Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 12, No. 1, pp. 73–96, 2006
Copyright © 2006 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

‚Citizenship Education' – Brücke zu einer europäischen Identität?

Christine Zeuner

Universität Flensburg

Abstract

Traditionally, concepts of citizenship education aim at integrating immigrants as well as new generations of citizens in a certain society. The concepts are usually closely related to the idea of a 'nation-state', implying rights of inclusion and exclusion according to social and political status. An extended understanding of citizenship education as it was for example developed in the notion of global learning, which aims at the 'global citizens', surpasses the boundaries of national thinking. Various international concepts of citizen, citizenship, and citizenship education are discussed in order to develop a concept of European citizenship education which might help to shape a 'European identity'.

Das Jahr 2005 wurde vom Council of Europe zum ‚European Year of Citizenship through Education' erklärt. Ein Grund für diese Initiative, die ihren Ursprung 1997 in verschiedenen EU-Programmen[1] hatte, war unter anderem die sich abzeichnende Europaskepsis, -kritik und -müdigkeit, die sich in geringer Wahlbeteiligung, geringer gesellschaftlicher und politischer Partizipation, Intoleranz, Xenophobie und Rassismus ausdrückte. Ihren vorläufigen Höhepunkt fand sie in den ablehnenden Referenden der EU-Verfassung in Frankreich und den Niederlanden 2005. Zudem zielt die Idee der ‚Citizenship through Education' auf Inklusion mittel- und osteuropäischer Länder.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob Konzepte zur ‚Citizenship Education' geeignet sind, die europäische Identität der Bürgerinnen und Bürger Europas zu bestärken, um ihre aktive Beteiligung an dem ‚europäischen Projekt' zu fördern. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Krise, die Europa im Jahr 2005 durch das Scheitern der Ratifizierung der Verfassung erfuhr und die die Europaskepsis der Bevölkerung verstärkte. Es soll nicht argumentiert werden, das Citizenship Education diese Krise beheben könnte – denn sie ist Ausdruck einer nicht vermittelten Politik –, aber

mittels Citizenship Education könnte der Verstehenshorizont der Bevölkerung erweitert werden. Aufklärung über die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Vor- und Nachteile einer fortschreitenden Europäisierung wären ein erster Schritt. Ein zweiter wäre, daraus eine gemeinsame Vision und Zielsetzung für Europa zu entwickeln, der von einer Mehrheit der Bevölkerung getragen würde.

Denn, wie Ulrich Beck und Edgar Grande zeigen, liegt das Problem Europas darin, dass das politische und öffentliche Verständnis über Europa auf nationalstaatlichem Denken aufbauend, einem Konkurrenzdenken entspringt, während Europa seiner politischen Konstruktion nach „nicht Staat und nicht Gesellschaft" ist und damit den Staatsbegriff bereits überwunden hat (Beck & Grande, 2004, S. 10). Denn „Europa ist kein fixierter und konservierter Zustand. Europa ist ein anderes Wort für variable Geometrie, variable nationale Interessen, variable Betroffenheit, variable Innen- und Außenverhältnisse, variable Staatlichkeit, variable Identität. Das gilt auch für den institutionellen Kern der Europäisierung, die EU. In einer ersten Annäherung lässt sich die EU nur als Gegenbild einer statischen staatlichen Ordnung begreifen. Die EU ist *ein institutionalisiertes Mehr und Weiter*, sie ist auf Bewegung angelegt, auf einen Innen und Außen übergreifenden und verflechtenden Prozess" (ebd., S. 16).

Folgt man der These von Europa als Prozess und nicht als Zustand und definiert Europa als ein „offenes politisches Projekt" (ebd., S. 17), ergeben sich Möglichkeiten der Gestaltung, die Beck und Grande in der Vision eines „kosmopolitischen Europas" entfalten.

Zur Verwirklichung dieser Vision kann Citizenship Education einen Beitrag leisten und damit eine Brücke zu einer europäischen Identität der Bevölkerung aller Staaten Europas schlagen, deren Denken bisher weitgehend nationalstaatlich geprägt ist. Eine europäische Identität soll die nationalstaatliche nicht ersetzen, sondern eine komplementäre Funktion übernehmen. Das aktuelle Problem scheint zu sein, dass Europa bzw. der Prozess der Europäisierung von vielen Menschen eher als Bedrohung denn als Chance wahrgenommen wird.

Ohne allerdings die Probleme, die sich für die Einzelstaaten aus den politischen und wirtschaftlichen Festlegungen der EU-Verträge vor allem auch im sozialen Bereich ergeben, abqualifizieren zu wollen, sollten die Vorteile des europäischen Einigungsprozesses des letzten 60 Jahre berücksichtigt werden, von denen alle Menschen profitieren: Europa zeichnet sich durch langjährigen Frieden aus, Freizügigkeit, eine relativ stabile Wirtschaft usw. Vor- und Nachteile müssen genau abgewogen werden, um zu einem begründeten Urteil über Europa zu kommen.

Genau hier könnte die Aufgabe einer ‚European Citizenship Education' ansetzen: auf der einen Seite Aufklärung über Europa zu leisten, indem politische, ökonomische und soziale Zusammenhänge so vermittelt werden, dass Einschätzungen zu einem begründeten Urteil über Europa führen. Neben diesem kognitiv zu vermittelnden Wissen über Europa ist auf der anderen Seite eine Erweiterung der Partizipations- und Hand-

lungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger zwingend, um die Akzeptanz Europas zu erhöhen. Hier kann die Citizenship Education unterstützend wirken. Das heißt, Ziel einer European Citizenship Education ist nicht die Vermittlung einer ‚fertigen' europäischen Identität. Vielmehr dient sie auf vielfältige Weise als Katalysator im Prozess einer gemeinsamen, übergreifenden europäischen Identitätsentwicklung.

Der folgende Beitrag diskutiert, inwiefern ein Konzept einer ‚European Citizenship Education' zur Entwicklung einer europäischen Identität beitragen kann. Dazu werden zunächst die Begriffe ‚citizen' und ‚citizenship' geklärt (Abschnitt 1), um in einem zweiten Schritt unter Rückgriff auf internationale Literatur Modelle von ‚Citizenship Education' vorzustellen (Abschnitt 2). In einem Zwischenschritt werden dann Ansätze einer ‚European Citizenship' vorgestellt, wie sie auf der Ebene des Europarats und der EU diskutiert werden (Abschnitt 3). Ausgehend von der internationalen Diskussion um Citizenship Education und unter Einbezug des weitergehenden Konzepts zum Globalen Lernen (‚Global Learning / Global Education') wird abschließend ein Modell für eine ‚European Citizenship Education' vorgeschlagen (Abschnitt 4).

1. Grundsätzliche Überlegungen zu Idee und Dimensionen von Citizenship

Voraussetzung für eine Definition von Citizenship Education ist die Klärung der Begriffe ‚Citizen' und ‚Citizenships', also Staatsbürger und Staatsbürgerschaft. Die Anerkennung des jeweiligen Status erfolgt aufgrund politischer Vorgaben und ist immer verbunden mit Rechten und Pflichten seitens der Bürgers bzw. des Staates. Erst das Verständnis darüber, wie ein Staat seinen Mitgliedern diese Rechte zuspricht bzw. verweigert, macht deutlich, dass die Teilnahme an Citizenship Education und damit einer Chance auf Integration und Partiziaption in die jeweilige Gesellschaft nicht nur vom Willen des Einzelnen abhängt, sondern auch von Inklusions- und Exklusionsmechanismen, also strukturellen Faktoren, die der Staat vorgibt.

1.1 Citizenship als Idee

Die Idee der ‚Citizenship' wird nicht erst seit den großen Revolutionen Ende des 18. Jahrhunderts und der Entstehung demokratischer Nationen diskutiert, sondern bereits in Bezug auf die griechische ‚Polis' und die römische ‚Civitas'. In seiner ursprünglichen Bedeutung bezog sich Citizenship[2] zunächst im Sinne der Gewährung von Bürgerrechten auf die – männlichen – Bewohner von Städten, die mit bestimmten Privilegien wie dem Niederlassungsrecht ausgestattet wurden. Es implizierte gleichzeitig die Exklusion ganzer Bevölkerungsgruppen hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Religionszugehörigkeit oder Rasse. In der Moderne ist die Gewährung von Citizenship gebunden an die Gründung und Gestaltung eines Staates, einer Nation. Das Recht auf Citizenship wird erworben durch Geburt auf einem bestimmten Territo-

rium, durch Abstammung, Heirat oder Naturalisation. Das Recht auf Citizenship impliziert gleichzeitig die Anerkennung von Pflichten durch den Citizen.

