, wenn ich an Europa denke?“ kann mittels verschiedener Fragen, die auf Vorurteile, Ängste, Wünsche, Fragen oder Bereitschaften der SchülerInnen abzielen, Europaskepsis oder auch Begeisterung für Europa sichtbar gemacht werden, und ausgehend von diesen Ergebnissen und offenen Fragen der Unterricht gestaltet werden. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.21)

3. Raumbezogene Identitäten erfassen und beurteilen:

Im Geographieunterricht soll zudem erfasst werden, inwieweit sich SchülerInnen mit Europa, einer Nation, einer Region, der Heimatgemeinde oder der gesamten Menschheit verbunden fühlen. Das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Kategorie kann mit einem einfachen Fragebogen ermittelt werden, bei dem SchülerInnen beispielsweise die Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Ich fühle mich verbunden

mit...“ von „nicht“ bis „sehr stark“ gewichten können. Je nachdem, welche Einstellungen bei dieser Analyse erfasst werden, kann ein adäquater Einstieg in das Thema erfolgen. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.21f)

4. Nationale Fremd- und Selbstbilder vergleichen und beurteilen:

Haubrich merkt zu diesem Unterrichtsziel an, dass es gewissermaßen unvermeidlich ist, dass Menschen sich ein Bild von Staaten und der dort lebenden Bevölkerung machen und dies naturgemäß oft mit stereotypen Vorstellungen einhergeht. So soll sich der Unterricht zum einen mit Fremdbildern auf Europa auseinandersetzen und damit gewissermaßen auch der eigene Blick auf die europäischen Nationen hinterfragt werden.

Haubrich schlägt für die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen von europäischen Ländern beispielsweise eine „nationale Imageanalyse“, die auf die Erfassung der Verschiedenheiten der jeweiligen Nation abzielt, vor. Dabei sollen Assoziationen zu Fragen wie „Was fällt dir beim Wort [...] ein? Welche Menschen? Welche Speisen oder Getränke? Welche Landschaften? Welche Probleme?“ (HAUBRICH, 2006, S.23) festgehalten werden. Dementsprechend kann der Unterricht bestehende „Wissenslücken“ füllen oder falsche Annahmen korrigieren. Haubrich sieht die Imageanalyse jedoch als differenzgenerierend an und erachtet die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten europäischer Länder im Unterricht für wesentlich wichtiger. Um diese herauszuarbeiten, können Fragen nach Gemeinsamkeiten bestimmter Nationen ebenfalls an Kenntnisse und Einstellungen von SchülerInnen anknüpfen und durch den Unterricht erweitert werden.

Unter dieses Ziel fällt es für Haubrich auch, Europa als Wahrnehmungsraum zu begreifen, wofür für ihn die Einsichten, dass Wahrnehmungen vom geographischen Standort bestimmt werden, Stereotypen Zusammenarbeit behindern können, Images stets wahre und falsche Komponenten beinhalten, Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zwischen den Nationen hervorgehoben werden müssen, und die kulturelle Vielfalt als Entwicklungspotenzial Europas geschätzt werden sollte, gehören. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.24f)

5. Europazentrismus vermeiden:

Wie bereits andere Autoren, ist auch für Haubrich die Berücksichtigung der Stellung Europas in der Welt ein wesentliches Unterrichtsziel. Dabei soll jedoch nicht die

Vorstellung von „Europa als Nabel der Welt“ weitergetragen werden, sondern beispielsweise durch alternative kartographische Darstellungen wie die auf den Kopf gestellte Weltkarte, versucht werden zu zeigen, dass Perspektiven auf die Welt auch anders aussehen können. (vgl. HAUCHBRICH, 2006, S.25f)

6. Europa als Prozess verstehen:

Der Geographieunterricht muss ebenso aufzeigen, dass die Gestalt des heutigen Europas aus einem Prozess hervorgegangen ist, der historisch mit unzähligen Grenzverschiebungen und Zersplitterungen innerhalb Europas verbunden ist. Diese Prozesse sowie damit verbundene kulturelle Spuren können ebenfalls z.B. anhand kartographischer Darstellungen Europas in verschiedenen historischen Abschnitten sichtbar gemacht werden. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.26ff).

7. Europäische Strukturen und Disparitäten analysieren und beurteilen:

Insbesondere seit der EU Osterweiterung haben sich die in Europa bestehenden nationalen Disparitäten noch weiter verstärkt, ebenso die Disparitäten auf Regionsebene.

SchülerInnen sollen diese Ungleichheiten erkennen und „daraus die Forderung nach Konvergenz, das heißt, nicht nach Egalität, sondern nach annähernd vergleichbaren Lebenschancen“ (HAUBRICH, 2006, S.30) ableiten. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.29f)

8. Europäische Solidarität und Kooperation fördern:

Der Geographieunterricht soll, um dieses Ziel zu erreichen, die Instrumente der europäischen Regionalpolitik näherbringen, wie diverse Strukturfonds und Gemeinschaftsinitiativen.

Haubrich meint, dass Europa jedoch auch auf geistiger Ebene zusammenwachsen muss, und dies durch Kommunikation geschehen sollte.

Er verweist auf die europäischen Jugendprogramme für SchülerInnen, die Auslandsaufenthalte organisieren sowie auf die Möglichkeit mit Partnerschulen in Kontakt zu treten und sich auch auf elektronischem Wege auszutauschen hin. (vgl. HAUBRICH, 2006, S.33).

4.3 Fazit

Es gibt einige Gemeinsamkeiten in den fachdidaktischen Publikationen zum Thema Europa, die hervor gestrichen werden können.

Gemeinsamer Grundtenor ist neben inhaltlichen Aspekten, dass ein „Denken für Europa“ im GWK- Unterricht gestärkt werden sollte.

Kirchberg nennt unter den zu vermittelnden Werten auch die „kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt“ (KIRCHBERG, 1991, S. 411) und verweist damit auch auf ein europäisches Identitätskonzept, das für ihn hinter dieser Forderung steht.

Begründet wird das Unterrichtsziel „Denken für Europa“ durchgehend damit, ein vereintes Europa mitzugestalten, da es, wie Kirchberg am deutlichsten formuliert, eine „Notwendigkeit“ darstellt. Auf die übergeordneten Ziele, die der Europa- Unterricht für Fachdidaktiker verfolgen soll, verweist Köck: „Engagement für Europa“, „europäische Mündigkeit“, „mündiger Europabürger“, „europäisches Bewusstsein“ und „europäische Identität“ sind jene Schlagwörter, auf die er in seiner Analyse fachdidaktischer Perspektiven stößt. (vgl. KÖCK, 2000, S.33ff)

Kritisch im Bezug auf die quasi- Propagierung des europäischen Einigungsgedankens äußert sich Hitz, der zwar Alternativen zum Einigungsprozess aufzeigen möchte, der sich jedoch auch für das „Denken für Europa“ im Sinne Fuchs ausspricht, und damit auch für mehr als ein bloßes themenorientiertes europäisches Bewusstsein .

Haubrich widmet in seinen acht Unterrichtszielen mit dem Thema der europäischen Identität verbundenen Fragen sehr viel Aufmerksamkeit, wenn er mit Europa verbundene Emotionen und raumbezogene Identitäten der SchülerInnen sichtbar machen möchte. Auch die Förderung europäischer Solidarität und Kooperation als Unterrichtsziel kommt der Förderung eines europäischen Zugehörigkeitsgefühls sehr nahe.

5. „europäische Identität“ in der politischen Bildung

Nicht nur Fachdidaktiker haben Vorschläge, wie das Thema Europa im Unterricht umgesetzt und welche Ziele damit verfolgt werden sollen, auch Publikationen zur politischen Bildung im Unterricht geben in dieser Hinsicht Impulse bzw. legen dar, was eine an Europa orientierte politische Bildung leisten soll.

In diesem Zusammenhang kann berechtigt die Frage gestellt werden, ob „europäische Identität“ ein Ziel von politischer Bildung im Unterricht sein darf, oder ob europapolitische Bildung andere, neutralere Ziele verfolgen sollte, als die Herausbildung einer ganz bestimmten Identität zu forcieren. Neben den Stimmen, die sich dezidiert für eine europäische Identität aussprechen, lassen sich unter deutschsprachigen Publikationen zur politischen Bildung auch solche finden, die im Hinblick auf den Unterricht auf „die Gefahr, dass Europa als ein politisch- gesellschaftliches Faktum von idealisierenden Sichtweisen, ideologischen Überbauten und intellektuellen Konstruktionen überlagert wird“ (EBERSTADT; KUZNETSOV, 2008, S. 58), aufmerksam machen.

Monika Mokre und Sonja Puntcher Riekmann weisen so zwar auf die Problematiken hin, die mit Fragen kollektiver Identität verknüpft sind, wie beispielsweise die Tatsache, dass Identität „nicht nur Zusammengehörigkeit und Loyalität, sondern auch Ausschluss“ (MOKRE; PUNTSCHE RIEKMANN, 2005, S.7) bedeute, und dass eine europäische Identität nicht auf den gleichen Grundpfeilern wie die nationale Identität zu konstruieren sei, dennoch hätten kollektive Identitäten wie die europäische eine wichtige Funktion- nämlich jene, Solidarität und Loyalität zu erzeugen, was für eine Demokratie eine Notwendigkeit darstelle. Wenn die EU demokratisiert werden soll, so sei eine europäische Identität auch als Ziel politischer Bildung also von großer Relevanz, und umgekehrt, brauche kollektive Identität Möglichkeiten der demokratischen Partizipation. Eine solche Identität basiere jedoch nicht wie nationale Identitäten auf einer gemeinsamen Vergangenheit, sondern auf gemeinsamen Zukunftsvorstellungen über Europa, (vgl. MOKRE; PUNTSCHE RIEKMANN, 2005, S.7f): „Sie beruht darauf, dass EuropäerInnen ein politisches System gestalten wollen, das ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht.“ (MOKRE; PUNTSCHE RIEKMANN, 2005, S.9)

Aus den Hinweisen auf die immer wieder zitierten Hauptziele europapolitischer Bildung

-politische Beteiligung und die Förderung europäischer Demokratie- ist in aktuellen Publikationen zur politischen Bildung auch damit einhergehend der Verweis auf eine zu fördernde europäische Identität herauszulesen:

So wird beispielsweise in der Einleitung zu polis aktuell Nr. 4/2014, der Zeitschrift von zentrum polis, einer pädagogischen „Serviceeinrichtung zur Politischen Bildung in der Schule“ (<http://www.politik-lernen.at/site/ueberuns> [zuletzt abgerufen 20.4.2015]) unter anderem die Frage aufgeworfen „[w]elche Schritte [...] notwendig [sind], damit sich Bürgerinnen und Bürger zu Europa bekennen und auch eine europäische Identität entwickeln“. (ZENTRUM POLIS, 2014, S.2)

Bevor ein solches Bekenntnis, eine solche Identität jedoch aufkommen kann, bevor junge Menschen überhaupt Interesse daran entfalten können, welche Möglichkeiten der politischen Einflussnahme ihnen offen stehen und man Fragen wie: „Welche Kompetenzen benötigen sie, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen und ihre Interessen wirkungsvoll zu vertreten?“ (EIS, 2010, S.73) stellen kann, sollte erst die Voraussetzung schlechthin für deren Interesse an europapolitischen Fragen geschaffen werden. Damit verbunden ist die Unterstützung der Wahrnehmung, dass Europapolitik SchülerInnen persönlich in ihrem Leben und in ihrem Alltag betrifft. (vgl. EIS, 2010, S.73) Das bedeutet:

„Politisch- demokratische Europakompetenz beginnt in der unmittelbaren Erfahrungswelt der Jugendlichen“ (EIS, 2010, S.86)

Hierin besteht meiner Ansicht nach auch ein wichtiger Anknüpfungspunkt für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht: Ein Unterricht, der sich am Ziel orientiert, SchülerInnen zu mündigen Europa- BürgerInnen zu machen und damit eine politische europäische Identität zu fördern, muss Lebenswelt- und SchülerInnenorientierung als Grundprinzip berücksichtigen.

Andreas Eis attestiert der EU ein grundsätzliches Demokratiedefizit (vgl. EIS, 2010, S.73), ebenso wie Schwierigkeiten beim Entstehen einer europäischen Öffentlichkeit, was sich besonders an Europawahlen und den national gehaltenen Debatten und Wahlkämpfen manifestiert (vgl. EIS, 2010, S.81). Dennoch weist er auf die Ergebnisse von Studien hin, in denen deutlich wird, dass beispielsweise junge Menschen in Deutschland der EU mehr Lösungskompetenz im Hinblick auf globalisierungsassoziierte wirtschaftliche und soziale Problembereiche zuschreiben als nationalen Regierungen. (vgl. EIS, 2010, S.81f)

Diese Einschätzung legt nahe, dass Jugendlichen die weitreichenden Möglichkeiten der EU-Politik indirekt durchaus bewusst sind, was nicht in Widerspruch dazu steht, dass ihnen

jedoch nähere Einsichten über deren Funktionsweise oder Vorstellungen über die konkrete Manifestation von EU -Politik im eigenen Alltag fehlt.

Wenn man nun also in weiterer Folge an die Ziele eines europapolitischen Unterrichts denkt, im Sinne von zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalten, werden für die Ausformulierung dieser oft die Ziele der allgemeinen politischen Bildung für die Europaebene spezifiziert. Dies gilt auch für das österreichische Schulwesen: Ein Modell für die europapolitische Bildung wurde vom BMFB veröffentlicht, das im nächsten Kapitel näher erläutert werden soll.

Einige grundsätzliche, noch heute aktuelle Prinzipien eines europapolitischen Unterrichts, der SchülerInnen zu BürgerInnen Europas erziehen soll, nennt Mickel bereits 1994.

Basierend auf den bereits im Kapitel zur Europäischen Identität angesprochenen Existenz unterschiedlicher Europa-Modelle, die die Konflikte der Einzelstaaten „z.B. zwischen Nationalismus und Internationalismus (Integration), Eigeninteresse und Solidarität, Homogenität und Heterogenität, Dezentralität und Zentralität, nationaler Wirtschaft(sordnung), nationalem Protektionismus und offenem Binnenmarkt“ (MICKEL, 1994, S.112) etc. widerspiegeln und der bereits damals laufenden Diskussionen darüber, listet er folgende Aspekte eines europapolitischen Unterrichts als bedeutsam auf:

- „ die Vermittlung eines theoretischen Gerüsts zum Verständnis der Unterschiede zwischen herkömmlicher nationaler Politik und multinationaler Politik in einer kleiner werdenden Welt, mit Blick auf die universellen Vorteile und Risiken;
- Das Aufzeigen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten großräumlicher regionaler Systeme als Voraussetzung des Überlebens in Freiheit, unter optimalen Bedingungen zwischen den Mächten in Ost- und West; [...] Einsicht in qualitativ neue Formen übernationaler Willens- und Entscheidungsbildung [...], die von einzelstaatlicher Souveränität nicht mehr geleistet werden kann.“ (MICKEL, 1994, S.113)

Im Zusammenhang mit der Integrationsthematik nennt er folgende Lernziele, die angestrebt werden sollen:

- „ das Erkennen der globalen Interdependenz der Staaten als wesentliches Merkmal internationaler Politik; Solidarität, Kooperation [...] als neue Elemente einer künftigen Staatenordnung [...]
- Die Fähigkeit, die Interessenslagen der Einzelstaaten und der Staatsgemeinschaft zu analysieren und zu bewerten;
- Die Fähigkeit zum Erkennen und Beschreiben von Funktionsschwächen der europäischen Einzelstaaten wie des Systems der europäischen Integration;
- Die Fähigkeit und Bereitschaft, das Problem der Zukunft der europäischen Einigung auch aus der Perspektive der europäischen Nachbarländer zu betrachten, auch solchen, die nicht aktiv daran teilnehmen (können); dazu gehört [...] die Kenntnis [...] der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Europa in den Sprachen, der Umwelt, dem

historischen Hintergrund, den sozio-ökonomischen Bedingungen, den politischen und kulturellen Traditionen und den gegenwärtigen Verhältnissen, [...] das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einer größeren Gemeinschaft mit einem ähnlichen Wertsystem [...]“ (MICKEL, 1993, S.113)

Europapolitisch bildender Unterricht, der die „europäische Dimension“ herausarbeitet, sollte zudem grundsätzlich auf die wirtschaftlichen Verflechtungen der EU-Volkswirtschaften eingehen, die vielfältigen Prozesse in Europa auf wirtschaftlicher, sozialer und politischer Ebene aus der Sicht der Integration verstehbar, sowie die EU als ein Projekt begreifbar machen, das Partizipation und Kontrolle durch ihre BürgerInnen benötigt und SchülerInnen auf „spezifische Formen der europäischen Einigung“ (MICKEL, 1994, S.108) vorbereiten. (vgl. MICKEL, 1994, S.108)

In jedem Fall ergeben sich bei den von Mickel formulierten Lernzielen auch Anknüpfungspunkte für den GWK- Unterricht, die vor allem mit wirtschaftspolitische Fragen in Zusammenhang stehen, ebenso wie beim nachfolgend vorgestellten Modell der europapolitischen Bildung nach Krammer, Kühberger und Windischbauer.

Was die inhaltliche Ausrichtung europapolitischer Bildung anbelangt, stellen aktuelle Publikationen Europa als ein Themenfeld dar, das nicht mehr als Thema per se, sondern als Querschnittsthema, das verschiedene andere Themen berührt, die europäische Bezüge aufweisen, bearbeitet werden soll. (vgl. http://www.online-dissertation.de/europaeische_union/loesung/eu_fachdidaktik.htm#fn17 [zuletzt abgerufen 20.4.2015])

Damit decken sich Ansätze der Politik-Didaktik mit den dargestellten fachdidaktischen Ansätzen in der Geographie. Diese betrachten, wie die oben genannten Autoren gezeigt haben, das Thema Europa ebenfalls als kein abgesondertes, sondern betonen, dass es Aufgabe des Unterrichts ist, die europäische Dimension an Hand verschiedenster Themen sichtbar zu machen.

