

Scholten, Alfons

Ein Blick zurück als Schritt nach vorn – oder: Learning european by doing european

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Europäische Erziehung 41 (2011) 2, S. 5-13



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-52905

10.25656/01:5290

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52905>

<https://doi.org/10.25656/01:5290>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Texte zur europäischen Bildung

Alfons Scholten

Ein Blick zurück als Schritt nach vorn – oder: Learning european by doing european

Die Idee zu diesem Aufsatz geht zurück auf die Tatsache, dass in diesem Sommer ein Comeniusprojekt²1 endete, bei dem ich mitarbeiten durfte. In diesem Projekt haben wir, das Theodor-Fliedner-Gymnasium der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR), bewusst mit unseren Partnerschulen in Dzialdowo (Polen) und Nijmegen (Niederlande) zusammen gearbeitet, um durch die neuen Formen der Zusammenarbeit, die ein Comeniusprojekt ermöglicht, unseren bestehenden Schüleraustausch weiter zu qualifizieren und neu zu konzipieren. In einer Projektphase konnten wir zudem unsere Partnerschule in Yifat (Israel) beteiligen.³

Das Format eines Comeniusprojektes war für unsere Zwecke besonders geeignet, da die ökonomisch begründete Ausrichtung der Bildungsarbeit der EU-Kommission dazu führt, dass diese (fast) nur die Verwirklichung von Schüler- und Lehrermobilitäten als verbindliche Vorgabe macht, um so die (zukünftigen) Arbeitskräfte auf ein Leben im gesamten europäischen Binnenmarkt vorzubereiten⁴, wofür Hemmungen zu reisen und in einem anderen Land zu leben abgebaut werden sollen. Dass den Schulen damit sehr viel Gestaltungsspielraum hinsichtlich der Programmformate und -inhalte gelassen wird, ist natürlich sehr zu begrüßen. Allerdings birgt die, meiner Meinung nach sich darin verbergende, 'interkulturelle Naivität'⁵ aber auch das Risiko in sich, dass die zur Mobilität gehörende interkulturelle Kompetenz oft nicht verbessert wird und stattdes-

sen Schematismen, Bilder und Vorurteile verstärkt und nicht gelockert werden.

1. Doing European im Theaterprojekt

Die so häufig der Schule zugewiesene Aufgabe, die europäische Identität der Schüler zu stärken und sie auf ein Leben in der EU der 27 adäquat vorzubereiten, stellt Lehrer und Schüler vor Aufgaben, die zwar nicht völlig neu sind und sicherlich auch schon in großem Maße wahr genommen werden, andererseits aber auch so umfassend formuliert werden, dass sie ohne die dazu passenden Mittel und Ausstattungen der Schulen, Schüler und Lehrer kaum zu erfüllen sind. So schreiben z.B. Thomas u. a. dazu: „Die erforderlichen Befähigungen ergeben sich nicht von allein, sondern bedürfen gezielter Lern- und Erfahrungsprozesse und der Ausbildung von Persönlichkeiten mit einem auf Europa erweiterten ganzheitlichen Horizont. Ganzheitlich bedeutet hier einmal, den Blick nicht allein auf das zu lenken, was Europa einem selbst, der eigenen Gruppe, Gesellschaft und Nation zu bieten hat, sondern sensibel zu sein und betroffen sein zu können, also sich persönlich angesprochen zu fühlen, wenn es in anderen Ländern, Gesellschaften und Nationen in Europa nicht so gut vorangeht, wenn es politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rückschritte oder einfach nur Stillstand gibt. Ein europäisches Zugehörigkeitsgefühl, dieses Aufgefordertsein und die damit verbundene Bereitschaft, sich aktiv einzusetzen, wenn es um Europa geht, ist das, was sich in der nachwachsenden Generation in Europa entwickeln muss. Dies bezieht sich nicht nur auf die politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich aktive Gruppe von Fach- und Führungskräften, sondern bezieht grundsätzlich alle Bürger in Europa mit ein, denn es geht darum, Entwicklungsprozesse in Europa zu verstehen und mit Gelassenheit beobachtend begleiten zu können, ohne gleich die Orientierung zu verlie-

² „Fremd sein, Freund sein zwischen 1939, 2009 und 2050“ - mehr Infos dazu auf der Projekthomepage: <http://www.zsnr1.dmkproject.pl/marek/comenius/index.php?doc=ftg>; Dort ist u. a. ein Zwischenbericht aus dem Oktober 2010 abrufbar.

³ Diese Beteiligung wurde ermöglicht durch einen Zuschuss des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche im Rheinland und des Evangelischen Kirchenkreises Düsseldorf, denen dafür auch an dieser Stelle gedankt sei.

⁴ vgl. Linsenmann 2008.