Ein Staat, der innerhalb anerkannter geopolitischer Grenzen agiert, erzeugt zur Legitimation und zur Sicherung seines Fortbestandes eine eigene, identifizierbare politische und kulturelle Identität, die sich in der Definition seiner nationalen Identität ausdrückt. Die Übernahme dieser nationalen Identität durch die Bürgerinnen und Bürger erfordert häufig die Verneinung oder zumindest die Abschwächung anderer Identitäten wie Religion, ethnische oder regionale Zugehörigkeit. Mitgliedschaft in einem Staat impliziert die Anerkennung als Citizen und das Recht auf Schutz durch den Staat.

Eine solche Staat-Nationenbildung ist typisch für moderne Demokratien, wie sie nach der amerikanischen und französischen Revolution gegründet wurden. Beispiele hierfür sind Einwanderungsstaaten wie Australien, Kanada und die USA; neu entstehende Demokratien wie Deutschland nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg oder zahlreiche afrikanische Staaten nach der Überwindung des Kolonialismus in den 1950er und 1960er Jahren.

Citizenship als Problem und Aufgabe wird weltweit diskutiert. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, welche Strategien Demokratien entwickeln und umsetzen, Bürgerinnen und Bürger ihres Landes politisch und sozial integrieren. Dabei geht es nicht nur um Immigranten, sondern auch um die Bewohner eines Landes, die dort bereits seit Generationen ansässig sind.

Der Zugang zur Citizenship wird über die Definition rechtlicher, partizipatorischer und politischer Rahmenbedingungen geregelt, die sehr unterschiedlich sein können. Sie entwickeln in jedem Land eine eigene Charakteristik und unterliegen einem ständigen Veränderungsprozess. Die Zielsetzungen eines Staates hinsichtlich seiner politischen, sozialen und vor allem ökonomischen Entwicklung sind ausschlaggebend für die Definition von Citizenship und der Konzepte, die entwickelt werden, um Menschen den Weg zur Citizenship zu eröffnen und den Status zu bestätigen. Die Anerkennung als Citizen unterliegt also einem Selektionsmechanismus durch den aufnehmenden Staat, wodurch nicht jeder Mensch die gleichen Chancen und Möglichkeiten hat, den Status zu erwerben. Die ‚Passung' zwischen den persönlichen Voraussetzungen und den Interessen des Staates ist nicht immer gegeben.

Die Widersprüchlichkeit, die der Erlangung von Citizenship inhärent ist – auf der einen Seite sind Staaten zur Festigung ihrer Macht und zur Sicherung ihres Fortbestands darauf angewiesen, den Citizenship-Status zuzusprechen, auf der anderen Seite sind sie durchaus bereit, diejenigen davon auszuschließen, die nicht geeignet scheinen, die Zielsetzungen des Staates zu unterstützen –, drückt sich unmittelbar in der Politik und den jeweiligen gesetzlichen, sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen aus. Sie eröffnen Wege, sowohl Inklusion als auch Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aufgrund von Geschlecht, ethnischer Herkunft, Klassenzugehörigkeit, politischer Überzeugung, gesundheitlichem Status usw. direkt zu steuern.

Citizenship kann definiert werden als „that *set of practices* (juridicial, political, economical and cultural) which define a person as a competent member of a society and, as a consequence, shape the flow of resources to persons and social groups" (Turner, 1993 zitiert nach Brodie, 2002, S. 46).

Citizenship bezieht sich also einerseits auf die Beziehung zwischen den Individuen und dem Staat und andererseits auf die Beziehung zwischen den Individuen innerhalb des Staates.

Citizenship Education dient der Vorbereitung von Individuen auf ihre Rolle als aktive und verantwortungsvolle Bürger eines Staates und ihre Partizipation innerhalb einer Demokratie (vgl. Hébert & Sears, 2001, S. 1).

1.2 Dimensionen von Citizenship in der internationalen Diskussion

‚Citizenship' wird von Nationen jeweils unterschiedlich definiert. Die Definition, nach der

- Citizenship *erstens* die Beziehung zwischen den Individuen und dem Staat einerseits und die Beziehung zwischen den Individuen innerhalb des Staates andererseits festlegt und
- *zweitens* durch bestimmte rechtliche, politische, ökonomische und kulturelle Praktiken definiert, welche Personen als Citizen gelten und als Konsequenz, welche Ressourcen den Individuen und sozialen Gruppen danach zustehen, kann als allgemeingültig angesehen werden.

Citizenship sollte in vier Dimensionen betrachtet werden:

- *Politisch-rechtliche Dimension:* definiert politische Rechte und Pflichten innerhalb des bestehenden politischen Systems, also Partizipationsrechte und politische Teilhabe über aktives und passives Wahlrecht.
- *Gesellschaftlich-soziale Dimension:* definiert über Ziele, Werte und Aufgaben die Konzeption eines demokratischen Staates und damit die Machtverteilung zwischen gewählten Repräsentanten des Staates und seinen Bürgerinnen und Bürgern.
- *Sozioökonomische Dimension:* definiert die Beziehung der Individuen im sozialen Kontext und ihren Partizipationsrechten im politischen Kontext. Dieses schließt einerseits Fragen nach ökonomischen Rechten wie ein Recht auf Arbeit, auf Erhalt des Lebensstandards ein. Auf der anderen Seite geht es um die ökonomisch-soziale Absicherung des Einzelnen und die Verpflichtung der Gemeinschaft, diese zu ermöglichen. Hinzu kommt die Verpflichtung auf den Erhalt einer lebenswerten Umwelt.
- *Kulturelle Dimension:* definiert die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit zunehmend pluralen Lebenswelten umgeht; wie Fragen unterschiedlicher Traditionen und Kulturen im Rahmen von globaler Migration aufgenommen werden und wie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Herkunft, Einstellungen und Zielen ein

friedliches, gesellschaftliches Zusammenleben gewährleistet werden kann. Grundlage der kulturellen Dimension sind zumindest in Westeuropa und den Demokratien der Welt anthropologische Grundannahmen, wie sie in den Menschenrechten formuliert werden. Sie implizieren unhintergehbare individuelle Rechte wie die Würde des Menschen, das Verbot von Diskriminierung und die freie politische und kulturelle Betätigung (vgl. Hébert & Sears, 2001, S. 1–2).

In der britischen Diskussion zu Citizenship erhält die kulturelle Dimension einen besonderen Stellenwert, ihr sind zwei Interpretationen inhärent, die im Zusammenhang der Argumentation dieses Beitrags von besonderer Bedeutung sind:

> On the one hand, citizenship represents a set of universal rights and obligations that are available to all members of the nation, and on the other citizenship involves the development of democratic debate and participation in decision-making among diverse cultural groups, each with their own identities and values (Turner & Ridden, 2001, S. 30).

Die Autoren charakterisieren diese Modelle als universal / liberal bzw. differenzierend. Der Unterschied liegt darin, dass im universalen / liberalen Modell der Bezugsrahmen der Staat ist, der universale Werte und Normen festlegt, an denen sich die Bürgerinnen und Bürger orientieren.

> Thus in the liberal model, there is a set of national civic values which binds all members of civil society together by virtue of their personhood, regardless of their varying cultural identities, values and beliefs. … In this conception of citizenship difference is not denied, but is relegated to the private sphere, whereas 'sameness' is emphasised in the public sphere (ebd., S. 31).

An anderer Stelle bezeichnen die Autoren dieses Modell von Citizenship auch als ‚passiv', da es die Pflichten der Bürger gegenüber dem Staat im Verhältnis zu ihren Rechten betont. Nach Turner und Ridden impliziert dies gleichzeitig den Erhalt eines gesellschaftlichen Status quo ungleicher sozialer Schichtung mit der Folge ungleich verteilten sozialen und ökonomischen Kapitals (ebd., S. 45).

Im Unterschied zu universalen / liberalen Modellen wird in differenzierenden Modellen von Citizenship davon ausgegangen, dass sich die Anerkennung von Differenz und die Definition von Werten und Normen auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen (‚civil society') stützt und nicht allein auf den Staat. Differenzierende Modelle von Citzenship unterstützen nach Turner und Ridden ‚active citizenship'. Sie ordnen sie einem humanistischen Standpunkt zu, die Modelle „emphasise universal access to resources within nation-states, grass-root participation in public debates about identity, values and social and political policy, and grass-root involvement in creating social and political change" (ebd., S. 46). Die Pluralität der Zivilgesellschaft als Bindeglied zwischen Staat und Individuum birgt allerdings ein Problem: „Thus, civil society involves a range of different social and cultural groups within nation-states, which each possess an identity, a set of values, and a sense of cohesion" (ebd., S. 51).