5.1 Darf „europäische Identität“ das Ziel politischer Bildung sein?

Wenn auch das Ziel „Europäische Identität“ innerhalb der politischen Bildung, in Veröffentlichungen der EU und auch von Seiten der Politikwissenschaft ein häufig explizit gewünschtes darstellt (vgl. RICHTER, 2004, S.172), äußern einzelne Politikdidaktiker im deutschsprachigen Raum auch Kritik an diesen Forderungen. Diese, so die Einwände,

widersprüchen dem Beutelsbacher Konsens und den darin festgelegten Prinzipien der politischen Bildung wie dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot. (vgl. http://www.online-dissertation.de/europaeische_union/loesung/eu_fachdidaktik.htm#abs4 [zuletzt abgerufen 20.4.2015])

Richter dazu:

"Es ist nicht zulässig, für eine bestimmte 'Identität' bilden zu wollen - auch nicht für eine scheinbar so harmlose wie die europäische [...] Schüler/innen an Europa heranzuführen, ist akzeptabel. Aber die Entwicklung konkretistischer Vorstellungen über die sog. 'europäische Identität' und das Ziel, Schüler/innen dafür begeistern zu wollen, ist eine Bevormundung, die ihnen keinen Entscheidungsfreiraum zugesteht und die dem Beutelsbacher Konsens eindeutig widerspricht." (RICHTER, 2004, S.177)

Richter kritisiert damit Mickel, der davon spricht, dass Unterricht europäisches Bewusstsein und europäische Identität fördern solle, ebenso wie Michael Kelbling, der die Herausbildung einer europäischen Identität auch als wichtiges Unterrichtsziel ansieht. (vgl. RICHTER, 2004, S.177)

Müller folgert aus dieser Politik-didaktischen Diskussion, dass sich „[e]ine "Erziehung zu Europa" in der politischen Bildung, so wünschenswert die Herausbildung eines europäischen Bewusstseins auch sein mag, [...] sich aber den Vorwurf mangelnder Professionalität gefallen lassen[muss].“ (http://www.online-dissertation.de/europaeische_union/loesung/eu_fachdidaktik.htm#abs4 [zuletzt abgerufen 20.4.2015] und stimmt einem Ansatz zu, der die Aufgabe eines politisch bildenden Unterrichts darin sieht, „die Sachkompetenz der Jugendlichen bezogen auf Europa und die europäische Politik zu erweitern“ und „Einsichten in das Funktionieren europäischer Politik zu ermöglichen und die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung in Bezug auf die europäische Ebene zu stärken“.

(MASSING, 2004, S.154; zitiert nach http://www.online-dissertation.de/europaeische_union/loesung/eu_fachdidaktik.htm#abs4, [zuletzt abgerufen 20.4.2015])

5.2 Das Modell der europapolitischen Bildung in Österreich

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen beschreibt die Verknüpfung zwischen dem „Europa“-Thema und der politischen Bildung (Unterrichtsprinzip laut Grundsatzterlass zur Politischen Bildung aus 1978 für alle Schultypen und Schulstufen gilt vgl.<http://www.politik->

lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/unterrichtsprinzip/article/105419.html [zuletzt abgerufen 20.4.2015]) auf seiner aktuellen Homepage in den Erläuterungen zum Unterrichtsprinzip „Europaerziehung“. Auf der Webseite wird betont, dass die Lehrpläne eine „Intensive Auseinandersetzung mit dem Prozess der europäischen Integration und der Rolle Österreichs in der Europäischen Union“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html>) vorsehen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Gestaltungskraft der Europäischen Union von der Jugend ausgeht und es daher von Nöten ist, dass sich junge Menschen diesem Thema ausführlich widmen und Kompetenzen erwerben, die helfen, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu argumentieren und auszudrücken und die das Zurechtfinden in der EU fördern. Dieser Auftrag ergeht an unterschiedlichste Unterrichtsfächer:

„Die Europäische Union ist ein Thema, das in vielen Unterrichtsgegenständen thematisiert werden kann und fast alle Lebensbereiche berührt.“ (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.02.2015]) Das BMBF nennt als Ziel einer europapolitischen Bildung, die die Bereiche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Recht etc. betrifft, ein „reflektiertes Europabewusstsein“, bei dessen Vermittlung zum einen der Einbezug der Lebenswelt der SchülerInnen nicht vernachlässigt werden darf und es zum anderen nicht nur um das reine Vermitteln von Kenntnissen geht. Es soll nicht vergessen werden, dass die Schule für die meisten Jugendlichen die Hauptinformationsquelle, auch für Inhalte, die mit Europa und der EU zu tun haben, ist, weshalb Lehrenden unter anderem das „Kompetenzmodell für Politische Bildung in der Europapolitischen Bildung“ dazu dienen soll, relevante Aspekte der Europaerziehung auszuloten.

(vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.02.2015])

Das Modell der europapolitischen Bildung, wie es auf der Homepage des BMBF beschrieben und wird, beruht auf einem allgemeinen Kompetenzmodell für Politische Bildung, das u.a. von Reinhard Krammer, Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer veröffentlicht wurde. (vgl. KRAMMER u.a., 2008) Grundsätzlich versucht das Kompetenzmodell für politische Bildung Kompetenzbereiche festzulegen, die besonders im Rahmen politischer Bildung abgedeckt werden sollten.

Das BMBF wendet dieses Modell nun auf europapolitische Bildung an und beschreibt für die jeweiligen Kompetenzen konkrete Inhalte, die mit dem Thema Europa bzw. EU assoziiert

sind. In Folge soll auf dieses Modell eingegangen werden, da es eine Empfehlung des Bundesministeriums für die konkrete Umsetzung von Europaerziehung im Unterricht im Rahmen der politischen Bildung darstellt. Dieses wichtige Unterrichtsprinzip kommt auch im Lehrplan der AHS Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde zum Ausdruck:

„Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen“. (BMBF, S.1)

Das Modell von Krammer umfasst nun folgende Kompetenzen: (vgl. KAMMER, 2008, S.6-9)

Politische Urteilskompetenz:

Politische Urteilskompetenz soll Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft dazu vermitteln, auf selbstständiger Basis zum einen eigene Urteile zu fällen und zum anderen vorgegebene Fremdurteile kritisch zu hinterfragen. Für diese Kompetenz liegen die Teilkompetenzen im Bereich der Qualitätsprüfung sowie der Kategorisierung und Klassifizierung von Eigen- und Fremdurteilen, dem Feststellen der Interessens- und Standortgebundenheit von Urteilen, sowie der Beurteilung von Folgen und Auswirkungen von politischen Entscheidungen und Urteilen. (vgl. KRAMMER, 2008, S.6)

Das BMBF benennt einige Umsetzungsmöglichkeiten dieser Kompetenz im Bereich der europapolitischen Bildung. Dazu gehören „z.B. Kompetenzen wie das Erkennen von

- Konflikten zwischen Interessensgruppen (und ihren Zielen)
- Wechselspielen zwischen nationalen und europäischen Interessen
- Spannungen zwischen Regionalismus und Zentralismus (Stichworte: Subsidiarität, Föderalismus, ...)
- Chancen und Herausforderungen/Probleme der Europäischen Integration
- Kompromissen die für die EU charakteristisch sind“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.2.2015])

Politische Handlungskompetenz:

Damit sind zu erwerbende Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaften für das Austragen politischer Konflikte, das Artikulieren eigener politischer Positionen, das Verständnis fremder politischer Standpunkte sowie für die Mitwirkung an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen gemeint. Teilkompetenzen der Handlungskompetenz liegen im Bereich der Artikulation von Interessen und Meinungen, der Ausübung von Aktivitäten zur

Durchsetzung und Vertretung von eigenen politischen Interessen und im Bereich des Treffens von eigenen, bewussten Entscheidungen. Die Kontaktaufnahme mit Institutionen/Personen der politischen Öffentlichkeit und die Nutzung unterschiedlicher Organisationen gehören ebenfalls dazu. (vgl. KRAMMER, 2008, S.7)

Für die Europapolitische Handlungskompetenz heißt das „z.B.

- Aktive Nutzung der Informationsangebote zur EU insbesondere über neue Medien
- Planspiele oder Europäische Projekte selbst durchzuführen
- Gruppenentscheidungen kennen zu lernen, selbst herbeizuführen bzw. dazu beizutragen
- Beteiligungsmöglichkeiten als BürgerIn kennen und nützen“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.2.2015])

Politikbezogene Methodenkompetenz:

Mit dem Erwerb der für die Methodenkompetenz wichtigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sollen Verfahren und Methoden zugänglich gemacht werden, mit Hilfe derer die Manifestationen des Politischen z.B. TV- Beiträge, Reden, Ergebnissen von Meinungsumfragen, Berichte etc., entschlüsselt, verstanden und hinterfragt werden können. Zudem sollen sie dazu dienen, sich selbst in vielfältigster Form reflektiert und kompetent in verschiedenen Medien politisch auszudrücken und so eigene Manifestationen zu schaffen. (vgl. KRAMMER, S.7f)

„In der Europapolitischen Bildung ist die selbständige Aneignung von Wissen insbesondere über neue Medien sehr wichtig.

- Wie kann ich mich informieren?
- Welche Ziele werden mit der angebotenen Information verfolgt?
- Was ist die Funktion der verschiedenen Medien (Fernsehsender des Europäischen Parlaments, die Europäische Kommission auf youtube, EU-Server) und wie sind sie zu bewerten?
- Wie kann ich selber meine Meinung äußern (Bürger/innenbefragungen, Debatten, Wahlen)“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.2.2015])

Politische Sachkompetenz:

„Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie verfügen zu können sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Dazu gehört es u. a. die Alltagssprache von einer Fachsprache zu unterscheiden, Fachtermini konstruktiv und kritisch einzusetzen, notwendige Konzepte der Erkenntnistheorie zu

kennen (z.B. Perspektivität, Genauigkeit, Vollständigkeit) etc.“ (KRAMMER, 2008, S.3)

„Für die europapolitische Bildung z. B.

- Unterscheidung EU/nationale Verantwortlichkeiten und Entscheidungsebenen
- Erkenntnis über die noch nicht abgeschlossene, prozesshafte Entwicklung der EU
- die Europäische Union als Friedensprojekt
- Was unterscheidet die EU von anderen Zusammenschlüssen?
- Welche Kompromisse sind dafür notwendig?
- Wer macht europäische Berichterstattung (oder auch nicht und warum)?“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.2.2015])

Arbeitswissen:

Hier geht es um das Erarbeiten bzw. Erwerben der oben genannten Kompetenzen anhand von inhaltlichen Beispielen. Gemeint ist jedoch nicht ein Wissenskanon- das Arbeitswissen ist lediglich das Instrument, das dem Kompetenzerwerb dient. (vgl. KRAMMER, 2008, S.3)

„Beispiele:

- Die aktuelle Finanzkrise – wie geht die Europäische Union damit um, was kann sie bewirken?
- Wahlen zum Europäischen Parlament – was ist die Funktion des EP und anderen Institutionen?
- Dein Urlaubsflug war überbucht, du konntest deinen Urlaub nicht antreten – was kannst du tun? Und was hat das mit der EU zu tun?“

(<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> [zuletzt abgerufen 15.2.2015])

6. Österreichische Vorgaben: „Europa“ und „Europaerziehung“ im Unterricht

Als die österreichischen Vorgaben im Hinblick auf „Europaerziehung“ im Unterricht lassen sich der sogenannte Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes, der Erlass zur politischen Bildung sowie konkret- inhaltlich, im Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer, die Lehrpläne identifizieren. Speziell soll der GWK-Lehrplan für die 4. und 6. Klasse AHS beschrieben werden, da diesen Schulstufen ein Europaschwerpunkt immanent ist.

6.1 Grundsätzliche Richtlinien

Für das Österreichische Schulwesen und seine grundlegende Aufgabe im Hinblick auf „Europaerziehung“ ist zunächst einmal der „Zielparagraph“ des Schulorganisationsgesetzes von Relevanz. Dieser besagt, dass die Schule neben ihren anderen Aufgaben SchülerInnen auch dazu befähigen soll, am Wirtschafts- und Kulturleben Europas teilzunehmen. (vgl. SchUG, §2). Diese gesetzliche Grundlage stellt somit eine quasi – Verpflichtung zur Europabildung dar.

Des Weiteren ist ähnliches aus dem Grundsaterlass zur politischen Bildung ablesbar:

Dieser stammt aus dem Jahr 1978 und formuliert ein wesentliches „Anliegen der Politischen Bildung, nämlich „[...]die Erziehung [...]zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist“. (BMUKK, S.1)

Dieses „gesamteuropäische Denken“ ist nicht mehr nur als bloßes Wissen über Europa oder politikbezogene Kompetenz zu verstehen, sondern kann mehr in Richtung eines Denkens *für* Europa interpretiert werden.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Frauen vorgestellte Konzept der europapolitischen Bildung, das im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip „Europaerziehung“ in vielen Fächern, also auch im GWK- Unterricht angewandt werden kann, wurde im vorangegangenen Kapitel erläutert und stellt in Österreich ebenfalls einen wichtigen Anhaltspunkt dafür dar, was Unterricht im Rahmen von Europaerziehung leisten soll/kann.

Es zielt klar auf die Entwicklung einer europäischen Bürgerkompetenz bzw. eines Bürgerbewusstseins ab, enthält aber per se eigentlich keine nicht wertfreien Kompetenzen oder Ziele, wie beispielsweise das „Denken für Europa“ eines darstellen würde.

6.2 Europa in den AHS – Lehrplänen

Nachdem kurz die allgemeinen Rahmenbedingungen und Richtlinien, die für die Schule im Bezug auf Europaerziehung existieren, dargestellt wurden, soll nun auf einer Stufe darunter betrachtet werden, inwiefern Inhalte und Kompetenzen auf der Lehrplanebene im Bezug auf das Thema Europa/EU konkretisiert werden und welche Bezüge zum Thema europäische Identität bestehen. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit war es natürlich interessant zu sehen, wie diese Konkretisierung im Lehrplan des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde umgesetzt wurde.

Ich habe mir jedoch, um den Rahmen der Arbeit bei der später folgenden Schulbuchanalyse nicht zu sprengen, im Speziellen den Geographie- und Wirtschaftskunde - Lehrplan der Allgemein Bildenden Höheren Schulen für die Sekundarstufe I und II angesehen und diesen auf Europa- Inhalte untersucht.

Da der Lehrplan/Lehrstoff der 5. und 6. Klasse AHS Europabildung besonders betont, sollen für die Kapitel der Schulbuchanalyse ausschließlich GWK Schulbücher der 10. Schulstufe für AHS, denen der Europa- Themenbereich in der Regel zugeordnet wird, herangezogen werden.

Im Bereich des Unterstufenlehrplans finden sich bereits in den didaktischen Grundsätzen Hinweise auf die Umsetzung von europaspezifischen Themen im Unterricht:

In der 3. und 4. Klasse „sollen grundlegende Kenntnisse und Einsichten über Österreich und Europa [...] angebahnt werden.“ (BMBF, a, S.2)

Jedoch gibt es auch in der 1. und 2. Klasse bereits Anknüpfungspunkte und Inhalte, die mit Europa zu tun haben. Die im GWK-Unterricht diesbezüglich zu thematisierenden Inhalte in diesen Klassen werden in der Kategorie „Darstellung menschlichen Lebens und Wirtschaftens [...] [und dem] Aufzeigen von Gleichartigkeiten und Unterschieden.“ (BMBF, a, S.3) zusammengefasst, wobei Beispiele aus Österreich und Europa dafür herangezogen werden sollen.

Europa per se wird also nicht explizit thematisiert, jedoch sollen Basisbegriffe, Einsichten und Fertigkeiten im Bereich des weltweiten Lebens und Wirtschaftens und den damit

verbundenen Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Gebieten erworben werden. Dabei sollen auch verstärkt europäische Beispiele der Exemplifizierung dienen.

In der 3. und 4. Klasse sollen die zuvor erworbenen Basisqualifikationen vertieft werden, (vgl. BMBF, a, S.4) wobei dies durch das Eingehen auf Einzelbilder, wie auf Regionen oder Länder, aber auch auf Übersichten, die ganz Europa oder die EU betreffen, erreicht werden soll. (vgl. BMBF, a, S.4)

In der 3. Klasse werden die SchülerInnen über „[v]olkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa“ (BMBF, a, S.5) informiert, genauer sollen sie“ [a]n aktuellen Beispielen erkennen, wie die öffentliche Hand die Wirtschaft beeinflusst und durch strukturpolitische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union Regionalförderung betreibt.“ (BMBF, a, S.5) Eine wichtige Rolle spielt ebenfalls das „Erkennen der weltweiten Verflechtung der österreichischen Wirtschaft und ihrer Stellung in der Europäischen Wirtschafts- und Währungsunion.“ (BMBF, a, S.5)

Konkret zum Thema wird Europa in der 4. Klasse. Die Lehr- und Lernziele werden folgendermaßen beschrieben:

„Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen.

Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.

Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.“ (BMBF, a, S.5)

Hier taucht der aus der Fachdidaktik bekannte Hinweis auf, dass ein vereintes Europa eine Quasi-Notwendigkeit darstellt, um Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Gesellschaft zu bearbeiten. Insbesondere die geforderte Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen kann als Aufruf zum „Denken für Europa“ ausgelegt werden.

Sieht man sich nun den AHS Oberstufen Lehrplan für Geographie- und Wirtschaftskunde an, findet man im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe unter den Kompetenzen, die der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vermitteln soll, die „Gesellschaftskompetenz“, die mit expliziten Europabezügen versehen ist. Gesellschaftskompetenz soll es ermöglichen, „die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen“ und „an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken“. (BMBF, b, S.1)

Hier ist der Hinweis auf die Verpflichtung des Unterrichts, Bürgerbeteiligung auf Europaebene zu fördern, eindeutig herauszulesen und auch im Sinne eines Auftrags zur Förderung europäischer Bürgerkompetenz/Bürgeridentität zu werten.

Im Gegensatz zum „Lehrstoff“ der anderen Oberstufenklassen, in denen der Begriff „Europa“ nicht dezidiert fällt, wird für die 5. und 6. Klasse ein Themenblock reserviert, der sich unter dem Überbegriff *„Vielfalt und Einheit- das neue Europa“* mit 5 Untergliederungen ausschließlich Europa und der EU widmet. Diese Einzelthemen lauten (vgl. BMBF, b, S.3):

- Raumbegriff und Strukturierung Europas
- Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen
- Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften
- Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik
- Regionale Entwicklungspfade im Vergleich

„Raumbegriff und Strukturierung Europas“ sollen den SchülerInnen durch das Begreifen „unterschiedliche[r] Gliederungskonzepte Europas nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen“ (BMBF, b, S.3) und das „Erfassen des Europa-Begriffes“ (BMBF, b, S.3) nähergebracht werden.