⁵ vgl. Scholten 2001, S. 38ff

ren, in Panik auszubrechen und das Vertrauen in die europäische Entwicklung aufzugeben.“⁶

Im Rahmen eines Comeniusprojektes treffen sich Schüler aus mehreren europäischen Schulen, um ein gemeinsam entwickeltes Projekt zu realisieren. Sie leben und praktizieren also europäische Zusammenarbeit und erfahren die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Probleme und Risiken, die mit 'Europa' verbunden sind. Die Erfahrungen, die im Laufe der 2 Jahre eines solchen Projektes gemacht werden, ermöglichen meiner Meinung nach, die europäische Identität der Schülerinnen und Schüler in einer Weise zu stärken, die D. Richter so beschreibt: „Identität wird nicht als etwas angesehen, das wir haben oder sind, sondern als etwas, das wir *tun*. Der Identitätsbegriff wird damit nicht aufgegeben. Die »personale Identität« charakterisiert die Persönlichkeit des Subjekts, die soziale Identität hat gleichfalls »Kernbestandteile«. Beide werden aber als Prozesskategorien verstanden, die sich weiterentwickeln, allerdings auch (pathologische) Rückschläge erleiden können. Identität wird immer wieder situativ konstruiert und gewandelt. Identität ist ein *Handlungsbegriff*. Sprachlich anschaulich ist die angloamerikanische Formulierung »Doing Identity«⁷ bzw. mit Blick auf die europäische Identität 'Doing European.' In Anlehnung an Dewey's Konzept des 'learning by doing' könnte man diese These also etwas freier übersetzen mit 'Europäer werden durch die Erfahrung Europäer zu sein.' Da dies doch etwas sperrig ist, möchte ich bei dem Formulierungsvorschlag von D. Richter bleiben und hoffe, dass der ungewohnte Ausdruck für den ungewohnten Ansatz sensibilisiert.

An unserem Projekt haben an den Schulen in Dzialdowo, Nijmegen und Düsseldorf jeweils 12 bis 13 Oberstufenschüler in sog. 'Comenius-AG's' mitgearbeitet. Die israelische Schule aus Yifat beteiligte sich an dem Treffen in Solingen und München – aus finanziellen Gründen - mit 6 Schülern, wobei diese Unausgewogenheit von den Schülern sehr bewusst wahrgenommen und kritisiert wurde. Eine Auswahl unter zu vielen Schü-

lerbewerbungen zu treffen, war nicht nötig, da die Anforderungen ungeplant so formuliert waren, dass sie in hohem Masse selbst selektiv waren. Allein die beiden Schüler mit Migrationshintergrund wurden von uns über die zuständige Kollegin gezielt angesprochen und zur Mitarbeit eingeladen. Auf der anderen Seite gab es keine größeren Probleme, die Schüler zu ersetzen, die sich wegen Krankheit oder Überlastung aus dem Projekt zurück zogen, da die mitarbeitenden Schüler immer schon andere Interessenten kannten, die von dem Projekt gehört und ihr Interesse an einer Mitarbeit geäußert hatten.

Als Anforderung für die Mitarbeit hatten wir Lehrer die Bereitschaft sowohl Theater zu spielen als auch die interkulturelle Zusammenarbeit aktiv mit zu gestalten vorgegeben, ergänzt um den Hinweis, dass – im eigenen Interesse – die Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache nötig sei. Offizielle Sprachen des Projektes waren Deutsch und Englisch, da in Nijmegen und Dzialdowo Deutschlehrerinnen im Projekt mitarbeiteten und die meisten Schüler im 2. oder gar 3. Jahr Deutsch lernten.

Aufgrund von Schwierigkeiten passende Termine zu finden und um nicht zu viel Unterricht zu versäumen, hat sich die Düsseldorfer Comeniusgruppe zumeist an einem Samstag oder Sonntag getroffen. Das Gesamtprojekt musste z.B. für das Treffen in Solingen und beim Ökumenischen Kirchentag in München auch Ferientage (Nijmeeger Gruppe) und Feiertage nutzen, was für Schüler und Lehrer einen erheblichen, freiwilligen Einsatz zur Folge hatte.

Leitidee unseres Projektes war es, sich mit dem Thema „Fremd sein, Freund sein 1939 – 2009 – 2050“ inhaltlich und kreativ auseinander zu setzen und ein gemeinsames Theaterstück dazu zu entwickeln. Begonnen haben wir mit dem Film „Der Junge im gestreiften Pyjama“, der in allen drei Comeniusgruppen parallel gesehen und ausgewertet wurde. Darauf aufbauend haben wir in allen 3 Gruppen Szenen zum Thema entwickelt, die mehr oder weniger stark von dem Film geprägt waren und die wir uns bei 2 Treffen in Nijmegen (November 2009) und Dzialdowo (Februar 2010) gegenseitig vorgestellt und diskutiert haben.

⁶ Thomas u.a. 2008, S. 12-14.

⁷ Richter 2004, S. 178.

Bei diesen Treffen gab es auch jeweils gemeinsame Theaterworkshops, die die im Projektantrag eigentlich vorgesehenen 'Lerneinheiten' zum interkulturellen Lernen stillschweigend ersetzten und sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite in so dichter, schulübergreifender Zusammenarbeit stattfanden, dass sich der niederländische Kollege ausdrücklich entschuldigte als er einmal in nationalen Kleingruppen arbeiten ließ.

Beim 3. Treffen in Solingen und München (Mai 2010) sollten diese Szenen zu einem gemeinsamen Theaterstück zusammengefügt und zur Aufführung gebracht werden. Spätestens jetzt stellte sich aber heraus, dass einige Punkte in unseren Absprachen nicht klar (genug) bzw. unterschiedlich verstanden worden waren. Dabei ging es zum einen um den Begriff „Straßentheater“, der von der Düsseldorfer Gruppe im engeren Sinne der Comedia dell'Arte verstanden worden war, während die Gruppen aus Nijmegen und Dzialdowo hierunter eher klassisches Bühnentheater verstanden, das auf Straßen und Plätzen präsentiert wird. Die unterschiedlichen Interpretationen hingen, wie ein Austausch unter den Beteiligten ergab, mit den Vorerfahrungen und Vorlieben der Theaterpädagogen der einzelnen Schulen, aber auch mit den (nicht)vorhandenen Möglichkeiten zur Anschaffung der entsprechenden Kostüme zusammen. Außerdem gab es unklare Aussagen und Vorstellungen zu den Aufführungsorten. Insgesamt also eine nur schwer zu entwirrende Gemengelage.