Wie also werden in einer pluralen (Welt-)gesellschaft gemeinsame Werte und Normen definiert, die von den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen anerkannt werden können? Denn der latente Konflikt zwischen allgemeinen und individuellen Interessen, zwischen Rechten von Minoritäten und Majoritäten, zwischen kultureller oder religiöser Tradition und universellen Ansprüchen (vor allem Menschenrechte; politische und soziale Rechte), lässt sich auch mit den differenzierenden Modellen nicht ohne weiteres lösen. Wichtig ist, dass Möglichkeiten des Diskurses und der Gestaltung geboten und über Partizipation Integrationswege eröffnet werden.

Denn unabhängig von der konkreten Ausgestaltung einer Gesellschaft oder eines Staates sind ständige Integrationsleistungen notwendig.[3] Dies gilt sowohl für nachwachsende Generationen als auch, und dies ist ein immer größer werdendes Problem im Zuge der Globalisierung, für die Zusammensetzung von Gesellschaften, die aufgrund von Migrationsbewegungen ständigen Veränderungen unterliegen. Denn unabhängig davon, ob sich Staaten als Einwanderungsländer definieren oder nicht, oder ob sie, wie die EU, kein eigenständiger Staat sind, bleibt Integration ein wichtiger Faktor zur Erzeugung politischer und sozialer Kohäsion.

2. Citizenship Education

Citizenship Education wird in vielen Staaten als eine Möglichkeit gesehen, die von den Individuen zu erbringende Integrationsleistung zu unterstützen. Sie dient der Vorbereitung von Individuen auf ihre Rolle als aktive und verantwortungsvolle Bürger eines Staates und ihre Partizipation innerhalb einer Demokratie (vgl. Hébert & Sears, 2001, S. 1). Deren Resultat kann dann eine ‚active citizenship' sein, eine ‚demokratische Bürgergesellschaft', in der sich die Bürgerinnen und Bürger eines Staates zur aktiven Partizipation nicht verpflichtet, sondern im Idealfall berufen fühlen.

Im Folgenden werden Konzepte zur Citzenship Education der US-amerikanischen und kanadischen Diskussion vorgestellt. Sie wurden aus zwei Gründe ausgewählt: zum einen zeigen sie, wie Staaten, die sich selbst immer schon als Einwanderungsländer definierten, mit dem Problem der permanenten Integration neuer Einwanderer über Bildungsangebote auseinander setzen und welche Ansprüche an die Reichweite solcher Konzepte gestellt wird. Zum anderen machen die Konzepte aber auch deutlich, dass die ‚Bringschuld' der Integration, die zur sozialen und politischen Kohäsion führen soll, nicht allein bei den Einwanderern liegt. Vielmehr richten sich Konzepte der Citizenship Education als ständige Aufgabe und Anforderung an die gesamte Bevölkerung.

2.1 Theoretische Zugänge

Die zuvor diskutierte Frage zur Vergabe bzw. Zusprechung des Citizenship-Status (vgl. Abschnitt 1.1) sollte verdeutlichen, dass die Zielsetzung einer Citizenship Educa-

tion abhängig ist von der jeweiligen politischen Kultur eines Staates, seinen Traditionen und seinem politischem Selbstverständnis. Danach sind auch Konzeptionen zur Citizenship Education jeweils eng mit dem zugrunde liegenden Demokratiemodell verbunden und implizieren darüber hinaus die Reichweite der Partizipation, die den Bürgern zugestanden wird. Diesen Überlegungen liegen soziologische Analysen demokratischer ‚Idealtypen' zugrunde, die Herrschafts- und Machtverhältnisse definieren (vgl. Sears, 1996, S. 5).

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden zwei Ansätze näher erläutert, deren Pole konservative und progressive Demokratiekonzepte darstellen (vgl. Sears, 1996).

Sears unterscheidet zwischen zwei idealtypischen Modellen von Citizenship: dem ‚protektionistisch-elitären' und dem ‚partizipativen' Modell. Diese orientiert er an gängigen demokratietheoretischen Modellen: in der repräsentativen Demokratie wird die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger weitgehend mittelbar über Institutionen und Parteien geregelt. Sears bezeichnet diese Form der Demokratie ‚elitist (republican) conception'. Die ‚pluralistische Demokratie', bei Sears ‚activist (liberal) conception' genannt, kennzeichnet eine größere direkte politische Beteiligung aus und fußt auf gemeinschaftlich, kommunikativ ausgehandelten gesellschaftlichen Normen und Zielen (vgl. Schultze, 2003, S. 52–53).

Die dichotomisch angeordneten Modelle fragen jeweils nach dem Souverän des Staates, nach der Regierung und der Rolle, die die Bürgerinnen und Bürger im Staat übernehmen (können). Deutlich wird, dass die Reichweite des Handelns und auch das Interesse unterschiedlich sind. Während in der repräsentativen Demokratie die Macht durch das gewählte Parlament ausgeübt wird und sich die Regierung aus gewählten Vertretern zusammensetzt, wird in einer pluralistischen Demokratie von der Möglichkeit direkter Beteiligung ausgegangen. Entsprechend unterschiedlich charakterisiert Sears die Rolle der Bürgerinnen und Bürger gegenüber dem Staat: in der repräsentativen Demokratie identifizieren sie sich mit Tradition, Kultur und Geschichte ihres Landes und sehen sich selbst als loyal zum Staat und seinen Institutionen. Dagegen sehen sich die Bürgerinnen und Bürger in der pluralistischen Demokratie in einer aktiveren Rolle, die eine direkte Einflussnahme auf die Politik, direkte Beteiligung und die Gestaltung des öffentlichen wie privaten Raums einschließt.

Mit Hilfe der demokratietheoretischen Modelle lassen sich die den Demokratien unterliegenden Macht- und Herrschaftsstrukturen benennen und die jeweilige Rolle der Citizen charakterisieren. Abgeleitet aus den jeweiligen Zielsetzungen der Demokratie, der Reichweite der Partizipation und der Rolle der Citizen in der Demokratie ist es möglich, Modelle zur Citizenship Education zu entwickeln.

Deutlich ist, dass es nicht *ein* Modell für Citizenship Education geben kann, sondern dass sich die Anbieter / Träger und Teilnehmenden / Adressaten über Zielsetzungen und Intentionen verständigen müssen, indem die Reichweite der Einflussnahme definiert wird, um daraus das theoretische Wissen abzuleiten. Dabei geht es nicht nur

um die Akkumulation von Wissen, sondern um die Erkenntnis von Zusammenhängen auf der einen und die Vermittlung / Aneignung politischer Handlungskompetenzen auf der anderen Seite.

Abbildung 1: ‚Typen' von Bürgerinnen und Bürgern

‚TYPEN' VON BÜRGERINNEN UND BÜRGERN			
	Persönlich verantwortlich	Beteiligungsorientiert	Zukunftsorientiert
Personale Voraussetzungen zur Lösung sozialer Probleme	Charakterstärke, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Gesetzestreue	Fähigkeit zur Übernahme von Führungsrollen innerhalb des etablierten Gesellschaftssystems	Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit
Ziele	Verantwortungsbewusstes Handeln innerhalb der Gemeinde	Aktive Beteiligung in Gemeinde / Kommune / politischen Parteien.	Kritische Einschätzung der sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen, die zu sozialer Ungerechtigkeit führen.
Einstellungen	Loyale/r Staatsbürger/in	Kritische Unterstützung des Staates / der Regierung	Kritische Distanz zum Staat / zur Regierung
Wissen / Kenntnisse*	Kenntnis des politischen Systems	Kenntnis der Funktionsweise des politischen Systems.	Kenntnis der Funktionsweise des politischen Systems
	Wahlbeteiligung	Kenntnisse von Strategien, um kollektive Ziele zu erreichen	Wissen um soziale und demokratische Bewegungen und Kenntnisse, das System zu verändern, um kollektive Ziele zu erreichen
Aktivitäten	Individuelle Unterstützung des Staates und des Gemeinwesens durch Arbeit, Entrichten von Steuern usw.	Organisieren und beteiligen sich an Bürgerprojekten; Unterstützung von Bedürftigen, gesellschaftlichen Projekten	Suchen und benennen öffentlich sozialer Ungerechtigkeit
Beispiele für Aktivitäten	Spenden für eine öffentliche Tafel	Organisieren eine öffentliche Tafel	Untersuchen, warum Hunger herrscht und versuchen, die Ursachen zu verändern
Art der Bürgerschaft*	Individuelles Engagement	Aktive (auch politische) Beteiligung	Kritische Begleitung / Gegenmacht
Zukunftsziele	Die bestehende Gesellschaft scheint auch zukünftige Bedürfnisse zu erfüllen	Anstrengungen, die bestehende Gesellschaft zu verbessern	Entwicklung von Visionen für eine bessere Gesellschaft / Welt
Kritik*	Strukturelle Änderungen werden nicht verfolgt Keine Übernahme kollektiver Verantwortung	Die Wurzeln sozialer / politischer Ungerechtigkeit, die in sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen begründet sind, werden nicht untersucht und hinterfragt	Die theoretische Analyse sozialer / politischer Ungerechtigkeit ist wichtiger als das soziale / politische Engagement

Quelle: Westheimer & Kahne, 2004, S. 240. Ergänzungen sind mit * gekennzeichnet.[4]

Als ein tragfähiges Beispiel wird im Folgenden ein Modell zur Citizenship Education vorgestellt, das im Grundsatz als Resultat empirischer Untersuchungen von ‚Civics-Unterricht' (Gemeinschaftskunde / politische Bildung) 16- bis 18-jähriger Schüler an verschiedenen US-amerikanischen Schulen von den kanadischen Erziehungswissenschaftlern Joel Westheimer und Josef Kahne entwickelt wurde. Es wurde an einigen Stellen ergänzt und in seiner Formulierung geschärft, um die jeweilige Reichweite der Modelle zu verdeutlichen.