Zudem sollen „die wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union“ (BMBF, b, S.3) kennen gelernt werden.

Der Teilbereich *„Produktionsgebiete im Wandel- Außerwert – und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen“* verlangt das Erkennen der „Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential und den agrarsozialen Verhältnissen“ (BMBF, b, S.3) und das vergleichende Bewerten der „Eignung von Naturräumen für die Tourismusentwicklung sowie die Folgen der Erschließung“ (BMBF, b, S.3).

Unter das Einzelthema *„Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften“* fällt es, „die europäische Dimension für die Gesellschaftsentwicklung [zu] erfassen und die Chancen für die eigene Lebens- und Berufsplanung [zu] erkennen“ (BMBF, b, S.3). Dazu gehört ebenfalls das „Erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat“ (BMBF, b, S.3).

„Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik“ als Teilbereich des Lehrstoffs werden durch „Einsichten in die Maßnahmen und Auswirkungen der Verkehrs- und Wirtschaftspolitik der Europäischen Union“ (BMBF, b, S.3) und das Kennenlernen und die kritische Bewertung deren „Träger, Instrumente und Funktionsweise“ (BMBF, b, S.3) nähergebracht. Zu diesem

Thema sollen auch „regionale Disparitäten an ausgewählten Staaten und überstaatlichen Gebilden“ (BMBF, b, S.3) erkannt und erfasst werden sowie „die Bedeutung der Regionalpolitik für den Abbau derselben“ (BMBF, b, S.3).

Für das fünfte Einzelthema „*Regionale Entwicklungspfade im Vergleich*“ sind „anhand ausgewählter Beispiele die Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft nach einem Beitritt zur Europäischen Union“ (BMBF, b, S.3) aufzuzeigen. „Die Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung“ (BMBF, b, S.3) ist in diesem Zusammenhang auch ein Thema.

Im „Lehrstoff“ der 6. Klasse finden sich demnach keinerlei konkrete Hinweise mehr auf ein Unterrichtsziel, das auf Identitätsbildung abzielt.

7. Befragung: Aktuelle bildungspolitische Ansprüche an das Thema „Europa“ im (GWK-) Unterricht

Neben der Auslotung der grundsätzlichen fachdidaktischen Wünsche an das Thema „Europa“ und der fachdidaktischen Sicht auf ein mögliches Unterrichtsziel „europäische Identität“ sowie der Darstellung von Positionen der politischen Bildung, der EU- Organe und österreichischer Schulgesetze und Lehrplänen im Hinblick auf das Identitätsproblem, sollen in dieser Arbeit ganz aktuelle bildungspolitische Ansprüche, wie sie von den befragten Vertretern der Sozialpartner und der im österreichischen Parlament vertretenen Parteien artikuliert werden, an den (GWK-) Unterricht und an die schulfachspezifische Herangehensweise an das Thema Europa und europäische Identität sichtbar gemacht werden. Dies geschieht in der Folge durch die Vorstellung der Standpunkte und Vorschläge der ausgewählten Akteure, die an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen insbesondere bezüglich des Themas der europäischen Identitätsbildung beteiligt sind. Überprüft wird auch, inwiefern sich die Aussagen mit den Forderungen in vorhandenen EU - Dokumenten zur Bildungspolitik, den österreichischen Gesetzen, fachdidaktischen Publikationen sowie Publikationen zur politischen Bildung zum Thema decken, oder ob sie davon abweichen. Die entsprechenden Ergebnisse, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen, wurden durch eine Befragung ermittelt.

7.1 Auswahl der Befragten

Zunächst stellte sich die Frage: Wer soll überhaupt befragt werden?

Bei der Auswahl der Befragten war es mir besonders wichtig, im Zusammenhang mit der Thematik darauf zu achten, dass die Befragten vor allem Entscheidungsmacht im Bezug auf bildungspolitische Fragen generell, aber auch im Hinblick auf neue, zukünftige Forderungen an den GWK- Unterricht besitzen, also beispielsweise ihren Einfluss bei der Erstellung und Begutachtung von Lehrplänen geltend machen können.

Aus dieser Überlegung heraus wurden als politische Entscheidungsträger im Bildungsbereich schlechthin die Vertreter aller aktuell im österreichischen Parlament vertretenen Parteien identifiziert (Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ), Österreichische Volkspartei (ÖVP), Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ), Die Grünen (Grüne), Team Stronach für Österreich (Team Stronach), Neos- Das neue Österreich und liberales Forum (NEOS))

und die jeweiligen Bildungssprecher als zu Befragende ausgewählt.

Neben dem demokratisch gewählten Parlament existiert in Österreich die Tradition der Sozialpartnerschaft, welche, ausgehend vom Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre den Dachverbänden verschiedener Interessensverbände wesentliche Einbindung in politische Willensbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse sowie die Möglichkeit zur Mitgestaltung gewichtiger Politikfelder garantiert. (vgl. TALOS, STROMBERGER, 2005, S.83) Aus diesem Grund sollten Vertreter der vier großen Interessensverbände, die Teil der Sozialpartnerschaft sind, also der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB), die Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ), die Bundesarbeitskammer (BAK) und die Landwirtschaftskammer Österreich (LK) (vgl. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/Sozialpartnerschaft_mission_de.pdf, [zuletzt abgerufen 23.3.2015] ebenfalls in die Befragung mit einbezogen werden. Konkret befragt wurden die für den Bildungsbereich zuständigen Abteilungsleiter bzw. Sprecher.

7.2 Methodische Überlegungen

Als Methode wurde die schriftliche ExpertInnenbefragung ausgewählt, welche im Unterschied zur verbreiteteren Delphi Methode, die wiederholte Befragungen zur Aufarbeitung von Ergebnissen der jeweils vorhergehenden Fragerunde vorsieht, einmalig durchgeführt wurde. (vgl. ATTESLANDER, 2003, S.157)

Die Nachteile einer schriftlichen Befragung, wie sie in der Literatur zur empirischen Sozialforschung genannt werden, wie die hohe Zahl der Ausfälle der Befragten sowie mangelnde Kontrollierbarkeit durch den Interviewer sind bei der ExpertInnenbefragung weniger relevant.

Bei der Befragung einer so homogenen Gruppe, wie sie „BildungsexpertInnen“ wichtiger gesellschaftspolitischer Institutionen darstellen, macht die schriftliche Befragung Sinn, da schreib- und denkgewandten Personen dabei auch Fragen gestellt werden können, die Reflexion benötigen. (vgl. ATTESLANDER, 2003, S.175) Zudem kann in diesem Fall die Motivation zu antworten als höher eingeschätzt werden, da es die Natur deren Tätigkeitsbereiche nahe legt, dass von Seiten der Befragten ein gewisses Interesse besteht, dass ihre Positionen zu Bildungsthemen Gehör und Verbreitung finden. Da die Befragung explorative Ziele hat, fiel die Wahl auf die Form der nicht-standardisierten Befragung, die auf

eine Kategorisierung der Antworten, bzw. auch auf in der Frage enthaltene Antwortmöglichkeiten verzichtet. (vgl. ATTESLANDER, 2003, S.160).

Vorgegangen wurde so, dass im Anschluss an die elektronische Kontaktaufnahme, die einen kurzen Verweis auf die Verwendung der Befragungsergebnisse in dieser Diplomarbeit beinhaltete, den genannten Ansprechpersonen die Fragen übermittelt wurden. Die Antworten wurden ebenfalls elektronisch retour geschickt.

Die Fragen, die gestellt wurden, sind dem Fragetypus der offenen Frage zuzuordnen, bis auf Frage 2, die im Sinne der potentiellen Möglichkeit einer Beantwortung mit einem einfachen „ja“ oder „nein“ als geschlossene Frage betrachtet werden kann, in der Regel aber - angeregt durch die Gestaltung der anderen Fragen - eine darüber hinausgehende Beantwortung erfuhr.

Die Fragen orientieren sich an der Ausgangsproblematik der vorliegenden Studie, die ich im Rahmen dieser Untersuchung klären wollte:

- Was erwarten die Befragten vom Unterricht generell im Bezug auf Europabildung? (Inhalte, Kompetenzen etc.)
- Was soll der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht nach Meinung der Befragten über Europa vermitteln, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Und schließlich die zentralen Fragen:

- Sehen die Befragten das Herausbilden einer europäischen Identität für notwendig an und wenn ja, sehen sie hier die Schule in der Pflicht?
- Wenn ja, welche Unterrichtsinhalte betrachten die Befragten für die Entwicklung einer europäischen Identität als förderlich?

An diesen für mich wichtigen Fragen entwickelten sich auch letztlich jene, die an die Befragten verschickt wurden.

Obwohl ich eine hohe Antwortbereitschaft auf Grund des politischen Backgrounds vermutet habe, sollte die erste Frage diese noch erhöhen, indem diese nicht zu speziell auf einen bestimmten Aspekt der Thematik eingeht, sondern den Befragten einen individuellen Einstiegsbeitrag ermöglicht:

- 1. Wenn Sie drei Wünsche an die Schule im Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?**

Frage 2 zielt darauf ab zu ermitteln, welche Erwartungen und Wünsche an den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Bezug auf das Europa- Thema bestehen. Die Frage ist mit der Formulierung „Beitrag“ so offen gestellt, dass die Befragten sich angeregt fühlen sollen, neben konkreten Inhalten, dem, was landläufig als „Unterrichtsstoff“ bekannt ist, auch Kompetenzen, Lernziele oder zu transportierende Einstellungen zu nennen. Durch die Formulierung „Bildung über und für Europa“ soll das Bewusstsein für die verschiedenen Dimensionen der Europabildung bei den Befragten geweckt werden:

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Frage 3 stellt im Hinblick auf Frage 2 eine mögliche Konkretisierung dar. Während bei Frage 2 fachliche Inhalte durchaus genannt werden sollen und erwartet werden, beinhaltet Frage 3 eine lernzielorientierte Dimension und geht über das Aufzählen von Themengebieten, die Europa betreffen, hinaus:

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde im Bezug auf das Thema „Europa“ können?

Frage 4, die als geschlossen betrachtet werden kann, soll zum einen ermitteln, ob eine europäische Identität von den Befragten generell gewünscht wird, und zum anderen soll gleichzeitig beantwortet werden, ob die Förderung einer solchen ein Ziel des Unterrichts sein sollte:

4. Soll die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Mit der fünften Frage wird versucht herauszufinden, falls die Befragten Frage 4 positiv im Sinne einer Zustimmung zur europäischen Identität als Bildungsziel beantwortet haben, welche Unterrichtsinhalte als wesentlich für die Herausbildung einer solchen betrachtet werden. Die Elemente, die für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht von Bedeutung sind, können dabei bei der Auswertung herausgefiltert werden.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

7.3 Befragungsergebnisse

Vorweg ist zu sagen, dass der Umfang der Beantwortung der Fragen zwischen den Befragten stark variierte und die Antworten teilweise sehr allgemein und kurz gehalten wurden. Grundsätzlich war es notwendig, die Kontaktpersonen in regelmäßigen zeitlichen Abständen erneut auf die Befragung hinzuweisen, um letztlich von acht von zehn befragten Parteien/Sozialpartnern inhaltliche Rückmeldung zu erhalten.

Von der Landwirtschaftskammer Österreich konnten trotz mehrmaliger Kontaktversuche mit unterschiedlichen Personen, die für den Bildungsbereich zuständig sind, keine Antworten abgerufen werden. Im Falle der FPÖ musste auf eine Bildungssprecherin auf Bundeslandebene zurückgegriffen werden, und von Seiten der ÖVP wurde mehrmals ergebnislos vertröstet.

Ebenfalls anzumerken ist, dass von Seiten des ÖGB die Fragen nicht direkt beantwortet wurden, sondern auf online- Publikationen zur gewerkschaftlichen Bildung verwiesen wurde, die sich in Ansätzen mit der Thematik befassen. (Links siehe Anhang)

Nichtsdestotrotz bietet die Befragung einen Einblick, wie die ausgewählten gesellschaftspolitischen Akteure zur Aufbereitung des Themas Europa und vor allem zu einem potentiellen Unterrichtsziel „europäische Identität“ stehen.

7.3.1 Grundsätzliche Wünsche an Europabildung im Unterricht

Bis auf das Team Stronach, das auf Grund seines Zweifels daran, dass die *„Europäische Union in der aktuellen Form Bestand hat“* (LUGAR) für nicht notwendig hält, in der Europabildung im Unterricht irgendwelche Schwerpunkte zu setzen, gibt es zahlreiche Wünsche der Befragten:

Hierbei werden jedoch einzig von FPÖ Seite EU -kritische Aspekte eingebracht: An erster Stelle steht der Wunsch *„einseitige“ Indoktrinierung* (LEITHNER) im Sinne der Vermittlung einer unkritischen Einstellung zur EU zu verhindern, ebenso soll ein EU – Austritt ein sachlich diskutierbares Thema im Unterricht sein können.

Der Wunsch, dass Europabildung in mehreren Unterrichtsfächern Thema sein muss, teilt die FPÖ mit der SPÖ, die die EU als Querschnittsthema betrachtet, das „in Fächern wie *Geschichte, Biologie (Umwelt), Geographie, Deutsch*“ (GROSSMANN) behandelt werden sollte. Die SPÖ nennt zudem als Wunsch an die Schule die Vermittlung eines Basiswissens über die politischen Strukturen der EU, wie beispielsweise über die Möglichkeiten der direkten Demokratie.

Der Grüne Bildungssprecher verweist in seinen Wünschen an Europabildung im Unterricht darauf, dass er den adäquaten Rahmen für fundierte politische Europabildung in einem eigenständigen Unterrichtsfach „Politische Bildung“ sieht. Zudem wünschen sich die Grünen eine „*fundierte tertiäre Ausbildung und laufende Weiterbildung für Lehrkräfte für Politische Bildung*“ (WALSER), einen Wunsch, den er mit der WKÖ teilt, die obligatorische Weiterbildung für Lehrende zum Thema Europa und ein verpflichtendes Austauschsemester in einem EU-Land für LehramtsstudentInnen fordert.

Die Grünen wünschen sich zudem, dass SchülerInnen mindestens einmal konkret durch eine Reise nach Brüssel oder Straßburg „*die Arbeit der EU- Institutionen hautnah [...] erleben*“ können (WALSER). Die AK würde es in diesem Zusammenhang für wichtig halten, dass SchülerInnen die Möglichkeit eines zumindest eintägigen Besuchs einer Schule in einem anderen EU-Land erhalten und durch ein Planspiel den Entscheidungsfindungsprozess in der EU kennenlernen. Von der Arbeiterkammer kommt außerdem der Ruf danach, dass die EU nicht nur vergangenheits- und gegenwartsorientiert thematisiert wird, sondern auch „*Optionen der Weiterentwicklung diskutiert*“ (ASCHAUER) werden.

Die NEOS artikulieren Wünsche, die weniger nicht sehr konkret formuliert sind: Es wird darauf hingewiesen, dass Europabildung mehr auf ideelle Werte abzielen, denn auf konkrete Inhalte fixiert sein sollte. Ziel von Europabildung sollte ein „*reflektiertes Europabewusstsein*“ sein, und das „*Bewusstsein, dass Europa mehr ist als die EU*“ (STROLZ) und auch mehr als die Wirtschaftsgemeinschaft, die sie auch darstellt. Ein dritter Wunsch lautet, dass Unterricht zu einem „*Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit*“ (STROLZ) beitragen soll und zur Einsicht, dass europäische Entscheidungen eine Notwendigkeit darstellen.

Die vom ÖGB übermittelten Publikationen sprechen deutlich auch Wünsche im Bezug auf Europabildung in der Schule an: Die Wichtigkeit der Vermittlung von Formen der demokratischen Beteiligung und die Sensibilisierung für „*europäische Bürgeranliegen (z.B. jenes gegen die Privatisierung des Wassers) oder [...] der kritischen Bewegung gegen die derzeitigen Freihandelsabkommen mit den USA und Kanada*“ (http://www.arbeitswirtschaft.at/servlet/ContentServer?pagename=X03/Page/Index&n=X03_1.a_2015_01.a&cid

=1418658082503 [zuletzt abgerufen 25.4.2015) mit dem Ziel einer positiven, aber dennoch kritischen Einstellung zur Europäischen Integration können dabei genannt werden.

7.3.2 Gewünschter Beitrag des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zur Bildung für und über Europa

Auch bei der Frage nach dem erwünschten Beitrag des **GWK- Unterrichts** (insbesondere in der Sekundarstufe II) zur Europabildung gibt das Team Stronach eher kryptische Antworten, wenn es dabei schlicht auf den *„großen Beitrag, was die geschichtlichen Aspekte betrifft“* (LUGAR) verweist, den dieser leisten solle.

Die Befragte aus den Reihen der FPÖ fixiert sich auch auf geschichtliche Aspekte im Sinne einer Vermittlung der Entstehungsgeschichte der EU und der Vermittlung von Wissen über die Institutionen, Organe und Verträge der EU.

Auch für die Grünen wäre es ein gefragtes Unterrichtsziel, dass SchülerInnen einen Einblick in die EU- Institutionen bekommen, mit dem Zusatz jedoch, dass *„die Funktionsweise der europäischen Demokratie“* verstanden und daraus sich ein *„Selbstverständnis als Europäische BürgerInnen“* (WALSER) entwickeln solle. Aus Sicht der Grünen sollte der GWK- Unterricht die EU auch als Lebens- und Sozialraum thematisieren, und hierbei auch die persönliche Dimension eröffnen, die die Nutzung Europas *„für Bildung, Beruf und persönliche Wünsche“* (WALSER) der SchülerInnen thematisiert. Bei all dem soll das Ziel der demokratischen Beteiligung angestrebt werden, was auch ein kritisches Befassen mit Feldern der europäischen Politik beinhalten kann.

Weitere, noch konkretere Hinweise auf spezifische Inhalte kommen von den übrigen Parteien und Interessensvertretern:

Die SPÖ nennt unter den Aufgaben des GWK- Unterrichts im Bezug auf Europa neben der Festigung des Wissens bezüglich der Strukturen der EU, wozu das Lernziel *„Institutionen der EU kennen und erklären können“* (GROSSMANN) genannt wird, hauptsächlich das Vermitteln wirtschaftskundlicher Inhalte.