Da zudem der zwischenzeitlich vereinbarte Austausch von Filmclips mit dem jeweils aktuellen Stand der Vorbereitungen nicht realisiert wurde, weil die einen keine unfertigen Arbeiten aus der Hand geben wollten und die anderen Schwierigkeiten mit der Technik hatten, war es auch nicht möglich, die o. g. Missverständnisse frühzeitig zu erkennen und zu korrigieren.

Beim 2. Treffen in Dzialdowo zeichnete sich schon ab, was dann beim 3. Treffen in Solingen offensichtlich wurde: alle Gruppen hatten ihre Szene so geschrieben und bereits vielfach einstudiert, dass nur wenige Möglichkeiten blieben, diese für die Gesamtgruppe zu öffnen und zu gemeinsamen

Szenen zu machen. Denn in den Szenen wurden die Herkunftssprachen der Schüler genutzt und es waren genau so viele Schauspieler vorgesehen wie die Gruppe Teilnehmer hatte. Die Idee, ein 'gemeinsames Theaterstück' in dem Sinne zu schaffen, dass die Szenen von allen gemeinsam entworfen und in internationaler Zusammensetzung gespielt werden, hätte also einen völligen Neustart und die Aufgabe von (fast) allem, was mühevoll vorbereitet worden war, erfordert.

Gerade weil ein vormittäglicher Workshop in internationalen Kleingruppen zeigte, dass die Schüler sehr wohl in der Lage waren spielbare Szenen zu entwickeln, wurde die Diskussion zu der Frage, ob wir dies wie im Projektantrag ursprünglich mal formuliert tun wollten oder nicht, sehr engagiert geführt und verlief – bei den Schülern und Lehrern – quer zu den nationalen Gruppen. Das in der Gesamtgruppe gefundene Ergebnis fiel eindeutig zu Gunsten der „additiven“ Lösung aus und wurde von den meisten damit begründet, dass man die eigenen Mühen in der Vorbereitung nicht mit einem Schlag vernichten wolle. Die Idee eines „integrativen“ Theaterstücks wurde aber nicht prinzipiell, sondern nur in diesem Moment zurückgewiesen und als interessant, weil anspruchsvoll verstanden.

Bei den Aufführungen in der Kaiserpfalz in Düsseldorf-Kaiserswerth vor Düsseldorfer und Nijmeeger Publikum, im Jugendzentrum und in 3 weiteren Veranstaltungszentren des II. Ökumenischen Kirchentages haben die Schüler sich, je sicherer sie im Umgang mit dem Stück wurden, desto mehr an den Szenen der anderen Gruppen beteiligt und z.B. das Publikum zum Mitklatschen animiert oder beruhigt.

Die zunehmende Sicherheit – auch der niederländischen und polnischen Schüler – im Umgang mit dem überwiegend deutschen Publikum ergab sich natürlich zum einen aus der positiven Resonanz, die ihre Aufführungen vor 150, 500 und bis zu 1.000 Zuschauern fand, aber auch aus der Zusammenarbeit mit den Technik- und Bühnenprofis des Ökumenischen Kirchentages, was sie als deutliche Anerkennung und Wertschätzung ihres Engagements und ihrer Arbeit wahrnahmen. Parallel dazu führte die

erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit des Projektes (Werbeplakate und Postkarten für den Auftritt in Kaiserswerth plus etliche Beiträge in lokalen und regionalen Medien) zu einer zusätzlichen Anerkennung der Arbeit bei den Mitschülern, Kollegen und Eltern. Und wie in der Projektkonzeption formuliert, stärkte jede gemeinsam bewältigte Herausforderung weiter den inneren Zusammenhalt der gesamten Comeniusgruppe, was sie selbst die katastrophale Rückfahrt mit mehr als 15stündiger Verspätung ohne größere Frustrationserlebnisse überstehen ließ.

Zu diesem Erfolg hatte sicherlich die nach heftiger Diskussion einmütig getroffene Entscheidung, ein 'additives' und kein 'integratives' Theaterstück zu realisieren beigetragen. Dieses Ergebnis, das interessierte Beobachter als „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“⁸ beschrieben, weil alle mit ihren ursprünglichen Konzepten bestehen bleiben konnten und doch sinnvoll miteinander verknüpft waren, ließ deutlich die Bedeutung erkennen, die der Film „Der Junge im gestreiften Pyjama“ in der weiteren Verarbeitung des Themas in den jeweiligen Gruppen gespielt hatte (spielerisch-assoziative oder sehr direkte thematische Vorlage). Ohne einheitliche Antwort blieb aber die Frage, inwieweit die einzelnen 'nationalen' Szenen auch die jeweilige 'nationale Kultur' widerspiegeln und ob bzw. welche anderen Faktoren die konkrete thematische Ausrichtung beeinflusst hatten.