Grundlegend für das Modell ist die Definition von drei Citizen-‚Typen' (vgl. Abb. 1), die die Autoren aus dem empirischen Material der Untersuchungen abgeleitet haben: erstens diejenigen, die sich vor allem individuell für Belange der Gesellschaft einsetzen (persönlich verantwortlich); zweitens diejenigen, die sich sozial und politisch aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen (beteiligungsorientiert) und schließlich diejenigen, die sich primär für eine sozial gerechte Gesellschaft und ihre aktive Gestaltung einsetzen (zukunftsorientiert).[5] Für jeden dieser Grundtypen wird gefragt, welche personalen Voraussetzungen die Citizen jeweils erfüllen müssen, welche Ziele verfolgt werden, welche Einstellungen dem jeweiligen Typ zugrunde liegen, welches Wissen und welche Kenntnisse vermittelt werden, welche Aktivitäten daraus resultieren und wie die Gesellschaft zukünftig gestaltet werden soll.

Aus der Typisierung Westheimers und Kahnes werden im Folgenden drei Modelle für Citizenship Education abgeleitet, denen jeweils erziehungswissenschaftliche Theorieansätze zuzuordnen sind: Positivismus, Humanismus / Pragmatismus und Kritische Pädagogik / Kritische Theorie. Daraus lassen sich didaktisch-methodische Konzepte entwickeln, die auf unterschiedlichen Werten basierende Lernziele formulieren und – in abstrakter Form – Lernergebnisse prognostizieren.

Diese auf der Grundlage von Westheimer und Kahne entwickelten Modelle für Citizenship Education (vgl. Abb. 2) verdeutlichen die Reichweite und Möglichkeiten demokratischer Beteiligung. Sie zeigen in ihrer abstrakten Form die jeweiligen pädagogisch und politisch begründeten Zielsetzungen der Ansätze. Bezieht man sie auf die demokratietheoretischen Modelle von Sears, wird deutlich, dass das Konzept eines persönlich verantwortlichen Citizen, der individuell den Staat und die Gesellschaft unterstützt, eher dem Typ der repräsentativen Demokratie zuzurechnen ist, während die beiden anderen, das beteiligungsorientierte und zukunftsorientierte Modell, eher dem pluralistischen Demokratiemodell zuzurechnen sind.

Es zeigt sich, dass Westheimer und Kahne – etwa im Gegensatz zu einer entsprechenden Diskussion um die politische Bildung in Deutschland – die der Citizenship Education zugrunde liegenden normativen Setzungen durchaus in Kauf nehmen. So ist die grundlegende Prämisse die Verbindung von Citizenship und Demokratie. Die Zielsetzung aller Modelle ist der Erhalt, die Stabilisierung oder Verbesserung der Demokratie sowohl als Idee als auch als Staatsform. Es wird den Modellen unterstellt, dass die Reichweite der Veränderung und die Hinterfragung etablierter Macht- und Herr-

schaftsverhältnisse innerhalb der Demokratie in enger Korrelation zur Urteilsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger steht und ihrem Willen, mit entsprechendem Engagement Veränderungen innerhalb des politischen Systems oder auch Veränderungen des politischen Systems als Ganzem herbeizuführen.

Abbildung 2: Modelle für Citizenship Education

MODELLE FÜR CITIZENSHIP EDUCATION			
	Persönlich verantwortlich	Beteiligungsorientiert	Zukunftsorientiert
Erziehungs-wissenschaftliche Theorien	Positivismus	Humanismus / Pragmatismus (John Dewey)	Kritische Pädagogik / Kritische Theorie (Paulo Freire)
Didaktische Ansätze	Adaption	Integration	Kritisches Denken
	Den TN wird ein Set von nationalen Werten und Normen vermittelt (d.h., die aktuellen politischen Strukturen sind die best möglichen)	Den TN wird vermittelt, wie sie sich beteiligen können, um aktive (Staats-)bürger/innen zu werden	Die TN werden zur kritischen Analyse des bestehenden Systems und seiner Macht- und Herrschaftsstrukturen aufgefordert
Methodische Ansätze	‚learning by doing' (individuell):	‚learning by doing' (kollektiv):	‚learning through examples' (orientiert am Wandel):
	Unterstützung individueller sozialer Aktion	Praktika, Unterstützung übergreifender sozialer Projekte	Politische und soziale Aktionen außerhalb etablierter Strukturen / Organisationen
Lernziele	Instrumentell	Partizipativ	Transformativ
Werte	Staatsbürgerschaft basiert auf einer universell gültigen nationalen Identität	Das Ziel von Staatsbürgerschaft basiert auf einer nationalen Identität; unter Anerkennung verschiedener kultureller Identitäten	Die Idee von Staatsbürgerschaft als Konglomerat verschiedener kultureller Identitäten ist anerkannt und wird aktiv unterstützt
Ertrag / Resultat von Veranstaltungen zur Citizenship Education	Bewusstsein individueller Verantwortung	Bewusstsein individueller Verantwortung innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts	Bewusstsein kollektiver / globaler Verantwortung Hohes Maß an kollektivem und sozialem Verantwortungsbewusstsein
	Relativ geringe Kenntnis individueller Beteiligungsrechte	Relativ genaue Kenntnis der Beteiligungsrechte (Mikropolitik) Relativ geringe Kenntnisse sozialer, politischer und ökonomischer Zusammenhänge (Makropolitik)	Relativ geringes Wissen zu Beteiligungs- und politischen Eingriffsmöglichkeiten

2.2 Citizenship Education: inhaltliche Zielsetzungen

Die Modelle zur Citizenship Education klären nicht, welche Inhalte vermittelt werden müssten, um ‚active citizenship' (unabhängig von der Reichweite der gesellschaftli-

chen / politischen Einflussnahme) zu unterstützen. Es wäre sicherlich möglich, für jedes der Modelle Curricula zu entwickeln, die der Erreichung der jeweiligen Zielsetzungen gerecht würden. Darum kann es im Folgenden nicht gehen, sondern um die Frage, ob unabhängig von den speziellen pädagogischen und politischen Zielsetzungen der Modelle inhaltliche Bereiche definiert werden können, die für Citizenship Education erforderlich sind. Hier ist ein Rückgriff auf die britische Diskussion hilfreich, die in den 1990er Jahren intensiv mit dieser Frage auseinander gesetzt hat. Für das Nationale Schulcurriculum wurden drei Elemente für eine ‚Citizenship Education' als unverzichtbar definiert:

1. *Social and moral responsibility* (Die Vermittlung sozialer und moralischer Verantwortung).

Ein solches Bewusstsein und Verständnis ist Voraussetzung für die beiden anderen Elemente:

2. *Community involvement* (aktive Beteiligung am Gemeinwesen).
3. *Political Literacy* (politische Literarität).

Erst die politische Literarität, also politische Grundbildung, die die Vermittlung von Wissen über politische, ökonomische und soziale Zusammenhänge, die Vermittlung politischer Rechte und gesellschaftlicher Werte sowie die Entwicklung politischer Beteiligungsfähigkeit einschließt, ermöglicht es Menschen, auf lokaler, nationaler, europäischer oder globaler Ebene verantwortungsvoll zu handeln (vgl. Arthur, Davies, Wrenn, Haydn & Kerr, 2001, S. 14).