Darunter fallen *„wirtschaftliche Zusammenhänge zwischen den Staaten der EU“* , *„wirtschaftliche Strukturen der EU und der einzelnen Mitgliedsstaaten“* (GROSSMANN) , die anhand von praktischen Beispiele veranschaulicht werden sollen, sowie die Entwicklung der unterschiedlichen wirtschaftlichen Verflechtungen innerhalb der EU im Verlauf des Integrationsprozesses, ebenso wie *„Unterschiede zwischen den wirtschaftspolitischen*

Strukturen der Staaten innerhalb der EU sowie der EU zu anderen Staatenbünden“ (GROSSMANN). Weiters soll der GWK Unterricht die Einflussmöglichkeiten der EU und deren Auswirkungen auf die nationale und regionale Ebene der EU- Staaten aufzeigen.

Die NEOS beziehen sich, was die Ansprüche an den GWK- Unterricht betrifft, auf den Beschluss der deutschen Kulturministerkonferenz zur Europabildung in der Schule aus dem Jahr 1978 i.d. F. 2008, die wirtschaftskundlichen Fächern wie dem Geographieunterricht die Zuständigkeit für die Vermittlung der *„ökonomischen und rechtlichen Grundlagen insbesondere der Europäischen Union und de[s] Interessensausgleich[s] zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Zielen*“ (STROLZ) zuweist. Spezieller soll GWK-Unterricht den vielfältigen Kultur-, Umwelt- und Wirtschaftsraum Europa mit seinen Landschaftstypen behandeln ebenso wie *„die weltweiten Wirtschaftsnetzungen Europas und seine Rolle im Hinblick auf die globalen Herausforderungen unserer Zeit*“ (STROLZ).

Die Arbeiterkammer sieht die Aufgabe des GWK-Unterrichts in der Darstellung der Gemeinsamkeiten und Diversitäten der EU, was der von den NEOS übernommenen Forderung der KMK nach der Darstellung der Europäischen Vielfalt nahe kommt. Ebenso bringt die AK ähnlich wie die Grünen ins Spiel, dass der EU als Lebens- und Arbeitsraum ein Stellenwert im Unterricht eingeräumt werden muss und in diesem Zusammenhang die Themen Mobilität und Migration in der EU wichtige Aspekte sind. Außerdem soll laut AK die EU auch von einer Außenperspektive betrachtet werden, insofern, als dass Nachbarpositionen und die Rolle der EU in der Welt beleuchtet werden müssen.

In diesem Sinne sind es für die AK v.a. sozial- und systemkritische Lernziele, die der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht anstreben muss: Bescheid wissen über Lobbyismus, Einschätzen können, wo in der Gesetzgebung übernationale und wo nationale Lösungen angestrebt werden sollten, das Verstehen der Freiheiten des Binnenmarktes, sowie das sich bewusst werden über die *„soziale Schieflage und Sozialdumping in der EU*“ (ASCHAUER). Dies sind klare Aspekte, die über allgemeine pro-europäische Bewusstseins-Floskeln hinausgehen. Die Wirtschaftskammer kann diesbezüglich nur mit eher inhaltslosen Formulierungen aufwarten:

„Verständnis für wirtschaftliche und politische Zusammenhänge in Europa“ oder *„Gesamtverständnis für Europa und gemeinsame Politik*“ oder *„fundiertes Wissen über die Länder Europas*“ (HUBER) lassen auch mit dem Hinweis auf den „Nutzen“ der EU im Sinne eines wichtigen Friedensprojekts kontroverse Inhalte vermissen.

7.3.3 „europäische Identität“ als Bildungsziel?

Das Team Stronach und die FPÖ lehnen „europäische Identität“ als ein Bildungsziel ab, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Die FPÖ beruft sich auf ein „*Europa der Vaterländer*“ (LEITHNER), das Team Stronach befürwortet zwar „*das Überleben des europäischen Gedanken[s]*“ (LUGAR), hält aber aus bereits erwähnten Gründen alle bildungspolitischen Maßnahmen in diesem Bereich für fehl am Platz.

Die SPÖ sieht eher ein „*Bewusstsein für Europa*“ als ein erstrebenswertes Bildungsziel an und betrachtet die Entwicklung einer europäischen Identität weniger von der Schule abhängig als von anderen Faktoren wie „*Politik im Inland und mediale [r] Vermittlung von europapolitischen Ereignissen, direkter Betroffenheit im Alltag bez. in hinsichtlich Wohnen, Arbeit, Ausbildung oder Kinder, Studien etc.*“ (GROSSMANN).

Diese Position steht jene der Arbeiterkammer nahe, die sich ebenfalls dahingehend äußert, dass „*die europäische Identität [...] eine ausreichende Menge identitätsstiftender Elemente*“ (ASCHAUER) benötigt, und Europabildung diese Identitätsstiftung nicht alleine leisten kann.

Die Grünen, die NEOS und die WKÖ sprechen sich dezidiert für die europäische Identität als Bildungsziel aus. Im der vom ÖGB übermittelten Publikation spricht man sich ebenfalls für ein europäisches Bewusstsein bzw. eine europäische Identität als Ziel von Bildungsprozessen aus (vgl.

http://www.igmetall.de/declaration_de_2046645cee14da69d6d8d75c0162415c465ffeff.pdf, S.2)

7.3.4 Wie kann europäische Identität im Unterricht gefördert werden?

Die Vorschläge der Befragten, die sich für eine europäische Identität als Ziel von Bildung und Unterricht ausgesprochen haben, gestalten sich vielfältig.

Die SPÖ hält dafür die Vermittlung von alltäglichen Auswirkungen der EU auf den Alltag für notwendig, ebenso wie das „*Erarbeiten wirtschaftspolitischer Veränderungen der Strukturen europäischer Staaten im Zuge der Bildung der EU*“ (GROSSMANN) und den Einfluss dieser auf die EU- Bevölkerung. Außerdem sollen „*Errungenschaften der EU, die zur Vereinfachung des Miteinanders innerhalb der EU*“ (GROSSMANN) beigetragen haben thematisiert werden, damit gemeint sind u.a. die Bereiche Arbeitsmarkt, Ausbildung und Tourismus.

Die Grünen wünschen sich für die Förderung europäischer Identität im Unterricht u.a. das Fokussieren auf die EU als *„Friedens- und Freiheitsprojekt für alle BürgerInnen, die gemeinsame Verantwortung aller BürgerInnen für die europäische Politik und die weitere Entwicklung der EU“* (WALSER).

Die EU und ihre Bezüge zu anderen Wirtschaftsräumen und Menschen aus anderen Staaten (Flüchtlingspolitik) sollten ebenfalls Teile des Unterrichts sein.

Die NEOS plädieren im Sinne der Förderung europäischer Identität für einen fächerübergreifenden Ansatz, ebenso wie für die Berücksichtigung der verschiedenen Sprachen Europas.

Die WKÖ sieht das *„Vermitteln einer gemeinsamen Zukunftsvision eines vereinten Europa“* (HUBER) als elementar an, während die Befragte der Arbeiterkammer die Wichtigkeit der Hervorhebung von *„Leistungen/Erfolge[n], die die EU erzielt“* (ASCHAUER) hat, wie *„zB hohe Standards im Umwelt- und Verbraucherschutz“* (ASCHAUER) betont.

7.4 Schlussfolgerungen aus den Befragungsergebnissen

Zusammenfassend stellt die Vermittlung europäischer Identität für die meisten Befragten, ausgenommen die FPÖ, im Sinne einer Beantwortung der 4. Frage mit „ja“, ein eindeutig anzustrebendes Bildungsziel dar.

Nicht ganz klar wird jedoch, für welches Identitätskonzept sich die Befragten dabei eigentlich aussprechen.

Ob sie „europäische Identität“ nun im Sinne eines europäischen Bewusstseins oder einer Bürgerkompetenz deuten, oder als klaren Bildungsauftrag für eine auch kulturell- oder wertorientierte „europäischen Identität“, bleibt teilweise offen. Es hat eher den Anschein, als würden die Begrifflichkeiten miteinander vermischt bzw. nicht genau voneinander abgegrenzt.

Anhand der Befragten äußert sich das Grundproblem, das sich bei der Beantwortung der Fragen der Diplomarbeit durchzog: Es wird oft nicht klar, was nun mit den jeweiligen Begrifflichkeiten eigentlich gemeint ist und welches Konzept von Identität hinter den getätigten Aussagen steckt.

Die Befragten bringen einerseits zum Ausdruck, dass sowohl Kompetenzen, die von der politischen Bildung gefordert werden, von Relevanz sind, die also auf die Möglichkeit zur unvoreingenommenen politischen Partizipation abzielen, andererseits wird jedoch eine wie

auch immer geartete europäische Identität als Grundlage dieses Partizipationswillens betrachtet (vgl. z.B. STROLZ).

Es scheint Verwirrung zu herrschen oder Unreflektiertheit darüber zu bestehen, ob politische Beteiligung genug ist oder ob es um mehr geht, als Bürger zu bewussten Wählern zu machen. Die Aussagen des Team Stronach bringen diese Tatsache unbewusst tragikomisch am besten zum Ausdruck, wenn davon die Rede ist, dass „noch nicht absehbar ist, ob die Europäische Union in der aktuellen Form Bestand hat“ (LUGAR), europäische Identität für ein „Überleben des europäischen Gedankens [...] selbstverständlich sinnvoll“ (LUGAR) wäre, aber „[d]a die europäischen Länder immer einen von wirtschaftlichen Interessen getragenen Staatenbund angestrebt haben, ist eine Ausprägung einer solchen Identität aus unserer Sicht nicht notwendig.“ (LUGAR)

Wo, wenn nicht in diesen Worten kommt die Krise, in der die EU sich augenblicklich befindet, deutlicher zum Ausdruck? Soll die EU nun eine Wirtschaftsgemeinschaft oder eine Solidargemeinschaft sein? Ist europäische Bürgerkompetenz allein genug für eine von außen und innen bedrohte EU, die sich nicht nur über einen gemeinsamen Binnenmarkt definiert? Braucht Bürgerkompetenz eine tiefergehende europäische Identität als Grundlage? Die Befragten können diese Fragen nicht klären, sie bringen aber Vorschläge für die Förderung einer europäischen Identität, die sie aber undefiniert lassen:

Die Ideen reichen von der Wichtigkeit der Darstellung der Einflüsse der Europäischen Union auf die Alltagsebene über die Bewusstseinschaffung für die EU als wichtiges Friedensprojekt, für das auch eine Zukunftsidee entwickelt werden soll. Wenn SchülerInnen wissen, dass die EU ihr Leben beeinflusst, sehen sie auch die Notwendigkeit, Zukunftsfragen auch aus EU- Perspektive zu denken, so der Tenor der Befragten.

8. Untersuchung der approbierten AHS – Schulbücher der 10. Schulstufe

In den vorangegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass europäische Identität durchaus ein Bildungsziel darstellt, das sowohl von Fachdidaktikern als auch in EU- Dokumenten und österreichischen Lehrplänen sowie von einem guten Teil der im Rahmen dieser Arbeit befragten bildungspolitisch relevanten Akteure gewünscht wird, auch wenn eine solche nicht immer genau definiert wird.

Die Forderung nach Kompetenzen in der europapolitischen Bildung sowie die Ideen der Fachdidaktiker, die europäische Dimension im GWK- Unterricht zu stärken und parallel eine europäische Bürgeridentität oder ein „Denken für Europa“ zu entwickeln, mögen hohe Ziele sein, jedoch stellt sich, wie bereits angedeutet, eine zentrale Frage, die als Grundvoraussetzung für den Erwerb jeglicher europaspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten zu betrachten ist:

Wie können SchülerInnen für Europa interessiert werden?

Ich möchte in der kleinen Untersuchung, die in diesem Kapitel folgt, genau der Frage nachgehen, ob österreichische Schulbücher der 10. Schulstufe AHS diese Grundbedingung erfüllen und dafür einen speziellen Aspekt herausgreifen.

8.1 SchülerInnenorientierung als Voraussetzung für die Idee einer europäischen Identität

Die Literatur gibt Hinweise auf die zu schaffende Voraussetzung für ein generelles Interesse an Europa/der EU, die somit auch die Basis für eine mögliche Förderung einer europäischen Identität in der Schule darstellen kann.

EIS bezeichnet „die Wahrnehmung der Betroffenheit von Europapolitik im Alltag“ (EIS, 2010, S.73) als „erste Voraussetzung für politisches Interesse und die Bereitschaft zur Partizipation als Europabürger“ (EIS, 2010, S.73). Dahinter steht das Prinzip der SchülerInnen bzw. Lebensweltorientierung in der Didaktik: KROSS umreißt SchülerInnenorientierung mit den drei Schlagworten „Lebenswirklichkeit, Alltagswirklichkeit oder Lebenswelt“ (KROSS, 1991, S.16).

Für Köck soll schülerInnenorientierter Unterricht außerdem an den Lernenden orientiert sein, an ihrer Erfahrungswelt, ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und Erwartungen. Zudem sollen SchülerInnen zur selbstständigen Informationsbeschaffung und -verarbeitung angeleitet werden und nicht nur die Rolle der Adressaten im Lernprozess einnehmen. (vgl. KÖCK, 2000, S.213) In der Didaktik werden auch noch andere Merkmale schülerInnenorientierten Unterrichts genannt, ich möchte aber für meine Untersuchung beim Kriterium der Lebens- und Alltagswirklichkeit anknüpfen:

Ohne Andocken an diese Lebenswelt der Lernenden ist sowohl europapolitische Bildung mit dem Mindestziel der europapolitischen „Bürgerbeteiligung“ (die sich im Sinne einer Bürgeridentität nicht zwangsläufig als EU- unkritische Identität, die dem Eurozentrismus verfallen ist, äußern muss) als auch die Vermittlung einer europäischen Dimension (wirtschafts-) geographischer Themen zum Scheitern verurteilt, da das Interesse am Thema, an Europa, und damit verknüpft an demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung, nicht geweckt werden kann und bestenfalls gering bleibt.

Bei der Analyse der approbierten Schulbücher der 10. Schulstufe AHS (sie weist einen Europaschwerpunkt gemäß Lehrplan auf) soll nun untersucht werden, inwiefern Lebensweltorientierung- und SchülerInnenorientierung sichtbar wird. Ganz konkret soll sich die Untersuchung darauf konzentrieren, herauszufiltern, wo im Schulbuch SchülerInnen konkret angesprochen und darauf hingewiesen werden, dass und inwiefern ihr eigenes Leben von der EU beeinflusst wird.

Zudem sollen die Schulbücher auch daraufhin untersucht werden, ob europäische Identität und in diesem Zusammenhang auch raumbezogene Identität explizit thematisiert wird und in welcher Form das geschieht.

8.2 Untersuchte Schulbücher

Es werden jene Bücher herangezogen, die für das Schuljahr 2014/2015 auf der Schulbuchliste für die 6. Klasse vermerkt sind: (vgl. BMUKK; BMWFJ, 2013, S. 155 f)

- DERFLINGER, M. u.a. (2014): Durchblick 6 kompetent. Wien: Westermann.
- HITZ, H.; KUCERA, I. und MALCIK, W.(2011): Meridiane 6. Wien: Ed. Hölzel.

- HITZ, H; KUCERA, I. und MALCIK, W. (2011) :Meridiane 5/6. Wien: Ed. Hölzel.
- HITZ, H. u.a. (2013): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6 neu. Wien: Ed. Hölzel.
- GERM, A.;HOCHREINER, F.; MAYRHOFER, G. (2012): Geospots 5/6 für AHS. Linz: Veritas.
- HOFMANN, P. (2010): System Erde 5/6, Wien: Westermann.
- HOFMANN, P (2012).: System Erde 6. Wien: Westermann.
- KAPS, B. (2010): klar_Geografie und Wirtschaftskunde 6. Wien: Jugend und Volk.

8.2.1 Durchblick 6 kompetent

„Durchblick 6 kompetent“ gliedert das vom Lehrplan vorgegebene Jahresthema „Vielfalt und Einheit- das neue Europa“ in 7 Unterthemen/Kapitel, die jeweils wieder aus mehreren Unterkapiteln bestehen.

1. „Raumbegriff und Strukturierung Europas“
2. „Die Europäische Union“
3. „Wirtschaftspolitik der EU“
4. „Die europäischen Staaten außerhalb der EU“
5. „Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften“
6. „Produktionsgebiete im Wandel - Inwert- und Außerwertsetzung von Regionen durch Landwirtschaft und Tourismus“
7. „Regionale Disparitäten und Entwicklungspfade im Vergleich“ (vgl. DERFLINGER u.a., 2014, S.2f)

Geht man diese Kapitel der Reihe nach durch, finden sich Hinweise auf die Relevanz von EU – Politik und Europa- Fragen für SchülerInnen sowie die Thematisierung raumbezogener Identität in den ersten drei Kapiteln.

8.2.1.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Im Kapitel „Raumbegriff und Strukturierung Europas“ wird die Frage nach einer europäischen Identität verknüpft mit damit verbundenen Werten im Unterkapitel „Der Begriff Europa“ an Hand der zweiten auf Seite 8 gestellten Arbeitsaufgabe (Abbildung 3) aufgeworfen, die mit Hilfe der in Abbildung 4 dargestellten Graphiken M1 und M2 bearbeitet werden soll:

ARBEITSAUFGABEN

■ ■ ■ Erklären Sie Interessierten ohne ausreichende Geschichts- und Wirtschaftskenntnisse die Begriffe Aufklärung, Rechtsstaat, Verfassung, Menschenrechte, Soziale Marktwirtschaft und Kapitalismus. Benützen Sie für die Aufgabenstellung Lexika und/oder Geschichtsbücher bzw. das Internet.

■ ■ ■ Setzen Sie sich mit der Frage auseinander, ob die in M 1 und M 2 genannten Werte geeignete Kriterien zur Abgrenzung von Räumen sind. Überlegen Sie, welche Gruppen diese Kriterien benützen und welche dagegen sind.

Abbildung 3: Arbeitsaufgaben zu europäischen Werten in Durchblick 6 (DERFLINGER u.a., 2014, S. 8)

Diese Aufgabe zielt jedoch nicht auf die Erfassung europäischer Werte aus SchülerInnensicht oder auf die Ermittlung deren Zugehörigkeitsgefühls ab und bleibt deshalb abstrakt und nicht direkt an den Lernenden orientiert.