Der nächste, ursprünglich nicht vorgesehene, aber auf Bitten der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) realisierte, Auftritt fand am 11. September im Rahmen der RUHR 2010, Kulturhauptstadt Europas, in Duisburg statt. Die lange Pause zwischen dem Treffen im Mai und dem jetzigen Treffen wurde vertieft durch die Sommerferien unterschiedlicher Dauer in den 3 beteiligten Ländern. Dies bewirkte bei etlichen Schülern, insbesondere den angehenden Abiturienten, eine Neuorientierung und damit verbunden eine schlagartige Abmeldung aus dem Projekt. Verschärft wurden diese Abstimmungsprobleme durch die fehlende Zeit, da die Schulen in Dzialdowo und Düsseldorf erst 14 Tage und die Schule in Nijmegen sogar nur

7 Tage vor dem Treffen aus den Ferien wieder kamen.

Beim Theatertraining stellten dann die niederländischen Kollegen, obwohl eine Wiederholung der erfolgreichen Auftritte von München geplant war, für 'ihren Teil' eine neue Konzeption vor, die einen gemeinsamen Auftritt der gesamten Gruppe vorsah. Mit großem Engagement aller Beteiligten wurden diese neue Szene und die beiden bisherigen Szenen einstudiert und aufführungsreif gemacht.

Vermutlich ist es der ironische Teil unserer Mediengesellschaft, dass der straff einstudierte und wenig partizipativ entwickelte, dritte Auftrittsteil, in dem alle Schüler gemeinsam auf der Bühne standen, die besten Rückmeldungen bekam („tolles Zusammenwirken“, „wenn Europa doch immer so super funktionieren würde“).

Obwohl (oder weil?) die Schüler diesen Widerspruch klar erkannten, entstand bei der Zwischenreflexion mit den Schülern der Wunsch, bei den nächsten Auftritten in Nijmegen und Dzialdowo wieder ein Stück zu präsentieren, bei dem alle gemeinsam aktiv sind und dass gemeinsam entwickelt und einstudiert wird. Dies gelang auch, allerdings mit erheblich weniger Aufwand als im 1. Projektjahr und führte in Nijmegen zu einer erfolgreichen schulinternen Aufführung.

Parallel zu der Vorbereitung und Durchführung der Theateraufführungen lief eine damit eng verknüpfte 'Geschichte der Plakate', die sich ebenfalls mit den Begriffen 'intergouvernemental' und 'vergemeinschaftet' beschreiben lässt. Während die Nijmeger Gruppe zum niederländischen Start des Projektes bei unserem ersten Treffen im November 2009 noch völlig unabgesprochen und als Überraschung für alle ein Plakat und passende Postkarten dazu produziert hatte, ließ die Düsseldorfer Gruppe für den Auftritt in Kaiserswerth von einem Künstler ein Werbeplakat plus Postkarten erstellen, die sie allen anderen Gruppen als Motivationschub vorher zusandte. Dies führte neben vielem Lob aber auch zu dem kritischen Hinweis, dass auf dem Plakat ja 'nur' die deutschen Schüler in den Straßentheaterkostümen zu sehen seien, was ja dem ge-

⁸ Vgl. Scholten 2001, S. 43ff.

planten Programm nicht entsprechen würde. Dieser indirekte Wunsch nach einem 'integriertem' Konzept konnte dann mit dem Werbeposter für den Auftritt in Duisburg erfüllt werden, das ebenfalls von einem Künstler gestaltet wurde und dank der Fotos von den Auftritten in München Schüler aus allen drei Gruppen in den jeweils passenden Kostümen zeigte. Insgesamt also die Geschichte einer fortschreitenden Integration in der Präsentation. Beim Abschlusstreffen im Juni 2011 in Dzialdowo stand die Auswertung des Projektes und ein Ausblick auf die weitere Zusammenarbeit im Vordergrund. Allerdings wurde durch den Besuch des KZ Stutthof (bei Danzig) thematisch der Kreis zum Ausgangspunkt, d.h. dem Film „Der Junge im gestreiften Pyjama“ geschlossen und mit dem Halt am Denkmal auf der Lenin-Werft in Danzig – völlig ungeplant - ein Startpunkt für eine neue Projektidee gefunden.

Auf den gesamten Prozess des Theater-spielens zurückblickend, möchte ich 5 Reflexionen anfügen, die weitere Themenfelder ansprechen, die hier noch nicht detailliert analysiert werden können:

- Die sprachlichen Probleme, die es üblicherweise zwischen den Schülern gibt, kamen diesmal nicht in besonderer Weise zum Tragen. Wurden sie überspielt, weil die Körpersprache des Theaters als universell betrachtet werden kann? Oder wurden sie weg definiert und kamen nicht zum Vorschein, da es – bis auf die Diskussion über die Konzeption des Theaterstücks, die in mehreren Sprachen geführt und teilweise übersetzt wurden - keine tiefen inhaltlichen Auseinandersetzungen gab?
- Was bedeutete es für das Projekt und die Lehrer-Schüler-Beziehung, dass die Lehrer nicht auch Theater gespielt haben und somit bei einem Kernstück des Projektes 'nur' Beobachter waren?
- Sind Theaterspielen und interkulturelles Lernen eigentlich zwei Ideen, die sich von ihrer inneren Logik her widersprechen, da „Kunst“ um wirklich zu gelingen eine charismatische, autoritative Setzung braucht und interkulturelles Lernen Partizipation, Diskussion, Reflexion und Konsens-Prozesse erfordert und fördert? Außerdem besteht die Gefahr, dass das

Theaterspielen, wenn es denn erfolgreich sein soll, alle Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, obwohl diese – im Rahmen eines Projektes nur beschränkt zur Verfügung stehenden Ressourcen - auch für den interkulturellen Lernprozess dringend benötigt werden!