Im Sinne einer Zwischenbilanz ist festzuhalten, dass die Analyse der englischen, kanadischen und europäischen Diskussion zur ‚active citizenship' erstens verdeutlicht,

- dass die Grundlage und Zielsetzung der Citizenship Education immer der demokratische Staat und die Integration der Bürgerinnen und Bürger in denselben ist. Dies schließt eine kritische Auseinandersetzung mit und über ihn nicht aus – in den partizipativen Ansätzen ist diese sogar ausdrücklich gewünscht –, aber Citizenship Education wird als normativ im Sinne der Demokratieförderung verstanden.
- Daraus folgt zweitens, dass als Zielsetzung der Citizenship Education die Inklusion aller Bevölkerungsgruppen gesehen wird. Hier ist zumindest für Kanada und Großbritannien, aber auch beispielsweise für junge Demokratien wie Lettland auffällig, dass sich vor allem Nicht-Regierungs-Organisationen (Non-Governmental Organizations, NGOs) bestimmter Bevölkerungsgruppen annehmen oder Themen besetzen, die von den staatlichen Institutionen nicht berücksichtigt werden. Dies wird allerdings nicht in Konkurrenz zueinander gesehen, sondern als sinnvolle und wünschenswerte komplementäre Ergänzung.
- Drittens zeigt sich, dass Aktivitäten, die als Citizenship Education bezeichnet werden können, je nach Zielsetzung in formalisierten, nicht formalisierten und infor-

mellen Lernarrangements stattfinden und sie sich an alle Altersgruppen und die gesamte Bevölkerung eines Staates wendet und nicht nur an Migranten.

3. European Citizenship – Brücke zu einer europäischen Identität?

In den vorhergehenden Abschnitten wurde in einem ersten Schritt die Abhängigkeit des Konzepts ‚citizenship' von den jeweils zugrunde liegenden demokratietheoretischen Konzepten und Modellen verdeutlicht und in einem zweiten Schritt gezeigt, dass Modelle der Citizenship Education jeweils in Wechselwirkung mit diesen Konzepten stehen. Im Folgenden wird die Frage diskutiert, inwiefern Citzenship Education geeignet sein könnte, eine Brücke zu einer europäischen Identität und damit zu einer ‚European Citizenship' zu schlagen. Dazu wird zunächst gefragt, wie, unter Rückgriff auf Turner und Ridden, Modelle einer ‚European Citizenship' aussehen könnten, um dann abschließend daraus folgend Thesen für eine ‚European Citizenship Education' zu formulieren.

3.1 ‚European Citizenship' als universales Modell

Vorausgeschickt sei, dass die Entwicklung von Modellen zu einer ‚European Citzenship' eigentlich die Grenzen der Idee von Citizenship sprengt. Sie soll, wie ausführlich dargelegt, unter der Annahme einer gemeinsamen Identität, die sich auf eine gemeinsame Geschichte, Kultur und politische Wertvorstellungen stützt, die Integration von Bürgerinnen und Bürgern in *Nationalstaaten* unterstützen. Solche Vorstellungen können allgemein vermittelt werden oder, wie beispielsweise in Kanada, über das Konzept des ‚Multikulturalismus', indem die ethnische und kulturelle Heterogenität der Bevölkerung positiv als bereichernde Vielfalt interpretiert und als identitätsprägender Faktor politisch genutzt wird.[6] Ähnliches gilt für die Idee des ‚Cultural Pluralism' in den USA.

Die in den Konzepten der Citizenship angenommenen Voraussetzungen treffen für die Frage der Entwicklung einer ‚European Citizenship' nur bedingt zu. Auf dem Gebiet der Geschichte und Kultur sind gemeinsame Wurzeln zu konzedieren, ebenso wie sich die politische Entwicklung der (west-)europäischen Staaten auf einen gemeinsamen Referenzrahmen bezieht, der in der Deklaration der Menschenrechte seine Schnittmenge findet. Trotzdem existieren in Europa erhebliche politische, ökonomische, soziale, regionale, sprachliche und kulturelle Unterschiede, so dass eine gemeinsame europäische Identität zunächst als abstrakte Zukunftsvision erscheint.

Aus diesem Grund hat man sich in der Europäischen Union und hier vor allem auf der Ebene der Bildungsprogramme darauf geeinigt, ‚European Citizenship' im Anschluss an die internationale Diskussion über die Dimensionen Politik, Gesellschaft, Ökonomie und Kultur zu definieren (vgl. Abschnitt 1.2), differenziert in den in Abbildung 3 dargestellten Faktoren.

Diese Faktoren, die mögliche Elemente einer European Citizenship definieren, ließen sich sicherlich ergänzen. Sie spiegeln über die Betonung von demokratischen Werten, Menschenrechten, Zivilgesellschaft, Antirassismus, ein gemeinsames kulturelles Erbe und kulturelle Vielfalt usw. einen politischen Konsens, der vermutlich von den meisten Menschen prinzipiell unterstützt würde.

Abbildung 3: Dimensionen von ‚European Citizenship'

Dimensionen von ‚European Citizenship'	
Politische / rechtliche Dimension	Gesellschaftliche Dimension
• politische Strukturen und Prozesse • politische Interessen • Europäische Geschichte • Zivilgesellschaft • demokratische Werte • Menschenrechte	• Gegen soziale Ausgrenzung • Minderheitenpolitik • Gleichberechtigung der Geschlechter • Training für die Informationsgesellschaft • Antirassismus
Kulturelle Dimension	Ökonomische Dimension
• Interkulturelle Erfahrung • Europäisches kulturelles Erbe • Europäisches Erbe • Respekt für kulturelle und politische Vielfalt	• Vorbereitung auf den gemeinsamen Markt • Berufsqualifikationen • Minderheiten im ökonomischen Prozess • Konsequenzen der Globalisierung

Quelle: Veldhuis & Ostermann, 1997, S. 12–13.

Dagegen werden für den Bereich der Ökonomie Faktoren hervorgehoben, die eine deutlich neoliberale Sprache sprechen. Weder für die soziale noch für die ökonomische Dimension wird nach Grundsätzen gesellschaftlicher Solidarität wie dem Wohlfahrtsstaat, einem Recht auf Arbeit, auf Sicherung des Existenzminimums usw. gefragt. Der Bereich Bildung wird reduziert auf das ‚Training für die Informationsgesellschaft' bzw. die Berufsqualifikation im Sinne besserer Beschäftigungsmöglichkeit; Bildung als Möglichkeit personaler, individueller wie kollektiver Entwicklung wird nicht erwähnt.

Trotz der Berücksichtigung der kulturellen Dimension liest sich dieses Modell eher wie das von Turner und Ridden beschriebene universale Modell, da vor allem weder die Partizipations- und Gestaltungsrechte definiert werden noch die Ebenen / Beteiligten des gesellschaftlichen Diskurses. Die Frage bleibt offen, wie aus diesen Dimensionen das Modell einer ‚europäischen Identität' entwickelt werden kann, das Grundlage wäre für einen konsensgestützten Prozess der Europäisierung mit dem Ziel eines gemeinsamen Europas.

Welche Möglichkeiten sind also denkbar, wenn die hier vorgeschlagenen eher additiven Dimensionen einer ‚European Citizenship' nicht wirklich konsensfähig scheinen, weil sie grundlegende gesellschaftliche Widersprüche eher verdecken als aufdecken?

3.2 ‚European Citizenship' als differenziertes Modell

Unter Rückgriff auf das von Beck und Grande entwickelte Konzept eines ‚kosmopolitischen Europas' soll im Folgenden diskutiert werden, wie ein differenziertes Modell der ‚European Citizenship' aussehen könnte. Ausgangspunkt ist das differenztheoretische Modell nach Turner und Ridden.

Voraussetzung ist erstens die Akzeptanz einer pluralen Gesellschaft, in der die Heterogenität der verschiedenen Bevölkerungsgruppen hinsichtlich Kultur, Geschichte, Politik, Ethnie, Sprachen, Gender usw. anerkannt und Grundlage jeglicher Kommunikation wird. Diese Prämisse ist unverzichtbar, da sie die Europa als supranationalem Staatenbund inhärente Heterogenität spiegelt. Eine identifizierbare und von einer Mehrheit der Europäerinnen und Europäer getragene politische und kulturelle Identität Europas, die langfristig zur Legitimation und Sicherung Europas beiträgt, kann nur über die Anerkennung von Heterogenität als Prinzip verwirklicht werden.

Denn mehr noch als bei der Annahme einer nationalen Identität durch die Bürgerinnen und Bürger eines Staates, erfordert die Akzeptanz einer europäischen Identität die Bereitschaft der Menschen, komplementär zu ihrer nationalen Identität, die bestimmt ist durch Dimensionen wie Kultur, Tradition, Geschichte, Ethnie, regionale oder lokale Zugehörigkeit, weitergehende Perspektiven anzunehmen. Sie bedeuten nicht nur Toleranz gegenüber Kulturen, Traditionen, Geschichte, Ethnien ‚der anderen', sondern führen zur Entwicklung eines tieferen Verstehens von und Verständnisses für Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

‚Verstehen' bedeutet mehr als Toleranz. Im Sinne interkultureller Kompetenz geht es um einen Prozess, der die Menschen befähigt, sich mit ihren eigenen Werten und Normen aus der Sicht des jeweils anderen auseinander zu setzen und dabei die eigenen Anschauungen und Haltungen im Verhältnis zu seinem Gegenüber kritisch zu reflektieren. Über diesen Reflexionsprozess, der das individuelle Denken und Wahrnehmen um eine europäische Dimension erweitert, sollte langfristig eine europäische Identität erwachsen, die über die nationale hinausgeht und damit eine Bereicherung für den Einzelnen und auch für die Staaten bedeuten kann.