Abbildung 4: Darstellung europäischer Werte in Durchblick 6 (DERFLINGER u.a., 2014, S.8)

Wo ist Europa?
Wenn geographische Grenzen nicht weiterhelfen, versucht man, mithilfe von historischen Ereignissen oder kulturellen Werten Räume zu konstruieren. Vier Bereiche werden in der Literatur häufig mit dem Begriff „Europa“ in Verbindung gebracht:

- Vorherrschaft des Christentums
- Entwicklung der Ideen der Aufklärung und der Menschenrechte
- Entwicklung und Durchsetzung des Rechtsstaats und der Verfassung
- Entstehung und Entwicklung der sozialen Marktwirtschaft und des Kapitalismus

Verändert und gekürzt nach: Fassmann, H. (2002): Wo endet Europa?

M 1

Auch die EU hat einige dieser Bereiche in die Charta der Grundrechte aufgenommen.

Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind

- die Achtung der Menschenwürde
- Freiheit
- Demokratie
- Gleichheit
- Rechtsstaatlichkeit
- die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören

Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch **Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität** und die **Gleichheit** von Frauen und Männern auszeichnet.

M 2 Art. 2 des Vertrags über die EU vom 31. 3. 2010

Europäische Identität wird in einer Arbeitsaufgabe auf Seite 22 nochmals zum Thema: SchülerInnen sollen einen kurzen Artikel verfassen, in dem sie mit Hilfe der in verschiedenen Sprachen auf die Außenfassade des Europaparlaments in Straßburg projizierten Werte sowie

anderer Werten, die ihnen wichtig vorkommen, die Frage beantworten sollen, „was Europa eigentlich ist“ (DERFLINGER u.a., 2014, S.22). Grundsätzlich arbeiten die SchülerInnen hier mit diesen sowie den bereits auf S.8 eingebrachten Werten und werden nicht direkt nach ihren Vorstellungen befragt, können diese aber zusätzlich in den Artikel einbauen.

Auf Seite 24 findet sich ebenfalls eine Arbeitsaufgabe, die sowohl die Identitätsthematik als auch lebensweltliche Anknüpfungspunkte des Europa- Themas berührt:

Mit der Aufgabenstellung „Gestalten Sie in Gruppen ein Plakat zur Frage „Was bedeutet Europa für uns?“ und diskutieren Sie anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“ (DERFLINGER u.a., 2014, S.24) haben SchülerInnen die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen und Betroffenheiten bezüglich Europa sichtbar zu machen und sich untereinander darüber auszutauschen.

8.2.1.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Im zweiten Kapitel „*Die Europäische Union*“ wird im Unterkapitel „*Was bringt uns die EU?*“ die Frage „Welchen Nutzen habe ich von der EU?“ (DERFLINGER u.a., 2014, S.27) aufgeworfen. Diese Formulierung legt nahe, dass SchülerInnen hier erfahren, wie EU- Politik sich konkret in ihrem eigenen Leben manifestiert, und nicht nur das - auch welche positiven Effekte diese auf ihren Alltag zeitigt. Die Beantwortung dieser Frage wird auf eine Schulbuchseite beschränkt. Zunächst werden Internetportale der EU angeführt, die BürgerInnen über das Reisen, Leben und Arbeiten in der EU informieren, aber auch über Ausbildung und Studieren in EU- Ländern.

Zu Fragen europaweiter Bildung werden die Programme ERASMUS, LEONARDO DA VINCI und SOKRATES-COMENIUS genannt, es fehlt jedoch erstaunlicherweise der konkrete Hinweis auf die Möglichkeit des SchülerInnenaustauschs. Auch der Bereich „Konsumentenschutz in der EU“ wird auf dieser Buchseite erwähnt und dabei auf die Möglichkeit hingewiesen, sich an das European Consumer Center zu wenden, wenn Probleme beispielweise bei Internetbestellungen aus anderen EU- Ländern auftreten.

Weitere oder konkretere Alltagssituationen und Beispiele aus dem Leben der SchülerInnen fehlen jedoch in diesem Kapitel.

In Kapitel 3 „*Wirtschaftspolitik der EU*“ befindet sich auf S. 48 eine Arbeitsaufgabe, die die SchülerInnen auffordert, für die auf dieser Seite ausgewiesenen Problemfelder der Wirtschaftspolitik (Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, Wirtschaftsförderungspolitik, Regionalpolitik, Agrarpolitik, Technologiepolitik) konkrete Beispiele „eventuell auch aus Ihrem eigenen Lebensumfeld“ (DERFLINGER, u.a. 2014, S. 48) zu finden und dafür zu ergreifende Maßnahmen der Wirtschaftspolitik zu diskutieren.

Hier wird aber eher allgemein die Frage „Was ist Wirtschaftspolitik?“ (DERFLINGER u.a., 2014, S.48) ins Zentrum gerückt und EU- spezifische Implikationen und Problemfelder erst auf den darauf folgenden Seiten erörtert, jedoch ohne lebensweltliche Bezüge für die SchülerInnen.

Im dem Unterkapitel „*Der Euro und die (Euro)- Krise*“ findet sich dann auf S. 68 noch eine Arbeitsaufgabe, die die eigene Betroffenheit der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt:

„Erstellen Sie aufgrund Ihrer eigenen Erfahrungen und Informationen eine Plus-/Minus – Liste über die Wirkung des Euro in Österreich und beurteilen Sie Ihre persönlichen Vorteile durch den Euro.“ (DERFLINGER u.a.,2014, S.68)

8.2.2 Meridiane 6

Meridiane 6 gliedert sich in 6 Kapitel:

1. „Was oder wer ist Europa?“
2. „Gesellschaft und Bevölkerung im Wandel“
3. „Die Europäische Union“
4. „Produktionsgebiete im Wandel“
5. „Räumliche Disparitäten“
6. „Raumentwicklung in der EU“ (vgl. HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S.2f)

Diese Kapitel sind in Unterkapitel unterteilt, welche durch spezielle Themen erweitert werden. In Meridiane 6 wird das Thema raumbezogene Identität und damit verknüpft die Frage nach der Möglichkeit einer europäischen Identität mehrfach berührt. Ebenso finden sich zahlreiche Hinweise auf lebensweltliche Betroffenheit der SchülerInnen durch die EU und ihre Politik.

8.2.2.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Dieses Schulbuch bereitet die Identitätsthematik, der bereits mehrfach im ersten Kapitel Raum gegeben wird, mit der Frage „Wo endet Europa?“ vor, indem historisch- kulturelle Begründungen dafür präsentiert werden (vgl. HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S.5). Das Unterkapitel „Der Kulturraum Europas“ thematisiert ethnisches Bewusstsein und Minderheiten in Europa und sensibilisiert damit für die nachfolgenden Seiten zum Thema „nationale/europäische Identität“.

Auf S. 16 findet sich dazu folgender Aufgabenblock, den die Abbildung 5 zeigt:

AUFGABEN

Eine Frage der Identität

1 Ist die Bezeichnung „Ski fahrende Österreicher“ eigentlich Realität oder ein Vorurteil? Wie beurteilt ihr das „Selbstbild der Österreicher und Österreicherinnen“?

2 Diskutiert über typische Identitätsmerkmale der verschiedenen Nationen in Europa! Welche Merkmale würdet ihr beispielsweise einem Franzosen, einer Britin oder einem Italiener zuordnen? Wodurch zeigen andere „Europäer/-innen“ ihre Identität? Inwieweit stimmen eurer Meinung nach Selbst- und Fremdbild überein?

1. Das Selbstbild der Österreicher/-innen?

Abbildung 5: Aufgaben zur Frage nationaler Identität aus Meridiane 6 (HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S. 16)

Die darin enthaltenen Fragen, die die SchülerInnen diskutieren sollen, machen darauf aufmerksam, dass Selbst- und Fremdbild von Nationen nicht unbedingt übereinstimmen müssen. Sie sensibilisieren also auch für das Thema stereotype Vorstellungen im Bezug auf soziale Gruppen.

Die Seiten 28 und 29 werden unter der Überschrift „Eine Frage der Identität“ inklusive der enthaltenen Arbeitsaufgaben gänzlich dem Thema raumbezogener Identität gewidmet.

Dabei wird auf den Begriff „Identität“ generell eingegangen und die Bedeutung „nationaler Identität“ thematisiert, mit dem Hinweis auf Statistiken, die den Staat als ein für Menschen wichtiges Identifikationsmerkmal herausstellen. Ebenfalls weist der Text darauf hin, dass europäische Identität und nationale Identität einander nicht ausschließen müssen und dass als eine Grundlage für eine europäische Identität die europäische Sozialpolitik betrachtet werden könnte, ebenso wie ein „Europäischer Traum“, der im Gegensatz zum amerikanischen Traum

auf der Bewahrung der eigenen kulturellen Identität und dem gleichzeitigen Leben in einer multikulturellen Welt basiert.

Ebenso wird im Text der „Euro als Symbol für die kulturelle Gemeinsamkeit der Völker Europas“ (HITZ, KUCERA, MALCIK , 2011, S. 29) genannt.

Die dazugehörigen Arbeitsaufgaben, die in Abbildung 6 dargestellt werden, befragen die SchülerInnen nach ihrem eigenen Zugehörigkeitsgefühl, sowohl im Hinblick auf Nationen als auch auf Europa und werfen die Frage nach Chancen und Risiken nationaler Identitäten auf:

AUFGABEN

Diskutiert in der Gruppe!

- 1** a) *Welcher Nation fühlt ihr euch selbst zugehörig und warum? Welche Identifikationsmerkmale zieht ihr persönlich heran?*
b) *Fühlt ihr euch als Europäer/-innen? In welcher Situation habt ihr selbst vielleicht schon einmal bestätigt, dass ihr „Europäer/-innen“ seid?*
c) *Seid ihr der Meinung, dass es wichtig ist, eine „europäische Identität“ herauszubilden?*
- 2** *Worin liegen die Unterschiede zwischen dem „Amerikanischen Traum“ und einem „Europäischen Traum“? Stimmt ihr mit der Aussage von Jeremy Rifkin überein?*
- 3** *Welche Bedeutung haben eurer Meinung nach*
 - a) *das „Social Web“*
 - b) *die Medien**für die Herausbildung einer nationalen Identität?*
- 4** *Birgt eine nationale Identität eher Chancen oder eher Risiken für das Zusammenleben verschiedener Gruppen? Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang eine „europäische Identität“?*

**Abbildung 6: Arbeitsaufgaben zum Thema europäische und nationale Zugehörigkeit
(HITZ, KUCERA, MALCIK , 2011, S. 29)**

Als zusammenhängend mit dem Thema der europäischen Identität können auch die im Kapitel 3 auf der Seite 67 (Überschrift: Die Idee Europa) aufgeführten Arbeitsaufgaben zum Unterkapitel „Vom geteilten Europa zum gemeinsamen Europa“ betrachtet werden.

Die Aufgaben „Wie soll sich deiner Meinung nach die EU weiterentwickeln? Sollen nach amerikanischem Vorbild die „Vereinigten Staaten von Europa“ entstehen? Was würde dies

für ein Leben in Europa bedeuten?“ und „Diskutiert, welchen Weg die EU bei der weiteren Vertiefung gehen soll!“ (HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S.67) können die SchülerInnen dazu bewegen, Zukunftskonzepte für Europa bzw. die EU zu entwickeln und sich mit ihren eigenen Wünschen bezüglich Europa auseinanderzusetzen.

Im darauf folgenden Unterkapitel „*Wie funktioniert die EU?*“ werden auf S. 81 die Begriffe „Bürgerrechte“ und „Unionsbürgerschaft“ eingeführt und den Lernenden in diesem Zusammenhang diverse Rechte bezüglich der EU- Wahlen, Petitionseinbringungen, dem Zugangsrecht zu Dokumenten des EU- Rats etc. vorgestellt.

Zudem findet sich auf dieser Seite der Hinweis auf Vertretungen und Informationsbüros der EU.

8.2.2.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Ebenfalls im Kapitel 3 findet sich auf den Seiten 86, 87, 88 und 99 unter dem Titel „Du und die EU. Welche Bedeutung hat die EU für dich?“ konkrete Beispiele, inwieweit die EU auf das Leben von SchülerInnen einwirkt.

Folgende Bereiche werden angeführt: „Verordnung für Mobilfunktarife“, „Shopping ohne Grenzen“, „Europäischer Konsumentenschutz“, „Die mündigen Bürger/-innen sind gefordert: Lebensmittelkennzeichnung“ sowie die Jugendpolitik der EU.

Im Speziellen wird die Wahlberechtigung ab 16 für das EU Parlament hervorgehoben, sowie im Bereich Bildung und Ausbildung die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, der Bologna Prozess sowie Austauschprogramme für Jugendliche und Studierende, wobei die Vorteile des Studierens im Ausland präsentiert werden.

Die dazugehörigen Arbeitsaufgaben auf S.89 beinhalten u.a. die Recherche nach Schüler-Austauschprogrammen, sowie eine Diskussion über die persönliche Bedeutung von Jugendpolitik und die Frage nach dem eigenen Engagement in der EU. Weiters sollen die Ergebnisse eines bei Jugendlichen durchgeführten Eurobarometers über die Bedeutung der EU diskutiert werden, was als Beitrag zur Identitätsthematik betrachtet werden kann.

Im Unterkapitel „*Wirtschafts- und Währungspolitik der EU*“ zu Kapitel 3, wird auf S. 90 in Arbeitsaufgabe 1 mit der Frage nach wirtschaftspolitischen Maßnahmen auf Österreich- oder

EU- Ebene gefragt, die das Leben der SchülerInnen betreffen, ebenfalls ein lebensweltlicher Bezug zwischen EU- Politik und den Lernenden hergestellt.

Auf S. 93 findet sich folgende schülerInnenorientierte Aufgabe 2 zum Thema Europäischer Binnenmarkt:

„Worin liegen positive, worin negative Auswirkungen der vier Freiheiten im Binnenmarkt? Inwieweit bist du als Schüler/-in davon betroffen?“ (HITZ, KUCERA, MALCIK, S.93)

In den Kapiteln 4, 5, und 6 finden sich keine lebensweltlichen Bezüge der Inhalte mehr.

8.2.3 Meridiane 5/6

Meridiane 5/6 ist für die 6. Klasse in die gleichen sechs Kapitel wie Meridiane 6 unterteilt.

Die Kapitel sind in Meridiane 5/6 verkürzt, d.h. einige Themen werden ausgespart, insbesondere in den ersten beiden Kapiteln „*Was oder wer ist Europa*“ und „*Gesellschaft und Bevölkerung im Wandel*“ werden alle die Unterkapitel erweiternden Themen wie beispielsweise „*Kleinststaaten- eine Besonderheit Europas*“ weggelassen. Die in Meridiane 5/6 enthaltenen Inhalte und Arbeitsaufgaben decken sind alle jedoch 1:1 mit jenen in Meridiane 6.

Für die Untersuchung ist nun also relevant, ob die in Meridiane 6 identifizierten Inhalte zum Themenbereich raumbezogene Identität sowie die lebensweltlichen Anknüpfungspunkte an das Thema EU alle auch in Meridiane 5/6 enthalten sind oder ob diese ausgespart wurden.

8.2.3.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Im Kapitel 1 fehlt in Meridiane 5/6 die Doppelseite 28/29 „Eine Frage der Identität“ und damit der größte Teil der in Meridiane 6 vorkommenden Bezüge zur Europäischen bzw. raumbezogenen Identität.

Ebenso fehlt S.81 in Meridiane 6 unter dem Titel „Bürgerrechte und Unionsbürgerschaft“.

8.2.3.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Die Weglassungen betreffen nicht die Seiten mit den lebensweltlichen Bezügen zum Thema EU und sind demnach die gleichen wie in Meridiane 6.

8.2.4 Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6 neu

Dieses Schulbuch untergliedert das Lehrplanthema grundsätzlich in 6 Kapitel mit jeweiligen Unterkapiteln:

1. „Räume und Strukturen“
2. „Der Europäische Integrationsprozess“
3. „Wirtschaftspolitik der EU“
4. „Räume im Wandel“
5. „Gesellschaft im Wandel“
6. „Räumliche Disparitäten“ (vgl. HITZ u.a., 2013, S.2)

Das Buch beschäftigt sich eigentlich nicht mit der Frage raumbezogener Identität und stellt auch nur in sehr geringem Maß lebensweltliche Bezüge zur EU her.

8.2.4.1 Thematisierung raumbezogener Identität

In „Raum - Gesellschaft - Wirtschaft 6 neu“ finden sich keine konkreten Inhalte, die das Thema raumbezogene Identität dezidiert ansprechen. So wie auch in anderen untersuchten Schulbüchern wird zwar die historisch-kulturelle Begründung Europas als eine Möglichkeit, Europa zu definieren, genannt (vgl. HITZ u.a., 2013, S.4) , diese Erläuterungen bleiben jedoch ohne expliziten Brückenschlag zum Thema (europäische) Identität und ohne Arbeitsaufgabe, die die SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung und Reflexion mit damit verbundenen Fragen anregt. Auf Seite 21 wird unter Kapitel 2.2 „Ziele der EU“ das Ziel „Wir werden Europäer“ angeführt. Hier wird jedoch nur kurz auf die Unionsbürgerschaft, die der Vertrag von Maastricht mit sich brachte, verwiesen und auf die Möglichkeit bei Gemeinde-

Regional- und Europawahlen in einem anderen EU-Staat zu wählen, ebenso wie auf die Möglichkeit, Petitionen ans EU Parlament zu richten, auch die Sozialcharta der EU findet Erwähnung.

8.2.4.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Auch die lebensweltlichen Bezüge zum Thema EU sind dünn gesät:

Auf S. 26 findet sich eine Arbeitsaufgabe (A4), die SchülerInnen dazu auffordert, die Möglichkeiten der Programme COMENIUS und SOKRATES zu recherchieren, jedoch ohne Erklärung, worum es sich bei diesen Programmen handelt. Auf dieser Seite findet sich zudem eine Tabelle mit dem Titel „Wo informiere ich mich im Internet über die EU“ - die angegebenen Themenbereiche, zu denen aufgeführte Internetportale der EU Informationen bieten, sind jedoch nicht schülerInnenorientiert aufbereitet sondern sehr allgemein gehalten.