- Schließlich wäre zu fragen, ob die Diskussion um das Konzept des Theaterstücks nicht auch in der Weise als 'europäisch' gelesen werden kann, dass sich hier Vertreter einer additiven = intergouvernementalen und einer integrierten = vergemeinschafteten Strategie gegenüber stehen? Dabei ist es in unserem Projekt offensichtlich so gewesen, dass eine vergemeinschaftete Strategie erst funktionierte als eine Lehrergruppe die Gesamtgruppe klar und deutlich in diese Richtung drängte, was von den Schülern durchaus als kritisch erlebt wurde. Die Alternative, alles in Ruhe zu entwickeln und umzusetzen, stand zumindest in diesem Projekt nicht wirklich zur Verfügung und wird wohl aus Zeitgründen auch in nur wenigen anderen Schulprojekten machbar sein.
- Aber steht ein Comeniusprojekt damit nicht auch im Spannungsfeld der Ideen eines "Europa der Schulen/Vaterländer" (additiv bzw. intergouvernemental) einerseits und der "Vereinigten Schulen/Staaten von Europa" (integrativ / vergemeinschaftet) andererseits? Und wäre es im Sinne eines Europas, das den Namen „Vereinigte Staaten von Europa“ wirklich verdient, nicht sinnvoll oder gar notwendig, sich die Zeit für solche Projekte zu nehmen, um den Schülern die Erfahrung der vertieften Zusammenarbeit zu ermöglichen und zu zeigen, dass es neue Perspektiven eröffnet und machbar ist. Ansonsten bleiben wir bestenfalls im Zustand der „Vereinten Nationen von Europa“⁹, groß, aber schwach.

2. „Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa“ oder: aus Erfahrung europäische Bürgerschaft lernen

⁹ Vgl. Winter, 2011. S. 4.

Im Sinne der oben formulierten fünften Reflexion möchte ich 'Europäische Bürgerschaft' als Kompetenz verstehen, gemeinsam mit anderen europäischen Bürgern politische, wirtschaftliche, kulturelle, religiöse, ... Prozesse (mit) gestalten zu können¹⁰ und somit in der Lage zu sein, integrative und nicht nur additive oder gar parallele Projekte zu entwerfen, durchzuführen und auszuwerten. Das Comeniusprojekt ist - wie die EU - von einem Mix aus intergouvernementalen und vergemeinschafteten Elementen geprägt. Während das Theater spielen zunächst intergouvernemental geprägt war, war es in Duisburg dann eher eine vergemeinschaftete Aufführung und es entstand der Wunsch, dies in dieser Form zu wiederholen. Demgegenüber waren die Freizeitaktivitäten - insbesondere in Solingen und München - durchgehend vergemeinschaftet. Wahrscheinlich war dies vor allem deshalb möglich, weil alle eine längere Zeit an einem dritten Ort zusammen waren und somit niemand einen 'Heimvorteil' bei der Ortskenntnis oder den verfügbaren Ressourcen (Auto, Eltern als Chauffeure, ...) hatte und Zeit genug war, gemeinsame Aktivitäten zu planen (z.B. Besuch einer nahe gelegenen Kirmes oder der Allianz-Arena) und umzusetzen.

Auch wenn ein Comeniusprojekt und die 'große' EU-Politik natürlich nicht in jeder Hinsicht übereinstimmen, ermöglicht das konkrete Handeln im Comeniusprojekt den Schülern doch das exemplarische Erlernen europäischer Entscheidungsprozesse. Denn „*Doing European als Prozess- und Handlungskategorie*“ entsteht in Interaktionen, in (kommunikativen) Auseinandersetzungen mit Europa, d. h. also mit (politischer, kultureller, religiöser etc.) Gleichheit und Differenz innerhalb Europas und bezogen auf Europa in der Welt. Ziel politischer Bildung ist dann ein Reflektieren der Konstruktionsprozesse von Doing European.“¹¹

Das Comeniusprojekt wird hier also als "entgrenzter Raum" verstanden, in dem sich auf der Basis des Prinzips 'alle anders - alle gleich'¹² 12 europäische Öffentlichkeiten

bilden, in denen Schüler lernen, ihre eigenen Interessen zu formulieren und mit anderen europäischen Schülern abzustimmen und zu koordinieren. E-Mail, Skype und Facebook bieten Schülern die Chance, Angelegenheiten des Projektes europaweit zu diskutieren. Denn der projektbezogene Informationsstand unter den Schülern ist nahezu gleich, weil die Kommunikation zwischen ihnen intensiv und häufig – meist nahezu täglich - erfolgt. Da sie zudem sehr offen und ohne Rücksichtnahme auf irgendwelche Sprachregelungen von Ereignissen und Entscheidungen berichten, sind die Schüler oft auch früher und besser über die Entwicklungen an den anderen Schulen informiert als die Lehrer. Allerdings ist die zumeist englischsprachige Kommunikation der Schüler oft auch ein Beispiel für eine europäische Öffentlichkeit, deren Austausch sehr oberflächlich bleiben muss, weil die Sprachkenntnisse für eine Versprachlichung tiefer gehender und differenzierterer Reflexionen nicht ausreichen.