Zweitens ist die Akzeptanz politischer Grundannahmen unabdingbar, auf denen der Prozess der Europäisierung seit den 1950er Jahren beruht und hinter die Europa nicht mehr zurückfallen kann: Zum einen die Anerkennung der Demokratie als einzig möglicher Staatsform für die Einzelstaaten und Europa. Zum anderen die Anerkennung der Menschenrechte, wie sie in der Deklaration der UN seit 1948 gelten und wie sie in der Europäischen Sozialcharta des Europarats vom 18.10.1961 zum Ausdruck kommen (vgl. Europarat, 1961). Beide Prämissen sind im Prinzip unbestritten, die Probleme liegen allerdings in vielen Bereichen im Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dies erschwert den europäischen Einigungsprozess und hat ihn zurzeit beinahe zum Stillstand gebracht.

Die Widersprüche können hier nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. z.B. Beck & Grande, 2004), es soll hier nur einer herausgegriffen werden, der 2005 besonders augenfällig wurde durch die Ablehnung der Referenden zur europäischen Verfassung in Frankreich und den Niederlanden.[7]

Gemeint ist der Widerspruch zwischen den geringen direkten Partizipationsmöglichkeiten der Bevölkerung bei Entscheidungen der EU und der proklamierten politischen Beteiligung als Prämisse von Demokratien. Das Problem besteht darin, dass nicht nur die Bevölkerung, sondern auch die Nationalstaaten im Rahmen ihrer Mitgliedschaft in der EU viele Entscheidungsrechte bereits auf die Ebene der EU verlagert haben und nicht mehr souverän entscheiden können (z.B. Rechtssprechung; außenpolitische Entscheidungen; Sicherheitsfragen; wirtschaftliche Entwicklung, bei der Einzelstaaten in ihren Entscheidungen durch den so genannten ‚Stabilitätspakt' eingeschränkt werden; Bildungspolitik usw.). Auch eine Aufwertung des Europäischen Parlaments konnte bisher die Machtkonzentration der EU-Kommission nicht aufheben, so dass verstärkt ein Gefühl der Bedrohung, Ohnmacht oder Abwehr gegenüber Europa zu beobachten ist.[8]

Als einen möglichen Ausweg aus diesem Dilemma schlagen verschiedene Autoren eine Stärkung der europäischen Zivilgesellschaft vor, als Zwischenglied zwischen der EU und den Nationalstaaten, um der Bevölkerung mehr Beteiligungsmöglichkeiten zu geben (vgl. Beck & Grande, 2004; Turner & Ridden 2001; Negt, 1999). Dieser Weg ist nicht unumstritten: Wird doch befürchtet, dass die Ebene der Zivilgesellschaft, also vorrangig international agierende Nichtregierungsorganisationen, zwar ein stärkeres Maß an direkter Beteiligung zulassen, aber selbst nur indirekte politische Macht ausüben können – ihnen also eventuell eher eine ‚Befriedungsfunktion' zukommt. Welche Position stimmt, kann hier nicht entschieden werden, allerdings ist die individuelle Beteiligung an und Einflussnahme auf NGOs eher möglich als auf europäischer Ebene, wo Partizipationsmöglichkeiten strukturell eingegrenzt sind. Die politische Signifikanz der NGOs und damit ihre Möglichkeit, kollektiv auf politische Prozesse einzuwirken, ist höher als die von Individuen und vielleicht auch von Einzelstaaten, denen zudem die Wahrnehmung partikularer Interessen vorgeworfen werden kann.

Wird ‚Zivilgesellschaft' zumeist bezogen auf eine strukturelle Zwischenebene zwischen Individuen und Staat, so versteht Negt in einem umfassenderen Begriff darunter „eine funktionierende demokratische Gesellschaft". Konsequenz eines solchen Verständnisses müsste die unmittelbare politische und soziale Partizipation der europäischen Bevölkerung unter der Voraussetzung der Schaffung direkter Eingriffs- und Entscheidungsmechanismen sein (Negt, 1999, S. 19). Dies hätte weitergehende Folgen für die Entwicklung von europäischer Identität und damit für die Citizenship Education.

4. Konzeption einer ‚European Citizenship Education'

Die zukünftige gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gestaltung Europas ist ein Problem, das nicht nur auf der politischen Ebene diskutiert und gestaltet werden sollte, sondern von der gesamten Bevölkerung. Wenn dieses ernst genommen wird, ist ‚European Citizenship Education' nicht nur ein Instrument, um ‚political literacy' zu vermitteln, sondern selbst Gegenstand und Zielsetzung eines europäischen Identitätsbildungsprozesses. Ziel ist daher die Entwicklung einer eigenständigen Konzeption für eine ‚European Citizenship Education', die Elemente der Citizenship Education nach Westheimer und Kahne, Turner und Ridden sowie aktuelle Modelle der politischen Bildung in Deutschland (vgl. Zeuner, 2004) und des Globalen Lernens (‚Global Learning', vgl. Seitz, 2002) einbezieht.

Der Rückgriff auf die verschiedenen Konzepte soll ihre Vorteile miteinander verschmelzen und gleichzeitig ihre Nachteile überwinden. So kann ein Konzept zur Citizenship Education, das von nationalstaatlichem Denken geprägt ist und entsprechende Strukturen und Organisationsformen als Folie für Curricula und Handlungsentwürfe nimmt, der heterogenen Struktur eines Staatenbundes wie der Europäischen Union nicht gerecht werden. Dagegen müsste eine ‚European Citizenship Education' die grundsätzliche Zielsetzung von Citizenship Education im Sinne der Vermittlung von politischer Grundbildung, der Unterstützung von politischer Handlungs- und Partizipationsfähigkeit sowie der Übernahme moralischer und ethischer Verantwortung (vgl. Abschnitt 1.2) vermitteln, unter Berücksichtigung der weitergehenden Perspektive der Heterogenität der europäischen Gesellschaft.

Die Akzeptanz von Heterogenität und Differenz als Grundlage und Zielsetzung von Bildungsprozessen liegt dem so genannten ‚Global Learning' bzw. der ‚Global Education' zugrunde. Abgeleitet zum einen aus der Entwicklungspädagogik der 1970er und 1980er Jahre und zum anderen weiterentwickelt als pädagogische Antwort auf die Globalisierung,[9] versteht man unter Global Learning „a teaching-learning strategy according to which students learn about global problems and acquire their knowledge in an integrative way. Thus global learning has two characteristics: it deals with global problems and a multidisciplinary teaching-learning approach" (Husén & Postlethwaite, zitiert nach Seitz, 2002, S. 379).

Prägend für die verschiedenen Konzepte von Global Learning ist ein ausgeprägt multidimensionaler und multiperspektivischer Blick auf die jeweiligen Lerngegenstände. Das heißt, dass jeder Lerngegenstand in seinen globalen Dimensionen analysiert und interpretiert werden soll, einschließlich der Wahrnehmung der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Weltgesellschaft. Ziel ist es, globale Folgen bestimmter Handlungsweisen zu antizipieren, die Standort- und Kontextbezogenheit von Problemen mitzudenken und in Beurteilungen und Entscheidungen zu berücksichtigen. „Globales Lernen zielt auf eine Art des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzu-

nehmen, und die dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernisses zu bringen“ (Seitz, 2002, S. 381).

Globales Lernen bezieht sich zumeist auf einen kritischen bildungstheoretischen Ansatz. Zielsetzung des Lernprozesses ist damit sowohl die Entwicklung der Person als auch der kritischen Urteilsfähigkeit der Lernenden. Dies bedeutet auch den Rückgriff auf entsprechende didaktisch-methodische Konzepte der Bildungsarbeit wie ‚Erfahrungslernen‘, ‚Ganzheitlichkeit‘, ‚Handlungsorientierung‘, ‚aktivierendes Lernen‘ usw. Doch wie Seitz zu Recht zu bedenken gibt, ist die Möglichkeit und Fähigkeit der Menschen, in globaler Perspektive unter Rückgriff auf authentische Erfahrungen zu lernen, begrenzt:

> Die Globalisierung vollzieht sich nicht nur vor unseren Augen, sondern auch hinter unserem Rücken. Und genauso wenig, wie das Ansehen die Tagesschau bereits ein weltbürgerliches Bewusstsein hervorbringt, erschließt sich die Struktur des Kaffeehandels bereits beim tiefen Blick in die Kaffeetasse (ebd., S. 383).