Auf der Doppelseite 66/67 soll das Kapitel 5.2 „Welche Chancen bietet mir Europa“ offensichtlich an SchülerInnenrealitäten anknüpfen. Ein kurzer Einleitungstext über „offene Gesellschaft und offene Grenzen“ (HITZ u.a., 2013, S.66) weist in einem einzigen Satz auf die vier Freiheiten der EU und die „völlig neue[n] Chancen bei Studium, Berufsausübung und Wohnort“ (HITZ u.a., 2014, S.66), darunter befindet sich die dazugehörige Arbeitsaufgabe A2:

„ Diskutieren Sie, welche Details der „persönlichen Freiheiten“ Ihnen besonders zusagen. Geben Sie eine Begründung dafür.“ (HITZ u.a., 2013, S.66)

Den Großteil der Doppelseite nehmen ein Interview ohne expliziten Europabezug mit einem Manager zu seiner Arbeitseinstellung bzw. seinem Erfolgsgeheimnis („schnelles Studium, guter Abschluss, großer Fleiß, Ziele hoch gesteckt und erfüllt, nie aufgegeben“ (HITZ u.a., 2014, S.66)) sowie ein Artikel aus „Die Welt“ zum Thema Bildungsmobilität im Neuen Europa ein.

Die dazugehörige Arbeitsaufgabe lautet:

„Werten Sie die Texte 1 und 2 aus. Fassen Sie zusammen, welche Aussagen Ihnen für ein „neues Europa“ wichtig erscheinen. Erörtern Sie, welche Inhalte für Sie persönlich überlegenswert sind. Nehmen Sie Stellung, ob sich Ihre derzeitige Studien- und Berufsplanung durch das „neue Europa“ verändern kann.“ (HITZ u.a., 2013, S.67)

Dieses Kapitel lässt zum einen einen differenzierteren Blick auf das Thema „Zukunftschancen durch Europa“ vermissen, zum anderen hat keiner der Texte mit der Lebenswelt der SchülerInnen zu tun.

8.2.5 Geospots 5/6 für AHS

In Geospots 5/6 beginnt das Europa -Thema der 6. Klasse mit dem Kapitel 6 „Europa im Überblick- ein vielfältiger Kontinent“. Es folgen die Kapitel 7 „Die Bevölkerung Europas- Vielfalt im Wandel“, 8 „Die Europäische Union- wie funktioniert sie?“ ,9 „Politikfelder der EU- was macht die Gemeinschaft aus?“, 10 „Entwicklungspfade europäischer Staaten- vier Beispiele“.

Das Schulbuch liefert für beide Untersuchungsbereiche wenig Ergebnisse und thematisiert Fragen von Europäischer Identität oder EU-Politik im Alltag der SchülerInnen nur peripher.

8.2.5.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Im Schulbuch wird auf S. 135 zum Kapitel 7.2 „Kulturerdteil Europa“ innerhalb des Fließtextes auf Identitätsfragen angespielt und einige damit zusammenhängende Fragen in den Raum gestellt:

„Kennt ihr Unterschiede im Bezug auf eure Muttersprache, Religion, Erziehung, Ernährungsgewohnheiten, Schrift, Kleidung, Brauchtum oder Musik? Gibt es unterschiedliche Kulturräume, denen man sich zugehörig fühlt? Verstehen sich eure türkischen MitschülerInnen als Europäer? Sind Gemeinsamkeiten vorhanden? Bedeutet das für euch, dass es so etwas wie unterschiedliche europäische Kulturen gibt?“ (GERM, HOCHREINER, MAYRHOFER, 2012, S.135)

Ausgehend vom Text kann in der Klasse eine Diskussion über diese Fragen angeregt werden, wobei der den Fragen folgende Hinweis auf das Konzept der Kulturerdteile und den umstrittenen Begriff der Kultur sehr wichtig ist, da er eine kritische Perspektive auf derartige Fragestellungen ermöglicht.

8.2.5.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Im Kapitel 9 „Politikfelder der EU“ wird im Aufgabenteil auf S. 160 eine Tabelle dargestellt, in welche die SchülerInnen eintragen sollen, inwieweit sie und ihre Eltern einzelne Politikbereiche jetzt und in Zukunft berühren. Abbildung 7 zeigt diese Tabelle:

→ 9.1.A **Gk2** (Wirtschafts-) Politik – Wie betrifft mich das?

a) Vervollständige die Tabelle zunächst in Einzelarbeit und vergleiche die Ergebnisse mit einer zweiten Person. ANWENDUNG

b) Diskutiert in der Klasse, warum es wichtig sein kann, sich mit verschiedenen Politikfeldern zu befassen. TRANSFER

Einflussbereiche der Politik	Wie betrifft mich das bereits jetzt?	Wie wird es mich in Zukunft betreffen?	Inwiefern sind meine Eltern davon betroffen?
Arbeitsmarkt			
Konsum (KonsumentIn)			
Bildung			
Verkehr			
Währung			
Budget			
Umwelt			
Soziales			
Landwirtschaft			

Abbildung 7: Arbeitsaufgabe zum Thema Betroffenheit von Wirtschaftspolitik aus Geospots 5/6 (GERM, HOCHREINER, MAYRHOFER, 2012, S. 160)

Diese Aufgabe kann zumindest eine Möglichkeit darstellen, die sonst im Buch fehlenden lebensweltlichen Bezüge zur EU- Politik anzusprechen und weiter zu entwickeln.

8.2.6 System Erde 6

Dieses Schulbuch untergliedert sich in jene fünf Kapitel, die auch der Lehrplan für die 6.Klasse vorsieht:

- 1. „Raumbegriff und Strukturierung Europas“
- 2. „Produktionsgebiete im Wandel“

- 3. „Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften“
- 4. „Wettbewerbs- und Regionalpolitik“
- 5. „Regionale Entwicklungen im Vergleich“ (vgl. HOFMANN, 2012, S.3)

System Erde 6 thematisiert räumbezogene Identität nicht direkt und stellt nur in wenigen Bereichen Bezüge zwischen der EU und den SchülerInnen her.

8.2.6.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Auf S. 29 wird im Kapitel 1.2 „Die Europäische Union. Werden und Wandel“ zwar der Begriff „Unionsbürger/Innen“ verwendet und darauf aufmerksam gemacht, dass sich die meisten Menschen in der EU primär als BürgerInnen ihrer Nation fühlen und sich dieses Faktum in der niedrigen Wahlbeteiligung bei EU- Wahlen äußert, die Frage nach dem Zugehörigkeitsgefühl der SchülerInnen oder weitere damit verbundene Fragen werden jedoch nicht aufgeworfen.

Auf S. 31 ist zudem die Rede vom „europäischen Traum“. Die damit verbundenen Vorstellungen von Gemeinschaft, nachhaltiger Entwicklung und Lebensqualität werden auf S. 66 unter dem Thema 3.3 „Kulturelle Vielfalt und der europäische Traum“ näher erläutert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Schulbuch zwar Vorstellungen und Ideen über Europa dargestellt werden, dass jedoch keine weitere Diskussion darüber angeregt wird. Es findet sich auch kein Hinweis, dass sich SchülerInnen mit ihren eigenen Vorstellungen über Europa und ihrer persönlichen Zugehörigkeit auseinandersetzen sollen.

8.2.6.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Ebenfalls in Kapitel 1.2 findet sich die Überschrift „Ich und die EU“ (HOFMANN, 2012, S.31). Es folgt ein nur sehr allgemein gehaltener Absatz über Ausbildungsmöglichkeiten und die Bildungsprogramme, die Nennung der vier Freiheiten und der Hinweis, dass es notwendig sei, sich ein konkretes Bild über die eigenen Vor- und Nachteile in Bezug auf die EU zu machen. (vgl. HOFMANN, 2012, S.32) Auf S.71 wird ebenfalls noch einmal näher auf die aktuellen Bildungsprogramme eingegangen.

Arbeitsaufgabe 2 auf S. 32 fordert eine genaue Recherche, welche Möglichkeiten die aktuellen Bildungsprogramme der EU für die SchülerInnen bieten.

Eine lebensweltliche Anbindung, wie sie in sonst keinem Schulbuch zu finden war, wird auf S. 38 zum Themenbereich der Agrarpolitik der EU eingebaut (Abbildung 8).

Durch diese soll den SchülerInnen stärker bewusst werden, welchen Einfluss der freie Warenverkehr auf ihre persönlichen Konsumgewohnheiten – und Möglichkeiten ausübt.

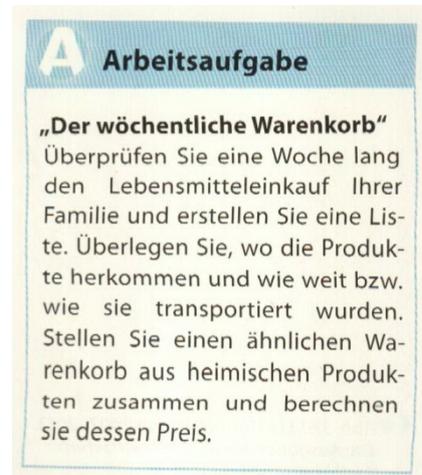


Abbildung 8: Aufgabe "der wöchentliche Warenkorb" aus System Erde 6 (HOFMANN, 2012, S.38)

8.2.7 System Erde 5/6

Der 2. Teil des Schulbuchs für die 6. Klasse in System Erde 5/6 ist im Prinzip deckungsgleich mit System Erde 6. Insofern ergeben sich die gleichen Untersuchungsergebnisse wie in System Erde 6.

8.2.8 Klar Geografie

Klar Geografie ist in 6 Hauptkapitel unterteilt:

- 1. „Europaweit- Europa weit?“
- 2. „Die europäische Integration“
- 3. „Gesellschaft im Wandel“
- 4. „Wirtschaft, Verkehr, Wettbewerb“
- 5. „Räumliche Disparitäten“
- 6. „Europäer außerhalb der EU“ (vgl. KAPS, 2010, S.4f)

Das Schulbuch thematisiert sowohl europäische Identitätsfragen als auch Berührungspunkte zwischen der EU und dem Leben der SchülerInnen.

Bezüglich des ersten Untersuchungselementes ist jedoch zu sagen, dass das Buch die kulturelle Europaabgrenzung stark in den Mittelpunkt stellt und dadurch indirekt ein kulturessentialistischer Europabegriff, der das Christentum ins Zentrum rückt, vermittelt wird, was entsprechende Arbeitsaufgaben verdeutlichen (siehe Abbildung 9).

8.2.8.1 Thematisierung raumbezogener Identität

Europäisches Zugehörigkeitsgefühl, europäische Kultur und damit einhergehende Ausschlusskriterien aus dieser werden im Kapitel 1.2 „Die Grenzen Europas“ angesprochen. Auf S. 10 wird zunächst im Fließtext darauf hingewiesen, dass die Grenze Europas „am ehesten nach kulturellen Zugehörigkeiten“ (KAPS, 2010, S.10), gezogen werden kann. In Arbeitsaufgabe 3 werden dann Christen Europa und Muslime Asien zugeordnet- damit werden letztere nicht nur in eine Außenseiterposition sondern generell außerhalb des europäischen Zusammenhangs gestellt, ohne dass darüber genauer diskutiert wird.

Die auf dieser Seite zu findenden Arbeitsaufgaben spiegeln diese Haltung wider, wenn z.B. die Internetaufgabe lautet, nach Informationen über Kasachstan zu suchen, sodass der Staat nach kulturellen Merkmalen (also die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung) entweder Europa oder Asien zugeordnet werden soll:

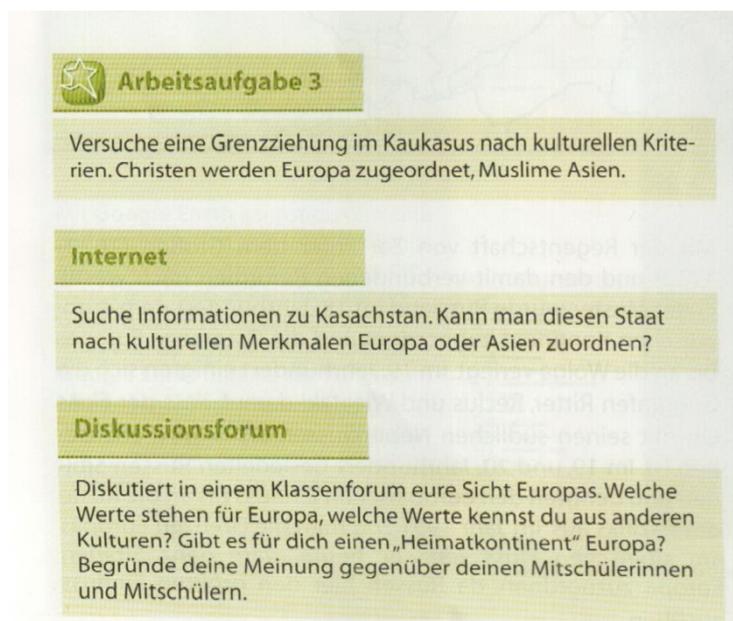


Abbildung 9: Arbeitsaufgaben zum Thema kulturelle Abgrenzung Europas aus klar Geografie 6 (KAPS, 2010, S.10)

So sollte die Lehrperson bei der offenen Diskussionsaufgabe, in der die SchülerInnen ihre Vorstellungen und ihre Zugehörigkeitsgefühle besprechen, unbedingt darauf hinweisen, dass kulturell weniger essentialistische Konzepte von Europa ebenfalls existieren.

Arbeitsaufgabe 12 auf Seite 21 wiederholt diese Ausgrenzung der Muslime aus einer europäischen Kultur:

„Vielfach wird in Europa, so auch in Österreich, eine schleichende Islamisierung befürchtet. Kannst du dir vorstellen, was damit gemeint ist? Hast du Angst davor oder ist sie eine Bereicherung unserer Kultur? (KAPS, 2010, S.21)

Die Frage ist zum einen ausschließlich an eine imaginierte nicht-muslimische SchülerInnenschaft gerichtet, zum anderen wird der Islam explizit außerhalb „unserer Kultur“ positioniert.

Eine derartig problematische kulturelle Definition Europas ist in den anderen Schulbüchern nicht zu finden und muss auf jeden Fall im Hinblick auf die Arbeit mit Identitätsfragen kritisch beurteilt werden.

8.2.8.2 Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU

Im Lehrbuch klar Geografie gibt es ebenfalls ein Kapitel, das sich der EU explizit unter dem Blickpunkt der SchülerInnen widmet: Hier ist es das Kapitel 3.5 „Deine Chancen in Europa“. Auf den Seiten 69-71 wird die Einstellung der Österreicher, und vor allem von Österreichs Jugend zur EU besprochen, auf das Thema Reisen im Zusammenhang mit dem Schengenabkommen und auf günstige Jugendtickets für Reisen innerhalb Europas eingegangen, der Bereich Bildung mit den verschiedenen Bildungsprogrammen der EU (u.a. jene für SchülerInnen) angeschnitten, und das Thema Arbeiten in der und für die EU (z.B. bei EU- Behörden) aufgeworfen.

Im Kapitel 4.2 „Der Euro“ ist auf S. 81 eine Arbeitsaufgabe zu finden, die die SchülerInnen nach ihren eigenen Vorteilen durch den Euro befragt, ansonsten werden in den übrigen Kapiteln keine Zusammenhänge zwischen Alltags- und Lebenswirklichkeit der SchülerInnen und Politikbereichen der EU hergestellt.

8.3 Fazit zur Schulbuchuntersuchung

Die untersuchten Schulbücher der 10. Schulstufe für AHS setzten sich nur teilweise mit dem Thema europäische bzw. raumbezogene Identität auseinander. Der Grad der Vertiefung damit verbundener Fragen variiert zudem stark: Während Meridiane 6 Fragen der raumbezogenen Identität mehrfach explizit anspricht und von allen Schulbüchern den meisten Raum gibt, findet sich in System Erde 6 sowie in System Erde 5/6 und Raum- Gesellschaft Wirtschaft 6 keine direkte Bearbeitung oder kritische Auseinandersetzung mit Identitätsfragen im Zusammenhang mit Europa. Eine tendenziell kulturessentialistische Aufbereitung konnte zudem in klar Geografie 6 ausgemacht werden.

Eine verstärkte und auch kontroverse Auseinandersetzung mit europäischer Identität findet eigentlich lediglich in Meridiane 6 statt, darauf folgt Durchblick 6 kompetent, wo das Thema auch in Arbeitsaufgaben integriert wurde.

Im Bezug auf die Herstellung lebensweltlicher Bezüge zum Thema EU hat ebenfalls Merdiane 6 die Nase vorne, während Raum- Gesellschaft Wirtschaft 6, Geospots und die Bücher aus der Reihe System Erde deutlich weniger solche aufweisen. Grundsätzlich bewegen sich diese Anbindungen an die Alltagswelt der SchülerInnen in einem abgesteckten Bereich, durch alle Schulbücher hinweg: Angesprochen werden durchgehend Klassiker wie Schüleraustauschprogramme der EU und die Auswirkungen der vier Freiheiten sowie des Euros. Häufig sollen SchülerInnen in Arbeitsaufgaben selbst Politikbereiche identifizieren, durch die ihr eigenes Leben von der EU beeinflusst wird. Tendenziell sind somit die Möglichkeiten in den einzelnen Schulbüchern sicherlich nicht ausgereizt, lebensweltliche Bezüge zu den Themenbereichen herzustellen.

In Anbetracht aktueller kontroverser Diskussionen über Europa und die Versuche Europas, seine Außengrenzen zu schützen, würde generell die vermehrte explizite Thematisierung von Abgrenzungs- und Identitätsfragen in allen Schulbüchern Sinn machen. Die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen in Schulbüchern muss jedoch meiner Meinung nach wertneutral erfolgen und sollte auf die Sichtbarmachung von Einstellungen und Zugehörigkeitsgefühlen abzielen und im Sinne einer wertneutralen politischen Bildung nicht das Ziel verfolgen, eine definierte Identität aufzuoktroyieren, um damit einen gesellschaftlichen Diskurs zu unterbinden, der auf kulturelle Fixierungen Europas hinausläuft. Europäische Identität im Sinne einer im Kapitel 2.2 vorgestellten politischen Projektidentität benötigt solche nicht, sondern bezieht sich auf politischen Gestaltungswillen, der ohne kulturell definierte Identitätskonzepte auskommt und der sehr wohl bei SchülerInnen wertneutral angeregt werden kann.