Auf Drängen der Schüler an allen drei Schulen haben wir – anders als im Antrag formuliert - seit dem 1. Projekttreffen jeweils 3 bis 5 Schüler an diesen Treffen beteiligt¹³. Da sich die Tagesordnung dieses 1. Treffens aufgrund einer erfolgreichen Zusammenarbeit im Lehrerteam von der konzeptuellen und planerischen Arbeit (Wie viele Schüler sollen teilnehmen, wann sollen die Treffen stattfinden?, welchen Film wollen wir auswählen?, etc.) zum gemeinsamen Theater spielen verlagert hatte, war diese Entscheidung auch inhaltlich sinnvoll und nachvollziehbar. Jedoch war auch klar, dass wir keine 'Schülerdelegierten' wählen lassen wollten, die als 'Schülerrat' das Projekt regelmäßig mit steuern.

In der Vorbereitung des Treffens hat die niederländische Gruppe allerdings die Tradition begründet, dass die Schüler an der Vorbereitung beteiligt werden und so haben sie z.B. das komplette Programm des Treffens im November 2009 ausgewählt und die entsprechenden Terminabsprachen für die Museumsführungen und mit den Gesprächspartnern bei der Stadt vereinbart. Außerdem

¹⁰ Eis 2010, S. 50.

¹¹ Richter, 2004, S. 180.

¹² Eis, 2010, S. 163 und S. 172.

¹³ Im Antrag war vorgesehen, das 1. Treffen als Lehrertreffen durchzuführen und die Schüler erst ab dem 2. Treffen zu beteiligen.

haben sie das Abendprogramm für die Gastschüler gestaltet. In den Rückmeldungen zum Comeniusprojekt kommt deutlich zum Ausdruck, was auch in der wissenschaftlichen Auswertung „Unter der Lupe“ des EU – Programms 'Jugend in Aktion' fest gestellt wurde: „dass die Jugendlichen die Freiräume schätzen, die sie selbst gestalten können, das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernen und vor allem den Praxisbezug und den Austausch mit Peers. Die Jugendlichen stehen selbst im Mittelpunkt der Maßnahmen, sie können diese maßgeblich mit gestalten und werden als Akteure ernst genommen. Den Jugendlichen geht es also darum, mitzumachen und mit zu gestalten. Damit steigt aber auch das Interesse, „sich mit Inhalten auseinander zu setzen und auch die Bereitschaft, über das eigentliche Projekt hinaus, aktiv zu bleiben und sich fortzubilden.“¹⁴

Die aktive Beteiligung der Schüler am Projekt veränderte die Lehrer- und Schülerrollen deutlich; die Lehrer brauchten und durften nicht alles alleine vorbereiten und durchführen und die Schüler konnten und mussten selbstständig agieren anstatt sich alles vorsetzen zu lassen¹⁵. Zudem entstand ein unerklärter Wettbewerb unter den Schülern der 3 Schulen darüber, wer es schaffte, sich mehr Mitgestaltungsräume zu 'erobern' und wer diese gewonnenen Freiräume am besten zu nutzen verstand. Die Aussage bei der Schlussauswertung, in Zukunft (noch) mehr Mitsprachemöglichkeiten bei der Planung der Veranstaltungen und Treffen haben zu wollen, zeigt zumindest, dass dieser Weg der Verantwortungsübertragung bzw. –über-

nahme sich als richtig und gangbar erwiesen hat und weiter genutzt werden sollte.

Solche Zumutungen setzen gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung voraus und ermöglichen andererseits erhebliche Entwicklungsfortschritte: „Das Ernstnehmen aller Kinder und Jugendlichen ist dabei gerade nicht zu verwechseln mit einer Beliebigkeit oder einer »Laisser-faire«-Haltung, sondern bedeutet nichts anderes als die Wahrnehmung individueller Qualitäten bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung. Erziehung zur Demokratie und zur bürger-schaftlichen Mitverantwortung hat in der Schule einen wichtigen Platz. Schüler brauchen dabei Möglichkeiten, selbst Verantwortung wahrzunehmen und demokratische Verfahrensweisen einzuüben.“¹⁶ Das zu den beschriebenen Entwicklungen passende Bewusstsein „Eigentlich sind wir hier doch schon das Vereinte Europa“¹⁷ wurde zwar nicht wörtlich formuliert, es war aber immer wieder zu spüren, dass die Schüler sich mehr und mehr als gleichberechtigte europäische Bürger verstanden und anerkannten. Da das Projekt es ihnen ermöglichte, europäisch-vernetzt-zu-handeln, hat es auch einen Beitrag zum Aufbau einer europäischen Zivilgesellschaft geleistet.

Die hier benutzte Formulierung „Vereintes Europa“ lässt allerdings offen, welche Art der Vereinigung gemeint ist: 'Vereinigte Staaten von Europa' oder 'Vereinte Nationen von Europa'? Nimmt man aktuelle Daten zur Hand, sieht man, dass die Diskussion darüber in Deutschland tatsächlich sehr offen ist. Eine aktuelle Umfrage kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler derzeit besonders 'patriotisch' und nicht 'europäisch' oder gar 'weltbürgerlich' fühlen¹⁸. Betrachtet man hingegen die wachsende Vielfalt an Angeboten und Programmen zu Leben, Lernen und Arbeiten in Europa – wie z. B. Comenius – könnte man hingegen eher eine größer werdende Zahl von 'Europäern' vermuten. Vielleicht liegt eine Antwort aber auch in der These

¹⁴ Tham / JfE 2011.