Er weist darauf hin, dass „die Propagierung ganzheitlicher Lernformen … häufig mit einer Diskreditierung kognitiven Lernens einher [geht]“ (ebd.) und plädiert für ausgewogene methodische Ansätze, die sowohl die kognitive Vermittlung von Wissen als auch ganzheitliche Lernansätze / Methoden berücksichtigen.

Unter der Berücksichtigung der verschiedenen Ansätze / Zielsetzung von Citizenship Education und Global Learning wird im Folgenden eine Konzeption für eine ‚European Citizenship Education‘ entwickelt. Sie sollte als Ergänzung, als Bindeglied zwischen nationaler Citizenship Education und Global Education verstanden werden. Insofern geht das Modell von einer Gleichberechtigung der Konzepte aus. Die Entscheidung, wann welches Konzept zu welcher Zeit für wen eingesetzt wird, ist damit noch nicht getroffen. Man könnte argumentieren, dass die Grundvoraussetzung allen politischen Lernens die Aneignung / Vermittlung von ‚political literacy‘ ist, die in der Citizenship Education vermittelt wird. European Citizenship Education und Global Education sind dann allerdings nicht hierarchisch anzusehen, sondern komplementär.

Die einzelnen inhaltlichen Punkte bedürften für jeden Ansatz eigener Erläuterungen und der inhaltlichen Ausfüllung, die an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden können. Vielmehr soll abschließend diskutiert werden, welche Reichweite die hier vorgestellte Konzeption der ‚European Citizenship Education‘ hat und wie sie in Relation zu den zuvor diskutierten Konzepten von Citizenship Education und Global Learning einzuschätzen ist.

Ausgangpunkt des Konzepts ist die Multiperspektivität des Global Learning. Sie ist auch für die European Citizenship Education grundlegend, da die Beschäftigung mit Europa für den Einzelnen zwangsläufig die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven einschließen muss, deren Konsequenzen im eigenen Handeln oder auch bei der Einschätzung politischer Entscheidungen zu berücksichtigen sind.

Abbildung 4: Citizenship Education, European Citizenship Education und Global Learning

	CITIZENSHIP EDUCATION	EUROPEAN CITIZENSHIP EDUCATION	GLOBAL LEARNING*
Adressat/innen	Staatsbürger/innen	Europäer/innen	Weltbürger/innen
Zielsetzung	• Politische Grundbildung	• Politische Grundbildung in Bezug auf Europa	• Politische Grundbildung in Bezug auf globale Entwicklungen
	• Politische Partizipation auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene	• Politische Partizipation auf europäischer Ebene	• Politische Partizipation auf globaler Ebene
	• Übernahme sozialer und moralischer Verantwortung in Bezug auf das eigene Umfeld und innerhalb der Gesellschaft	• Übernahme sozialer und moralischer Verantwortung in Bezug auf die europäische Gesellschaft	• Übernahme sozialer und moralischer Verantwortung in Bezug auf die Weltgesellschaft
Inhalte/ Gegenstand	Vermittlung gesellschaftlicher Kompetenzen: • Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz • Historische Kompetenz • Gerechtigkeitskompetenz • Ökonomische Kompetenz • Ökologische Kompetenz • Technologische Kompetenz** Vermittlung politischer Grundkenntnisse in Bezug auf den Staat: • Struktur / Organisation • Partizipationsrechte • Politisches Handeln	• Anwendung der gesellschaftlichen Kompetenzen auf die europäische Ebene dazu: Vermittlung politischer Grundkenntnisse in Bezug auf Europa: • Bildung ‚in Europa': Förderung der Kooperation • Bildung ‚über Europa': Kenntnisse des politischen Systems, der Geschichte • Bildung ‚für Europa': European Citizenship Vermittlung politischer Grundkenntnisse in Bezug auf Europa: • Struktur / Organisation • Partizipationsrechte • Politisches Handeln	• Anwendung der gesellschaftlichen Kompetenzen im globalen Lernen dazu: Vermittlung politischer Grundkenntnisse in Bezug auf die Welt: • Struktur / Organisation supra- / internationaler Organisationen • Partizipationsmöglichkeiten • Entwicklung eines Bewusstseins der gegenseitigen Abhängigkeit und der Konsequenzen bestimmter Entscheidungen.
Politisch-institutioneller Kontext	Demokratischer Staat	Europa als Staatenkonglomerat, nicht nur EU	Die Welt als Staatenkonglomerat
Methoden	Ganzheitliches, multiperspektivisches, interdisziplinäres Lernen, das auf Erfahrungen der Lernenden zurückgreift. Über die kognitive Vermittlung von Wissen wird die Fähigkeit unterstützt, Zusammenhänge herzustellen und mit der Zielsetzung einer Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Reflexivität in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand.		

* Die Kategorien und Definitionen sind teilweise Seitz, 2002, S. 380 entlehnt.

** Zu einer ausführlichen Darstellung der gesellschaftlichen Kompetenzen vgl. Zeuner, 2004 und Negt, 1998.

Die zweite Prämisse, die für European Citizenship Education notwendig beachtet werden muss, ist die Vermittlung von Wissen und die relative Reichweite individueller Erfahrung im Lernprozess. Ähnlich wie beim globalen Lernen ist die persönliche Erfahrung in Bezug auf Europa häufig begrenzt, so dass ihr Lernpotential zunächst eher

gering einzuschätzen ist. In diesem Zusammenhang muss bei der konkreten Umsetzung eines solchen Curriculums die Erweiterung des Erfahrungshorizontes eine herausragende Rolle spielen.

Die Vermittlung von Wissen über Europa, das sich orientiert am Ziel der politischen Grundbildung, der politischen Handlungsfähigkeit und der Übernahme moralischer und ethischer Verantwortung, wie es bei Turner und Riddens definiert wird, wird in diesem Modell erweitert um die Aneignung ‚gesellschaftlicher Kompetenzen' (vgl. Abb. 4). Die gesellschaftlichen Kompetenzen, die ursprünglich von Oskar Negt (1991/1992) entwickelt wurden, sind mittlerweile curricular umgesetzt worden und können in der politischen Bildung eingesetzt werden (vgl. Schreiber-Barsch, Jakobsone, Olesen, Tuna & Zeuner, 2005). Die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen verfolgt verschiedene Ziele:

- Das Erkennen und Erklären gesellschaftlicher Lebensbedingungen.
- Die Entfaltung eines Verständnisses über Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen.
- Die Befähigung zur Kritik an diesen Verhältnissen aufgrund eines erweiterten Urteilsvermögens.
- Die Entwicklung von Alternativkonzepten zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne von Demokratisierung: Dieses wird auch als die Entwicklung von ‚Utopiefähigkeit' bezeichnet.

1. *Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz:*
   Auch bezeichnet als eine Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu erkennen und zu verstehen. Der Zwang, sich auf neue Realitäten einzulassen, fordert von den Menschen in erhöhtem Maß die Fähigkeit, sich mit bedrohter oder gebrochener Identität aufgeklärt auseinander zu setzen. Die Entwicklung neuer, individueller wie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe gehört zu einem zukunftsbezogenen Lernprozess.
2. *Historische Kompetenz:*
   Die Erinnerungsfähigkeit der Menschen und einer Gesellschaft bestimmt auch ihre Zukunft. Diese Kompetenz schließt die Entwicklung von ‚Utopiefähigkeit' mit ein, die es den Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken sowie Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.
3. *Gerechtigkeitskompetenz:*
   In einer Gesellschaft, in der sich gemeinsame Wertorientierungen stetig verringern, sind Menschen häufig mit dem Verlust individueller wie gesellschaftlicher Rechte konfrontiert. Um diese ‚Enteignung' sichtbar und begreiflich zu machen und das natürliche Rechtsbewusstsein der Menschen zu stärken, muss vor allem die Fähig-

keit erlernt werden, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit wahrzunehmen, sowie die jeweils dahinter stehenden Interessen.

4. *Ökologische Kompetenz:*
   Die Naturgrundlagen der menschlichen Existenz und der übrigen Lebewesen sollen erkannt, gepflegt und erhalten werden. Es geht nicht nur um das Erkennen von äußerer Umweltzerstörung und ihrer Verhinderung, sondern um die Erkenntnis der ‚inneren Natur', der internen Strukturen von Subjekten und deren menschlicher Gestaltung und den pfleglichen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur.
5. *Ökonomische Kompetenz:*
   Menschen sollen sich befähigen, ökonomische Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu erklären. Damit soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts möglich werden. Ziel ist zudem die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen und der sie umgebenden Objektwelt, also der Ökonomie.
6. *Technologische Kompetenz:*
   Hierbei geht es nicht nur um die individuelle Anwendbarkeit technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeit, sondern auch um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, damit Technik als ein ‚gesellschaftliches Projekt' verstanden wird.