9. Zusammenfassung

Die Diplomarbeit konnte zeigen, dass im Bezug auf ein Bildungsziel „europäische Identität“ Einigkeit durch die Untersuchungsebenen hindurch insofern besteht, als dass Konsens darüber herrscht, dass ein solches Ziel grundsätzlich angestrebt werden sollte- auch im Rahmen des GWK- Unterrichts. Dieser Konsens ist jedoch alles andere als einer, der Klarheit über die damit verbundenen Inhalte und Konzepte mit sich bringt:

Während politische Bildung diese Identität mehr als Bürgeridentität im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur politischen Partizipation benötigt werden, auslegt, geht aus der Sicht der EU Organe, verschiedener Fachdidaktiker und gesellschaftspolitisch relevanter Instanzen und Institutionen europäische Identität darüber hinaus:

Teilweise scheint es auch um viel mehr als die Vermittlung der rein demokratischen Werte zu gehen, die dem politischen Projekt EU zu Grunde liegen- angedeutet wird dies insbesondere von den Bildungsexperten, die in der Befragung zu Wort kommen.

Auch im vielzitierten „Denken für Europa“ aus den Reihen der Fachdidaktik schwingt tendenziell mehr mit, als im Rahmen der politischen Bildung mit dem Begriff „Bürgerkompetenz“ konnotiert wird.

Nun kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich an Hand der gesichteten Positionen, wie bereits in den Kapiteln zuvor angedeutet, mehrere Probleme manifestieren:

Zum einen das Problem der unklaren Begrifflichkeiten rund um „Identität“ und die Auslegung, was mit der jeweiligen Version des Begriffs (Bürgeridentität, Projektidentität, europäische Identität, Bürgerkompetenz, Europabewusstsein etc.) gemeint ist.

Mit dieser speziellen Begriffsproblematik verknüpft treten vor allem generelle Unklarheiten durch alle Analyseebenen hindurch auf. Am deutlichsten zeigt sich das bei der Frage, wie sich die Repräsentanten/Mitglieder der EU verstanden wissen wollen, bzw. wie sie verstanden werden sollen: Darüber, welchen Zweck die Gemeinschaft eigentlich verfolgt, herrscht kein Konsens innerhalb der EU und wie sie sich nach außen, vom „Fremden“ abgrenzen soll - Stichwort Flüchtlingsproblematik- existiert ebenfalls keine Einigkeit.

Nicht zuletzt deshalb werden Forderungen, wie jene von Gerald Bast, die in der Einleitung präsentiert wurden, in der letzten Zeit immer lauter.

Für den Unterricht, im speziellen den GWK- Unterricht stellt sich nun die Frage, inwiefern „europäische Identität“ als unklares Konstrukt, das sich offensichtlich auf etwas bezieht, das selbst nicht trennscharf definierbar ist und dessen Bezugsobjekt vage bleibt, thematisiert oder

gar als Bildungsziel ins Auge gefasst werden kann. Diese Frage kann am ehesten so beantwortet werden, wie es bereits im Fazit zur Schulbuchuntersuchung versucht wurde:

Abgrenzungs- und Identitätsfragen sollten zur Sprache gebracht werden, eine definierte Identität dabei aber nicht „vermittelt“ werden. Vielmehr sollen Einstellungen und Zugehörigkeitsgefühle sichtbar und diskutierbar gemacht werden, sowie ein politischer Gestaltungswille, der ohne kulturell definierte Identitätskonzepte auskommt, angeregt werden.

Dieser politische Gestaltungswille wird stark davon abhängen, inwiefern SchülerInnen sich durch EU- Politik betroffen fühlen, weshalb einem schülerInnenorientierten Unterricht (nicht nur!) beim Thema Europa ein großer Stellenwert eingeräumt werden sollte.

Darüber hinausgehende Schlussfolgerungen wären anmaßend und würden tatsächlich den Prinzipien eines politisch bildenden Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht widersprechen.

10. Literaturverzeichnis

SCHULBÜCHER:

- DERFLINGER, M. u.a. (2014): Durchblick 6 kompetent. Wien: Westermann.
- HITZ, H.; KUCERA, I. und MALCIK, W.(2011): Meridiane 6. Wien: Ed. Hölzel.
- HITZ, H; KUCERA, I. und MALCIK, W. (2011) :Meridiane 5/6. Wien: Ed. Hölzel.
- HITZ, H. u.a. (2013): Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6 neu. Wien: Ed. Hölzel.
- GERM, A.;HOCHREINER, F.; MAYRHOFER, G. (2012): Geospots 5/6 für AHS. Linz: Veritas.
- HOFMANN, P. (2010): System Erde 5/6, Wien: Westermann.
- HOFMANN, P (2012).: System Erde 6. Wien: Westermann.
- KAPS, B. (2010): klar_Geografie und Wirtschaftskunde 6. Wien: Jugend und Volk.

ONLINE:

- <http://derstandard.at/2000011185445/Bast-fordert-Unterricht-in-Grundwerten> (zuletzt abgerufen 5.2.2015)
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm (zuletzt abgerufen 11.2.2015)
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm (zuletzt abgerufen 13.2.2015)
- <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/europaerziehung.html> (zuletzt abgerufen 14.2.2015)
- <http://kurier.at/politik/eu/mehrheit-der-oesterreicher-fuehlt-sich-als-europaeer-eurobarometer-umfrage/78.825.376> (zuletzt abgerufen 19.2.2015)
- <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/00191b53ff/Eurobarometer.html> (zuletzt abgerufen 19.2.2015)
- http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/Sozialpartnerschaft_mission_de.pdf (zuletzt abgerufen 23.3.2015)
- http://www.igmetall.de/declaration_de_2046645cee14da69d6d8d75c0162415c465ffeff.pdf (zuletzt abgerufen 4.5.2015)

SONSTIGES:

- AMT für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (1988), Hrsg.: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. C 177/02: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988. Amtsblatt vom 07. Juli 1988. Luxemburg. Zitiert: Amtsbl.

AMT für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2002), Hrsg.: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 142/01: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Amtsblatt vom 14.06.2002. Luxemburg. Zitiert: Amtsbl.

AMT für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union (2006), Hrsg.: Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L/394: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Luxemburg. Zitiert: Amtsbl.

AMT für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union (2009), Hrsg.: Amtsblatt der Europäischen Union Nr. C 119/02: Informationen der Organe und Einrichtung der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Luxemburg. Zitiert: Amtsbl.

AMT für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union (2012), Hrsg.: Amtsblatt der Europäischen Union Nr. C 326/47: Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Amtsblatt vom 26.10.2012. Luxemburg. Zitiert: Amtsbl.

ATTESLANDER, P.(2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag.

BMBF (a): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, AHS Unterstufe. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?4dzgm2 (zuletzt abgerufen 22.2.2015)

BMBF (b): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde, AHS Oberstufe. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (zuletzt abgerufen 15.2.2015)

BMUKK: Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip. GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzterlass_15683.pdf?4dzgm2 (zuletzt abgerufen 14.2.2015)

BMUKK; BMWFJ (2013): Schulbuchaktion 2014/2015. Allgemeinbildende höhere Schulen. Unterstufe Oberstufe. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1415sbl_1000_25790.pdf?4dzgm2 (zuletzt abgerufen 22.4.2015)

EBERSTADT, M.; KUZNETSOV, C. (2008): Bildung und Identität. Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsentwicklung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

EIS, A. (2010): Europa der Bürger: Politische Beteiligung braucht politische Bildung. In: RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Europa wird gemacht: Variationen einer "Bottom-Up"-Konstruktion. Ein Lesebuch. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 23) Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung der Univ. Wien, 73-88.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1993), Hrsg.: Zur europäischen Dimension des Bildungswesens (Grünbuch) (KOM (93) 457. Luxemburg. Online unter: http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf (zuletzt abgerufen 10.2.2015)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): Standard- Eurobarometer 56 (Herbst 2001). Brüssel.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2014): Standard - Eurobarometer 82 (Herbst 2014). Brüssel. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb82/eb82_first_de.pdf (zuletzt abgerufen 22.2.2015)

FUCHS, G. (2000): Fachdidaktische Perspektiven auf „Europa“. In: FUCHS, G. (Hrsg.): Unterricht "für" Europa . Konzepte und Bilanzen der Geographiedidaktik. Stuttgart: Gotha, S. 9-20.

HAUBRICH, H. (2006): Das „Neue Europa“- Unterrichtsziele und Unterrichtsideen. In: HITZ, H. (Hrsg.): Europa neu denken lernen. Möglichkeiten und Ansätze für ein Lernen über ein Denken für Europa. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 19) Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Univ. Wien, S. 19-36.

HITZ, H. (2006): Geographieunterricht und „neues“ Europa: Lernen über und Denken für Europa- Probleme, Erwartungen, Konsequenzen. In: HITZ, H. (Hrsg.): Europa neu denken lernen. Möglichkeiten und Ansätze für ein Lernen über ein Denken für Europa. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 19) Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Univ. Wien, S. 11-18.

JANNE, H. (1973): Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik. Brüssel, Luxemburg.

KIRCHBERG, G. (1991): Europa- eine Herausforderung für den Geographieunterricht. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 43 (12), S. 410-414.

KIRCHBERG, G. (1997): Lernen für Europa. Thesen und Materialien für den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 27 (10), S.30-33.

KIRCHBERG, G. (2006): Europa im Geographieunterricht: ein Ausblick auf neue Herausforderungen. In: HITZ, H. (Hrsg.): Europa neu denken lernen. Möglichkeiten und Ansätze für ein Lernen über ein Denken für Europa. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 19) Wien, S. 9-10.

KÖCK, H. (2000): Der Europäische Integrationsprozess als Gegenstand der deutschen Geographiedidaktik. Eine Bilanz im Jahre 40 nach Rom. In: FUCHS, G. (Hrsg.) : Unterricht „für“ Europa. Konzepte und Bilanzen der Geographiedidaktik. Stuttgart: Gotha, S.21-48.

KRAMMER, R. u.a. (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien: BMUKK.

KROSS, E. (1991): Geographiedidaktik heute. Probleme und Perspektiven 20 Jahre nachdem Umbruch. In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.) Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberger Protokolle 73. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie. S. 11-24.

LEPSIUS, R. (2004): Prozesse der europäischen Identitätsstiftung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38/2004, S. 3-5.

MASSING, P. (2004): Bürgerleitbilder - Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: WEIBENO, G. (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 423. Bonn.

MEYER, T. (2009): Europäische Identität. In: EISENBERG, J.; MEYER, T. (Hrsg): Europäische Identität als Projekt. Innen- und Außensichten. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-30.

MICKEL, W. (1994): Bildung für den Bürger in Europa. Die europäische Dimension im Unterricht. In: Europahaus Eisenstadt (Hrsg.): Europa im Unterricht. Eine neue Dimension in der Bildungsarbeit? Eisenstadt: Europahaus Eisenstadt , S.103-120.

MITTER, W. (2007): Europäische Dimension und Europäische Identität zwischen Tradition und Perspektive. Anmerkungen zum Bildungswesen im „größeren Europa“. In: Pedagogical Quarterly, 2/2007, S. 39-55.

MOKRE, M. ; PUNTSCHER RIEKMANN, S.(2005): ÖsterreicherInnen bleiben, EuropäerInnen werden. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Wie viel Europa? Österreich, Europäische Union, Europa. (= Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 24) S.5-9.

MOTSCHMANN, B. (2001): Die Umsetzung der „europäischen Dimension“ in der Lehrerbildung. Eine Fallstudie zum ITE-Netzwerk an der Universität Lüneburg. Dissertation an der Universität Lüneburg. Lüneburg. Online unter: <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2001/14/pdf/Motschmann.pdf> (zuletzt abgerufen 5.2.2015)

MÜLLER, R. (2006): Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? Onlinedissertation. Abrufbar unter: http://www.online-dissertation.de/europaeische_union/loesung/eu_fachdidaktik.htm#abs4 (zuletzt abgerufen 20.4.2015)

MÜNCH, R. (2008): Die Konstruktion der europäischen Gesellschaft. Zur Dialektik von transnationaler Integration und nationaler Desintegration. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

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

POLLMANN, A. (2005): Doing Europe- Europas Suche nach einer kollektiven Identität. In: d-a-s-h, Dossier 12: EU-Verfassung und europäische Identität, S.11-13. Online unter: www.d-a-s-h.org/PDF/Dossier12_Europa.pdf (zuletzt abgerufen am 2.3.2015)

RICHTER, D. (2004): "Doing European" statt "Europäische Identität" als Ziel politischer Bildung. In: WEIßENO, G. (Hrsg.):Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Band 423, Bonn, S. 172-184.

ROOSE, J. (2005): Wofür dient eine europäische Identität? In: d-a-s-h, Dossier 12: EU-Verfassung und europäische Identität, S.19-11. Online unter: www.d-a-s-h.org/PDF/Dossier12_Europa.pdf (zuletzt abgerufen am 2.3.2015)

SchUG §2, BGBl. Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 512/1993 online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405> (zuletzt abgerufen 14.2.2015)

SMITH, A. (1999): Myths and Memories of the Nation. Oxford: Oxford University Press.

TALOS, E.; STROMBERGER, C. (2005): Zäsuren in der österreichischen Verhandlungsdemokratie. In: KARLHOFER, F.; TALOS, E. (Hrsg.): Sozialpartnerschaft. Österreichische und Europäische Perspektiven. Wien: LIT Verlag, S.79-108.

THIESSE, A. (2009): Die europäische Identität: Erbe der Vergangenheit oder Konstruktion für die Zukunft? In: EISENBERG, J.; MEYER, T. (Hrsg.): Europäische Identität als Projekt. Innen- und Außensichten. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.31-46.

VIELHABER, C. (1994): Europa als zentrale Aufgabe eines politischen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie 24 (3), S. 16-22.

WAGNER, G. (2005): Projekt Europa. Die Konstruktion europäischer Identität zwischen Nationalismus und Weltgesellschaft. Berlin, Hamburg: Philo & Philo Fine Arts GmbH.

ZENTRUM POLIS (Hrsg.): Unser Europa- Mitbestimmen und Mitgestalten. Polis aktuell, Nr.4, 2014.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4: Überlegung zu einer Taxonomie der „Europa-Dimension“ geographischer Europa Themen (FUCHS, 2000, S.13)

Abbildung 5: Politische Bildung als Dach des Schulfachs Geographie (HITZ, 2006, S. 12)

Abbildung 6: Arbeitsaufgaben zu europäischen Werten in Durchblick 6 (DERFLINGER u.a., 2014, S. 8)

Abbildung 4: Darstellung europäischer Werte in Durchblick 6 (DERFLINGER u.a., 2014, S.8)

Abbildung 5: Aufgaben zur Frage nationaler Identität aus Meridiane 6 (HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S. 16)

Abbildung 6: Arbeitsaufgaben zum Thema europäische und nationale Zugehörigkeit (HITZ, KUCERA, MALCIK, 2011, S. 29)

Abbildung 7: Arbeitsaufgabe zum Thema Betroffenheit von Wirtschaftspolitik aus Geospots 5/6 (GERM, HOCHREINER, MAYRHOFER, 2012, S. 160)

Abbildung 8: Aufgabe "der wöchentliche Warenkorb" aus System Erde 6 (HOFMANN, 2012, S.38)

Abbildung 9: Arbeitsaufgaben zum Thema kulturelle Abgrenzung Europas aus klar Geografie 6 (KAPS, 2010, S.10)

12. Anhang

ExpertInnenbefragung: Elisabeth Grossmann, Bildungssprecherin der SPÖ, vollständige Antworten aus dem Mail vom 12.04.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

Hier möchte ich anmerken, dass schon jetzt im Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes unter anderem festgehalten ist, dass ...“ § 2. Aufgabe der österreichischen Schule(1) ... Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Bezogen auf Europabildung ist bereits jetzt im Lehrplan vorgesehen, dass SchülerInnen sich intensiv mit dem Thema EU, den Strukturen, den Einflüssen auf die nationalen Strukturen und das Zusammenwirken der internationalen Strukturen etc. auseinandersetzen sollen, um ein Wissen um das Thema Europäische Union, der Kultur, der Politik, der Wirtschaft, des Zusammenlebens aufzubauen. SchülerInnen sollen sich mit diesem Wissen eine eigene Meinung bilden können. Je vertiefender und vor allem praxisnaher der Unterricht stattfindet, desto leichter wird es jungen Menschen fallen, sich rund um das Thema EU sattelfest zu „bewegen“.

Dieser Zielvorgabe entsprechend sehe ich auch die intensive Auseinandersetzung im Unterricht, woraus auch meine „Wünsche“ resultieren, wie z. B.

- *von Grund auf konsequente Einbindung des Querschnittsthemas EU in Fächerwie Geschichte, Biologie (Umwelt), Geographie, Deutsch, etc.*
- *sattelfeste Wissensvermittlung hinsichtlich der politischen Strukturen der EU – z. B. Möglichkeiten der direkten Demokratie/z. B. Einbringen von Petitionen näher bringen - rund um den Parlamentarismus der EU*
- *Individualität der SchülerInnen unterstützen und auch den individuellen Umgang der Einzelnen mit dem Thema EU ermöglichen – d.h. Meinungsfreiheit unterstützen, aber ein umfassendes Wissen rund um das Thema EU zur Verfügung zu stellen, damit daraus nach Argumenten abgewogen jede Schülerin/jeder Schüler für sich eine Argumentationslinie finden bzw. erarbeiten kann, sich vor allem mit dem Thema grundsätzlich auseinandersetzen kann*

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

- *Wirtschaftliche Zusammenhänge zwischen den Staaten der EU anschaulich erklären, anhand praktischer Beispiele vertiefen*
- *Unterschiede der wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Staaten Europas – vor und seit bzw. auf dem Weg zum Zusammenschluss zur heutigen EU*
- *Strukturen der EU inhaltlich zu festigen*
- *Unterschiede zwischen den wirtschaftspolitischen Strukturen der Staaten innerhalb der EU sowie der EU zu anderen Staatenbünden*
- *Wirtschaftspolitische Einflussfaktoren der EU auf die nationale und regionale Ebene der EU-Staaten*

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

- *Wirtschaftliche Strukturen der EU und der einzelnen Mitgliedsstaaten erklären*
- *Die Abläufe in der EU und speziell die Auswirkungen von wirtschaftspolitischen Entscheidungen auf EU-Ebene auf die nationale Ebene der Mitgliedstaaten erklären können*
- *Funktionieren von Wirtschaftsstrukturen der Staatenbünde im Allgemeinen sowie vergleiche unterschiedlicher Wirtschaftsformen der Staaten dieser Bünde erklären können*
- *Institutionen der EU kennen und erklären können*
- *Einfluss der EU auf den Alltag auf nationaler Ebene (Landwirtschaft, Umwelt, Verkehr,...) kennen*

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Das Bewusstsein für Europa soll auf jeden Fall ein Ziel sein, ob daraus eine Identität entsteht, wird von mehreren Faktoren abhängen, wie Politik im Inland und mediale Vermittlung von europapolitischen Ereignissen, direkter Betroffenheit im Alltag bez. Möglichkeiten in hinsichtlich Wohnen, Arbeit, Ausbildung, Ausbildung der Kinder, Studien etc. Europabildung kann meiner Einschätzung nach ein Teil davon sein und unterstützend wirken, aber nicht allein eine Identität schaffen.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

- *Information über das Zusammenwirken der EU und der entsprechenden Auswirkungen auf die nationale Ebene = Alltag*
- *Erarbeiten wirtschaftspolitischer Veränderungen der Strukturen europäischer Staaten im Zuge der Bildung der EU und die Einflussnahme dieser Veränderungen auf die Menschen in der EU*
- *Errungenschaften der EU, die zur Vereinfachung des Miteinanders innerhalb der EU geführt haben bzw. führen und im alltäglichen Leben (Arbeitsmarkt, Ausbildung, Tourismus, ...) jeden einzelnen betreffen*

**ExpertInnenbefragung: Gudrun Leithner, Bildungssprecherin der FPÖ Oberösterreich.
Vollständige Antworten aus dem Mail vom 23.4. 2015**

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule im Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

Auf jeden Fall sollte eine Europabildung keine einseitige Indoktrinierung im Sinne einer unkritischen Einstellung zur heutigen EU mit allen ihren Folgeerscheinungen darstellen, sondern diese durchaus auch kritisch beleuchten. Themen, wie ein eventueller EU-Austritt (der in der FPÖ aktuell kein Thema ist, in anderen EU-Ländern wie etwa GB aber durchaus), sollten ebenso ohne Polemik diskutiert werden können. Außerdem müsste eine Europabildung in mehreren Unterrichtsfächern, wie Geografie, Geschichte oder Politische Bildung, behandelt werden.