¹⁵ Dies führte natürlich auch zu einigen ungewohnten Situationen wie z.B. der nächtliche Anruf eines deutschen Polizisten auf dem Handy der polnischen Kollegin mit der Bitte, Herrn Comenius sprechen zu dürfen bzw. mit der Frage, was es zu bedeuten habe, dass nachts um 1.30 h auf dem Parkplatz eines amerikanischen Restaurants zwei minderjährige polnische Mädchen in dem Auto eines volljährigen deutschen Schüler saßen und als Erklärung immer nur was von einem 'Comeniusprojekt' erzählten. Da der Billigflieger der polnischen Gruppe nur mit erheblicher Verspätung, d.h. kurz vor Mitternacht gelandet war, hatten die beiden spätnachts noch ihren großen Hunger stillen wollen, was der deutsche Gastgeber freundlicherweise durch den Besuch des 24h geöffneten Schnellrestaurants ermöglicht hatte.

¹⁶ BJK, 2008, S. 12-13.

¹⁷ Jaeckel/Erler 2003 – wird hier aber im Hinblick auf das multikulturelle Zusammenleben vor Ort gebraucht.

¹⁸ „Die Jugend scheint besonders patriotisch zu sein. Unter den 14- bis 29-Jährigen sagt jedenfalls fast jeder zweite Befragte (49 Prozent): Am ehesten fühle ich mich als Deutsche(r).“ aus: Chrismon 1.10.2011, S. 9.

von Norbert Elias¹⁹, dass es für die Entwicklung eines Identitätsgefühls mit einem nächst größeren gesellschaftlichen Integrationsniveau drei Generationen braucht und dass das nicht von heute auf morgen geht. Aus dieser Perspektive kann man also auf die seit 1986²⁰ nach und nach größer werdende Generationen hoffen, die mit den EU-Bildungsprogrammen groß geworden sind und aufgrund der dort erworbenen Erfahrungen und europaweiten Netzwerke neue Perspektiven für ihr persönliches, berufliches, politisches, ... Leben entwickeln können. Diese These korreliert mit den Ergebnissen einer internationalen Studie zum Thema, in der es heißt: „Die Forscher gingen auch der Frage nach, welche Faktoren sich positiv oder negativ auf die Ausbildung einer "europäische Identität" auswirken. Sie stellten fest, dass sich Jugendliche um so stärker mit Europa verbunden fühlen, je häufiger und länger sie das europäische Ausland besucht hatten oder je mehr europäische Sprachen sie sprechen. Jugendliche, die Europa als Chance für die eigene Lebensgestaltung begreifen und es vor allen Dingen mit Mobilität in Verbindung bringen, fühlen sich ebenfalls eher "europäisch."²¹ Unter Rückgriff auf das Kapitel 1 könnte man hier also auch vom Übergang von der „Generation Versöhnung“ zur „Generation Comenius“ sprechen.

Die Frage, inwieweit projektorientiertes Handeln politisches Lernen ermöglichen kann, wird sicherlich noch weiter zu diskutieren sein, doch kann aus meiner Sicht schon folgendes festgehalten werden: Ein Comeniusprojekt bietet eine realistischere Lernumgebung als ein Plan- oder Rollenspiel, weil es ja um eine gemeinsam zu gestaltende Zeit geht; es stellt aber auch weniger als „Brüssel“ dar, weil es weniger komplex ist als die Realität - weil weniger Staaten und keine sonstigen Institutionen und Interessengruppen beteiligt sind - und weil es nur ein Projekt ist und nicht ein ganzes Bündel von Projekten, die auch noch Interferenzen hervor bringen. Die Bedeutung für die Beteiligten dürfte aber ähnlich sein, da es auch für die Schüler, Lehrer und Schulen nicht nur ein nettes Hobby ist und die

Professionalität meiner Meinung nach eher Einfluss auf die Art des Projektmanagements, als auf die Bedeutung des Projektes für die Beteiligten hat.

Im Hinblick auf die europäische Bürgerschaft gilt es aber noch einen zweiten Punkt heraus zu arbeiten: Die Erfahrungen mit dem, was man „europäisches Geschichtsbewusstsein“ nennen könnte. Es zeigt sich an mehreren Stellen im Projekt:

- a) beim Betrachten und Bearbeiten des Films „Der Junge im gestreiften Pyjama“, der die weitere Arbeit an einer Theaterszene mehr oder weniger stark beeinflusste;
- b) an dem Denkmal auf der ehemaligen Lenin-Werft in Danzig für die Opfer des Aufstandes von 1970, als alle 'älteren' Lehrer (egal aus welchem Land sie kamen) noch sehr genau sagen konnten, wo sie waren, als sie von der Verhängung des Kriegsverurteiltes erfuhren, während die Jüngeren (egal aus welchem Land sie kamen) nicht viel damit anfangen konnten, vermutlich weil es nicht zu ihrem Geschichtsbewusstsein gehört;
- c) im Umgang mit dem Wunsch der israelischen Gruppe in München das Denkmal für die Opfer des Attentats von 1972, das alle zunächst als etwas abwegig und vor Ort im Gespräch mit der israelischen Gruppe als eher bewegend empfanden und
- d) im Wunsch der gesamten Gruppe im KZ Stutthof keine 'nationalen' Gedenken zu halten, sondern nur einen gemeinsamen (Comenius-)Blumenstrauß für alle Opfer nieder zu legen.