2. Welchen Beitrag soll der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde im Bezug auf das Thema „Europa“ können?

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Nein. Die FPÖ steht für ein „Europa der Vaterländer“, wie dies auch beispielsweise noch unter dem französischen Präsidenten Charles de Gaulle eine Selbstverständlichkeit gewesen ist. Die heutige Entwicklung hin zu einem europäischen Superstaat, vergleichbar einer Art „Vereinigte Staaten von Europa“, mit nicht demokratisch gewählten Organen, intransparenten und oftmals unvernünftigen Entscheidungen, in denen häufig nur die Interessen

multinationaler Konzerne vertreten werden (Stichwort: „TTIP“) und in denen kleinere Staaten gerne „überfahren“ und Abstimmungen so lange wiederholt werden, bis das Ergebnis „passt“, betrachtet die FPÖ hingegen als klare Fehlentwicklung und wird von uns abgelehnt. Die Identität des Österreichers mit Europa ist aufgrund der geografischen Lage klar und braucht nicht diskutiert werden, eine Erziehung zur Quasi-Identifikation mit einem Staatengebilde wie oben beschrieben – worauf Ihre Frage wahrscheinlich abzielt – lehnt die FPÖ aber ab.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Zu Fragen 2.,3. 5.: Der Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht sollte jedenfalls – wo dies nicht schon durch andere Fächer wie Politische Bildung geschehen ist – den Schülern ein profundes Wissen über das Europa der Nachkriegszeit, die Entstehung der EGKS bis hin zur heutigen EU mit ihren Institutionen und Organen sowie den wichtigsten Verträgen vermitteln. Für eine tatsächliche Vermittlung einer Art „europäischen Identität“ wäre es allerdings auch erforderlich, etwa den Geschichtsunterricht nicht nur auf Österreich allein zu fokussieren, sondern zumindest die Geschichte Mitteleuropas insgesamt mehr als bisher zu behandeln.

ExpertInnenbefragung: Harald Walser, Bildungssprecher der Grünen. Vollständige Antworten aus dem Mail vom 27.2.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

Alle SchülerInnen und Lehrlinge sollen die Gelegenheit bekommen, zumindest einmal im Laufe ihrer Ausbildung nach Brüssel bzw. Straßburg zu reisen und die Arbeit der EU-Institutionen hautnah zu erleben.

Ein eigenständiges Unterrichtsfach Politische Bildung, das den Rahmen für die Auseinandersetzung mit Politik auf allen Ebenen - von der Schuldemokratie bis zur EU und internationalen Politik - bietet.

Eine fundierte tertiäre Ausbildung und laufende Weiterbildung für Lehrkräfte für Politische Bildung.

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Die wirtschaftliche Zusammenarbeit der europäischen Staaten war Grundlage für die Schaffung der EU. Aus dem gemeinsamen Wirtschaftsraum wird immer mehr auch ein gemeinsamer Sozialraum. Daher ist die Auseinandersetzung mit den Mechanismen der europäischen Demokratie entscheidend für das Selbstbewusstsein der SchülerInnen als europäische BürgerInnen. Allerdings wäre Politische Bildung der richtige Rahmen, um auch die zukünftige Entwicklung der EU als Lebens- und Sozialraum der europäischen BürgerInnen und das Verhältnis zu anderen Teilen der Welt zu behandeln.

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

Alle SchülerInnen und Lehrlinge sollen nach Abschluss ihrer Ausbildung einen Einblick in die EU-Institutionen bekommen, die Funktionsweise der europäischen Demokratie verstanden und ein Selbstverständnis als Europäische BürgerInnen entwickelt haben. Ziel ist Teilhabe an demokratischen Prozessen, die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der europäischen Politik und die individuelle Nutzung des Sozial- und Wirtschaftsraums Europa für Bildung, Beruf und persönliche Wünsche.

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Ja, SchülerInnen sollen sich Europäische BürgerInnen fühlen.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Das Verständnis der EU als Friedens- und Freiheitsprojekt für alle BürgerInnen, die gemeinsame Verantwortung aller BürgerInnen für die europäische Politik und die weitere Entwicklung der EU, das Verhältnis der EU zu anderen Wirtschaftsräumen und Staaten sowohl hinsichtlich der Wirtschaftspolitik (Bsp.: TTIP) als auch gegenüber Menschen innerhalb und außerhalb der EU (Bsp.: Flüchtlingspolitik)

ExpertInnenbefragung: Matthias Strolz, Bildungssprecher der NEOS.Vollständige Antworten aus dem Mail vom 14.3.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

1. Ziel und Ergebnis der Europapolitischen Bildung sollte ein reflektiertes Europabewusstsein sein.
2. Es müsste zudem das Bewusstsein geschärft werden, dass Europa mehr ist als die EU, und dass die EU mehr ist als ein Binnenmarkt, die Vergabe von Förderungen und die Euro-Zone. Europa muss auch in den Herzen ankommen.
3. Zudem sollte das Fach dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht. Es sollte ein tiefes Verständnis dafür entwickelt werden, dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und damit auch europäische Entscheidungen notwendig werden.

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Hier schließe ich mich inhaltlich dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008 an, dort heißt es u.a.:

- *Es geht in den Fächern mit wirtschafts- und rechtskundlichen Inhalten um die ökonomischen und rechtlichen Grundlagen insbesondere der Europäischen Union und den Interessenausgleich zwischen wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Zielen;*
- *Im Fach Geographie geht es zuerst um den Raum Europa mit der Vielfalt seiner Landschaftstypen und seinen seit Jahrhunderten durch den Menschen geprägten Kultur-, Umwelt- und Wirtschaftsraum; des Weiteren aber auch um die weltweiten Wirtschaftsnetzungen Europas und seine Rolle im Hinblick auf die globalen Herausforderungen unserer Zeit.*

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

Der Befragte verweist auf die Antwort zur Frage 2

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Ja, das sollte meiner Ansicht nach jedenfalls Ziel sein. Dazu gehört sicher auch die Fähigkeit, sich der Perspektive anderer öffnen zu können. Eine gemeinsame Europäische Identität ist die Grundlage dafür, um die Verantwortung für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich in Europa übernehmen zu können aber auch zu wollen.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Europapolitische Bildung umfasst viele Bereiche des täglichen Lebens: Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Recht, etc. Diesem Umstand muss auch in der Schule Rechnung getragen werden. Daher braucht es einen interdisziplinären und fächerübergreifenden Ansatz. Zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung sollten daher grundsätzlich alle Fächer und Lernbereiche der Schule einen Beitrag leisten.

Für die Erschließung der kulturellen Welt Europas haben aber auch die verschiedenen Sprachen eine zentrale Bedeutung. Kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Schulen ist längst gelebte Realität. Leider hinken die Rahmenbedingungen noch hinterher. Unsere Bildungseinrichtungen reagieren nur sehr langsam auf diese Herausforderungen. Wir sind der Ansicht, dass auch die Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund ein großes und wertvolles Potential darstellt. Dieses kommt derzeit leider noch nicht genügend in die Entfaltung.

ExpertInnenbefragung: Robert Lugar, Bildungssprecher des Team Stronach. Vollständige Antworten aus dem Mail vom 2.3.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

Da es noch nicht absehbar ist, ob die Europäische Union in der aktuellen Form Bestand hat, ist es aus unserer Sicht zu früh, hier einen bildungspolitischen Schwerpunkt zu setzen.

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Einen großen Beitrag, was die geschichtlichen Aspekte betrifft.

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

Die historische Entwicklung Europas kennen und verstehen.

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Für ein langfristiges Überleben des europäischen Gedanken wäre das selbstverständlich sinnvoll und notwendig, aber da durch die aktuelle Entwicklung ein solches Bestehen nicht absehbar ist, glauben wir, dass diese Maßnahmen im Bildungsbereich verfrüht sind.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Um diese Fragen müssten wir definieren, was die europäische Identität eigentlich sein soll.

Da die europäischen Länder immer einen von wirtschaftlichen Interessen getragenen

Staatenbund angestrebt haben, ist eine Ausprägung einer solchen Identität aus unserer Sicht nicht notwendig.

ExpertInnenbefragung: Melitta Aschauer, Arbeiterkammer, Verantwortlicher AK für den Bereich Bildung. Vollständige Antworten aus dem Mail vom 26.02.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

1) jede Schülerin, jeder Schüler hat die Gelegenheit einen Tag in einer Schule eines Landes der europäischen Union zu verbringen

2) alle SchülerInnen in einem Planspiel wie der Entscheidungsfindungsprozess in der EU funktioniert

3) in der Schule wird nicht nur über die Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch über Optionen der Weiterentwicklung diskutiert

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

Die Europäische Union mit ihren Gemeinsamkeiten und ihrer Diversität darstellen.

Die Europäische Union mit ihren Nachbarn und ihre Rolle in der Welt beleuchten.

Die Auswirkungen von Migration und Mobilität verständlich machen.

Leben und arbeiten in der EU sollte den gleichen Stellenwert haben wie Wirtschaft.

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

Formale und informelle Meinungsbildung in der EU verstehen, auch über Lobbyismus Bescheid wissen

Vorschläge auf europäischer Ebene einschätzen können und Erkennen, wo transnationale Fragestellungen transnationale Lösungen erfordern oder nationale Regelungen besser sind (Subsidiarität)

Eine Meinung zum Thema Vertiefung und Erweiterung haben.

Das Funktionieren des Binnenmarktes und der vier Grundfreiheiten verstehen

Bewusstsein für die soziale Schieflage und Sozialdumping in der EU entwickeln.

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

Die europäische Identität braucht eine ausreichende Menge identitätsstiftender Elemente. Die Europabildung kann die europäische Identität stärken, aber nicht herausbilden.

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Wichtig ist, dass die europäische Identitätsstärkung am gemeinsam Erreichten ansetzt und sich nicht durch Ausgrenzung erfolgt.

Symbole wie Euro, Europaflagge, -hymne eignen sich ebenso gut wie Leistungen/Erfolge, die die EU erzielt haben (zB hohe Standards im Umwelt- und Verbraucherschutz)

ExpertInnenbefragung: Erich Huber, Wirtschaftskammer, Leiter der Abteilung für Bildungspolitik der WKÖ. Vollständige Antworten aus dem Mail vom 27.02.2015

1. Wenn Sie 3 Wünsche an die Schule in Bezug auf Europabildung frei hätten, welche wären das?

- dem Thema Europa und EU im Lehrplan nachhaltig Raum geben
- Austauschsemester in einem EU-Land als zwingende Voraussetzung für das Lehramt
- verpflichtende Weiterbildung von Lehrkräften zu diesem Thema

2. Welchen Beitrag soll der Geographie -und Wirtschaftskundeunterricht inhaltlich zur Bildung über und für Europa leisten, insbesondere in der Sekundarstufe II?

- hohes Verständnis der wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge in Europa
- hohes Verständnis für den Nutzen der EU und des Friedensprojekts Europa
- Gesamtverständnis für Europa und gemeinsame europäische Politik

3. Was sollen SchülerInnen nach Abschluss einer AHS im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf das Thema „Europa“ können?

- fundiertes Wissen über die Länder Europas
- hohes Verständnis der wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge in Europa
- hohes Verständnis für den Nutzen der EU und des Friedensprojekts Europa
- Gesamtverständnis für Europa und gemeinsame europäische Politik

4. Soll oder kann die Herausbildung einer europäischen Identität ein Ziel von Europabildung sein?

- ja, es liegt im Interesse Österreichs das Friedensprojekt Europa nachhaltig zu sichern und nationalistische Tendenzen hintanzuhalten

5. Welche Unterrichtsinhalte könnten für die Förderung einer europäischen Identität relevant sein?

Siehe oben, zusätzlich das Vermitteln einer globalen Perspektive in Geographie und Wirtschaft sowie

Vermitteln einer gemeinsamen Zukunftsvision eines vereinten Europa

ExpertInnenbefragung: Sabine Letz, Österreichischer Gewerkschaftsbund, Leiterin des ÖGB Referats für Bildung. Mail vom 5.03.2015

ich sende Ihnen anbei ein paar grundsätzliche Statements zum Thema Europabildung aus Sicht der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Das eine ist eine Publikation, die die IG Metall herausgebracht hat, sie ist im Rahmen eines EU-Projektes entstanden, bei dem der ÖGB aktiv mitgewirkt hat und befasst sich mit der Rolle der gewerkschaftlichen Bildung in einem gemeinsamen Europa.

Das zweite ist ein aktueller Artikel aus unserer Arbeit&Wirtschaft zum Thema.

http://www.arbeit-wirtschaft.at/servlet/ContentServer?pagename=X03/Page/Index&n=X03_0.a&cid=1418658082503

Ich hoffe, diese Unterlagen sind für Ihre Arbeit hilfreich.

Publikation der IG Metall online unter:

http://www.igmetall.de/declaration_de_2046645cee14da69d6d8d75c0162415c465ffeff.pdf

Zusammenfassung:

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Vermittlung eines Konzepts „europäischer Identität“ eine Aufgabe des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts sein kann und soll. Genauer wird die Frage geklärt, was Repräsentanten der EU, österreichische Gesetze und Lehrpläne, Geographie- Didaktiker und österreichische Parteien sowie die österreichischen Sozialpartner vom GWK- Unterricht hinsichtlich eines möglichen Bildungsziels „europäische Identität“ erwarten. Dafür werden zunächst der problembehaftete Begriff „europäische Identität“ näher beleuchtet und in Folge die Anforderungen der einzelnen Akteure an den GWK-Unterricht diesbezüglich dargestellt.

Die unterschiedlichen Positionen, die unter anderem mit Hilfe einer Befragung der im Parlament vertretenen Parteien und der Sozialpartner ermittelt wurden, offenbaren folgendes Ergebnis: Auf den verschiedenen Untersuchungsebenen werden unterschiedliche Begriffe wie „Bürgeridentität“, „Projektidentität“, „Europabewusstsein“ etc. eingefordert, die alle sehr unklar in ihrer Definition bleiben. Es besteht zwar ein Konsens, dass so etwas wie „europäische Identität“ als Bildungsziel angestrebt werden sollte- mit Ausnahme einiger kritischer Stimmen aus der politischen Bildung- es bleibt jedoch unklar, welche Konzepte und Inhalte damit verbunden sind. Die Schulbuchanalyse der Schulbücher der 10. Schulstufe (AHS) zum Schluss der Arbeit befasst sich mit darin enthaltenen schülerInnenorientierten Inhalten, die als Grundvoraussetzung für ein Interesse am Thema „Europa“ zu sehen sind. Hier zeigen die Lehrwerke, dass SchülerInnenorientierung in sehr unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt wird. Auch die Thematisierung raumbezogener Identität in den Schulbüchern erfolgt unterschiedlich intensiv und ist noch stark ausbaufähig.

Abstract:

The topic of this paper focuses on the importance of the “European identity” concept in geography and economics classes. More specifically it attempts to provide more clarity as to what is expected from GWK – lessons by representatives of the EU, Austrian law and curricula, geography didactics and Austrian parties and the Austrian social partners with regard to a possible educational target “European identity”.

For this reason, the problematic term “European identity” needs to be first deeper and closer analysed in order to present the requests of the single parts of the GWK-lesson afterwards.

The different positions that have been identified, among others, by means of a survey of the parliamentary parties and the social partners, show the following results:

Different terms such as “civic identity”, “project identity”, “European consciousness”, etc. have been subdued on diverse levels of analysis but they all are still very unclear in their definitions. There is a consensus that such a thing as „European identity“ as an educational target should be pursued – with exception for some critical voices. However, it is still unclear which concepts and contents are associated to it.

The analysis of schoolbooks of the 10th level AHS at the end of this thesis deals with student-targeted contents, which can be seen as a basic requirement for the interest on the topic of “Europe”.

Here textbooks show that the student-targeted class implemented to varying degrees.

The thematic of the geospatial identity in school textbooks occurs with different (variable) intensity and is highly expandable.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Johanna Voscak
Familienstand ledig
Staatsangehörigkeit Österreich

Ausbildung

1995 – 1999 Volksschule
1999 - 2007 Gymnasium der Abtei Schlierbach, 4553 Schlierbach
2009-2015 Lehramtsstudium Deutsch / Geographie und Wirtschaftskunde, Universität Wien

Arbeitserfahrungen

10/2010- 06/2014 Tutorin am Institut für Geographie und Regionalforschung

Auslandsaufenthalte

09/ 2007- 08/2008 Reise USA, Neuseeland, Indonesien, Südosteuropa

Persönliche Kompetenzen

Sprachkenntnisse Englisch, Italienisch

Hobbies/Interessen Literatur, Reisen, Kochen, Musik