Alle Beispiele zeigen, dass es offensichtlich Schlüsselerlebnisse gibt, die viele Europäer geprägt haben und dass manchmal eher die Generation als die Region die trennende Grenze markiert.

Insgesamt also ein Projekt, das durch seine Konzeption und Dynamik Schülern in Polen, den Niederlanden und Deutschland nachhaltige europäische Erfahrungen ermöglichte und für die Diskussion über die interkulturelle politische Bildung an unseren Schulen neue Perspektiven eröffnete.

¹⁹ Elias 2001, S. 285 und S. 304.

²⁰ Brunn, 2004, S. 252.

²¹ Pressemitteilung zu Jamieson 2005.

3. Literaturverzeichnis

BJK / Lücking-Michel, Claudia (2008): Pluralität ist Normalität für Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs. Bundesjugendkuratorium, 13 S.; c/o Deutsches Jugendinstitut e.V., Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik. München. Online http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_1_stellungnahme_migration.pdf (26.10.2011)

Chrismon-Umfrage: Weltbürger, Europäer oder Deutscher – wer sind Sie, als was fühlen Sie sich?
<http://chrismon.evangelisch.de/umfragen/2011/weltbuenger-europaeer-oder-deutscher-%E2%80%93-wer-sind-sie-als-was-fuehlen-sie-sich> (26.10.2011)

Eis, Andreas (2010): Europäische Bürger-schaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenen-system. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl. (Wochenschau Wissenschaft).

Elias, Norbert (1987): Wandlungen der Wirklich-Balance, in: Schröter, Michael (Hg.): Die Gesellschaft der Individuen.(= Norbert Elias Gesammelte Schriften, Bd. 10). Frankfurt a. M. 2001, S. 207-315.

Jaeckel, Monika; Erler, Wolfgang (Hg.) (2003): "Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa". Integration vor Ort gestalten. Handlungsmodelle für die nachhaltige Integration von Familien mit Migrationshintergrund in Kommune und Stadtteil. DJI. München, 40. S. online: <http://www.dji.de/bibs/187/leitfaden.pdf> (26.10.2011).

Jamieson, Lynn (2005): Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity. FINAL REPORT RESTRICTED. University of Edinburgh. Edinburgh. 99 p. Online http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2148/final_report.pdf , (26.10.2011) – Pressemitteilung dazu unter: <http://www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/heimliche-liebe-studie-diagnostiziert->

bevielen-jugendlichen-eine-europaeische-identitaet.6559/ (26.10.2011)

Linsenmann, Ingo (2008): Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Werner Weidenfeld (Hg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 689), S. 227–236.

Richter, Dagmar (2004): 'Doing European' statt 'Europäische Identität' als Ziel politischer Bildung. In: Georg Weißenö (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 423), S. 172–184.

Scholten, Alfons (2001): Internationale Begegnungen. Grundlagen und praktische Tipps für Planung, Durchführung und Nachbereitung. Neuss: Bundesamt Sankt Georg (Ratgeber für Leitungsteams). ISBN-10: 3927349623, ISBN-13: 978-3927349629

Tham, Barbara; JUGEND für Europa - Interview: "Man lernt hier in einem Jahr mehr, als man in der Schule lernt.". Online: <http://www.jugendfuereuropa.de/news/7614/>, (26.10.2011).

Thomas, Alexander; Utler, Astrid; Porte, Ulrike de; Schmid, Stefan: Realität und Innovation in der europäischen Begegnung. - Göttingen 2009, 293 S. 18 Abb. 33 Tab. ISBN 978-3-525-40321-1.

Winter, Martin (2011): Aus der Traum. In: *Süddeutsche Zeitung (München)*, 24.09.2011; (HF2 - Nr. 221), S. 4.

Alfons Scholten ist nach 17 Jahren in der internationalen kirchlichen Jugend- und Verbandsarbeit seit 2006 Lehrer für Geschichte und kath. Religion am Theodor-Fliedner-Gymnasium der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) in Düsseldorf-Kaiserswerth. Kontakt: Theodor-Fliedner-Gymnasium der EKiR; Alfons Scholten; Kalkumer Schlossallee 28; 40489 Düsseldorf, <http://www.tfg-duesseldorf.de>

Alfons SCHOLTEN:

Ein Blick zurück als Schritt nach vorn – oder: Learning european by doing european

Auszug aus / extract from / extrait de:

Europäische Erziehung, Halbjahreszeitschrift des EBB-AEDE

ISSN: 0423-6238

41 (2011) 2; S. / p: 5-13.

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts

an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen:

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Zitate aus diesem Dokument müssen die entsprechende Quellenangabe enthalten.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

Schriftführer oder Geschäftsstelle des Europäischen Bundes für Bildung und Wissenschaft – Die deutsche Sektion der Association Européenne des Enseignants (EBB-AEDE)

eMail: schriftfuehrung@ebb-aede.com
oder geschaeftsstelle@ebb-aede.com