Die Kompetenzen betreffen also die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz) und zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen, nämlich Lebenswelt und Umwelt im weitesten Sinne, ausmachen.

In den Zielsetzungen der gesellschaftlichen Kompetenzen spiegeln sich diejenigen von Westheimer und Kahne wider, wie sie sie in ihrem partizipatorischen und zukunftsorientierten Modell der Citizenship Education vorschlagen (vgl. Abschnitt 2.1). Über die Aneignung der gesellschaftlichen Kompetenzen ist eine Integration der beiden Ansätze denkbar, so dass die jeweiligen Nachteile (geringe Kenntnisse sozialer, politischer und ökonomischer zusammenhänge im Fall des partizipativen Modells bzw. relativ geringes Wissen zu Partizipationsmöglichkeiten im zukunftsorientierten Model) aufgehoben werden können.

5. Resümee

Ausgangpunkt des Beitrags war die Frage, ob Citzenship Education die Brücke zu einer europäischen Identität schlagen kann. Es wurde gezeigt, dass eine eigenständige European Citzenship Education ein möglicher Weg ist. Dabei liegt das Problem darin, dass bisher kein Konsens über die Definition einer europäischen Identität besteht. Sie zu entwickeln, kann Ziel und Aufgabe einer European Citzenship Education sein. Die Vermittlung von Inhalten über Europa soll den Lernenden gleichzeitig Möglichkeiten eröffnen, Europa im Sinn eines stetigen Europäisierungsprozesses mitzugestalten.

Ein Problem, das bei der konkreten Umsetzung eines solchen Konzepts zwingend diskutiert und berücksichtigt werden müsste, ist die Frage der Inklusion und Exklusion von potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die bekannten Exklusionsmechanismen der Bildung werden auch hier greifen, und es ist zu fragen, wie bildungsferne, politisch uninteressierte, sozial benachteiligte und schwache Menschen in den Prozess mit einbezogen werden können. Ein zweites Problem betrifft eine andere Form der Exklusion, nämlich die Gefahr, dass die Fokussierung auf Europa die globale Perspektive verdrängt und damit die europäische Abschottung begünstigt zu Lasten anderer Staaten und Regionen der Welt.

Angesichts der weltweiten politischen und sozialen Entwicklung muss eine European Citizenship Education sowohl die politische Grundbildung breiter Bevölkerungsgruppen unterstützen als auch eine globale Perspektive berücksichtigen, denn auf beides zu verzichten heißt unter Umständen langfristig auch, langfristig die Demokratie zu gefährden.

Denn, wie der deutsche Soziologe Oskar Negt 2002 im Hinblick auf die Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland sagte:

> Es wird großer politischer Anstrengungen der … existierenden Regierungen bedürfen, um mit soziologischer und politischer Phantasie die sich ausdehnenden gesellschaftlichen Krisenfelder zu bearbeiten, um den Menschen zu vermitteln, dass es sich lohnt, für den Erhalt demokratischer Institutionen und Rechte zu kämpfen.
>
> Das setzt auch ein neues Öffentlichkeitsbewusstsein voraus, die Schaffung öffentlicher Räume, die nicht zu klein und nicht zu groß sind, wo also die Menschen die Wirkungen ihre Beteiligung erfahren könne. Es ist bedrohlich, in welcher Weise gerade diese zwischen Distanz und Nähe ausbalancierten ‚Lebbare Einheiten' der betriebswirtschaftlichen Rationalisierung zum Opfer fallen. Viele der Institutionen sind zu weit entfernt und andere zu sehr auf die individualistischen Perspektiven reduziert. Diese gesellschaftlichen Zwischenwelten wieder zu fördern, ist ein wesentliches Element des notwendigen Umdenkens (Negt, 2002, S. 10).

Aufgabe einer European Citizenship Education ist es dann, eine solche ‚Zwischenwelt' aufzubauen, um über lokale und regionale Ebenen den europäischen Bezug herzustellen, der weiter ausstrahlt.

Anmerkungen

1. So wurden im Rahmen des Jugendprogramms ‚Youth for Europe', des Leornardo- und des Socrates-Programms – hier vor allem in den Programmbereichen Grundtvig und Comenius – der Europäischen Union auch Projekte gefördert, deren Ziel die Unterstützung einer ‚Active Citizenship' waren. Vgl. dazu Veldhuis und Ostermann 1997 und Osler 1997.
2. Da sich die vorgestellten Überlegungen vor allem auf Diskussion im angelsächsischen Raum beziehen, wird im Folgenden der Begriff ‚citizenship' dem deutschen Begriff ‚Staatsbürgerschaft' vorgezogen.
3. Damit ist allerdings keine Aussage über die Reichweite der Integration getroffen. Sie kann reichen von einer politischen Integration unter weitgehender Beibehaltung der individuellen kulturellen und ethnischen Identität – wie es beispielsweise das Konzept des Multikulturalismus in Kanada zumindest theoretisch in Anspruch nimmt – bis hin zur Erwartung der völligen Assimilation an das Einwanderungsland unter Aufgabe der eigenen kulturellen und ethnischen Identität. Zu differenzieren ist auch immer nach der Reichweite von Integration / Assimilation / Anerkennung von Differenz im öffentlichen bzw. privaten Bereich.
4. Die Ergänzungen ergeben sich aus den Erläuterungen im Text von Wertheimer und Kahne.
5. Im englischen Original wird diese Gruppe als ‚justice oriented' bezeichnet. Die wörtliche deutsche Übersetzung ‚gerechtigkeitsorientiert' trifft allerdings die Intention und Zielsetzung dieser Gruppe nicht wirklich (vgl. Westheimer & Kahne, 2004, S. 240–242). Denn es geht nicht nur um die Aufdeckung sozialer Ungerechtigkeit, sondern um die Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Alternativen („how to effect systemic change" ebd., S. 242).
6. Vgl. hierzu die Diskussion bei Sabine Hornberg (1999), ob ein Konzept wie der Multikulturalismus eine einigende Perspektive für die europäische Gesellschaft darstellen könnte.
7. Selbst wenn teilweise behauptet wird, dass die Franzosen und Niederländer sich primär für innenpolitische Fehler ‚rächen' wollten, kann doch ein gewisses Widerstandspotential der Wählerinnen und Wähler gegen einen von der EU-Bevölkerung weitgehend losgelösten Verfassungsfindungsprozess unterstellt werden.
8. Das neueste Eurobarometer vom Dezember 2005 bestätigt diese Einschätzung: so unterstützen nur 50 % der Europäerinnen und Europäer die EU ohne Einschränkungen, 30 % lehnen sie ab, 16 % verhalten sich ihr gegenüber neutral (S. 10). 52 % der Befragten denken, dass ihr Land von der EU profitieren kann, 36 % denken, dass die EU eher schädlich ist für ihr Land (S. 13). Weniger als 50 % der Bevölkerung vertrauen den politischen Institutionen der EU: 46 % vertrauen der Europäischen Kommission, 33 % misstrauen ihr, während 51 % dem Europäischen Parlament vertrauen und 34 % ihm misstrauen (S. 19–20). Interessant ist zudem, dass zwar 63 % der Befragten prinzipiell die Entwicklung eines Konzepts für eine europäische Verfassung gutheißen, aber 49 % sind dafür, die Verfassung neu zu verhandeln, 13 % sprechen sich dafür aus, den Prozess zu stoppen (S. 28).
9. Zur Darstellung der Entwicklung von ‚Gobal Learning' vgl. Seitz 2002.

Literatur

Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T. & Kerr, D. (2001). *Citizenship through secondary history. Citizenship education in secondary schools.* London: Routledge Falmer.

Beck, U. & Grande, E. (2004). *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der zweiten Moderne* (Edition zweite Moderne). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brodie, J. (2002). Three stories Canadian citizenship. In R. Adomski, D. E. Chunn & R. Menzies (Eds.). *Contesting Canadian citizenship. Historical readings* (pp. 43–66). Peterborough, Ont.: Broadview Press.

Eurobarometer. (2005). Eurobarometer 64. Public Opinion in the European Union. First Results. Fieldwork: October–November 2005. Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb64/eb64_first_en.pdf [10.02.2006].

Europarat. (1961). Europäische Sozialcharta, turin 18.10.1961. Verfügbar unter: http://www.conventions.coe.int/treaty/ger/treaties/html/035.htm [11.01.2006].

Hébert, Y. & Sears, A. (2001). Citizenship education. Canadian education association. no date [2001].

Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit Europäischer Bildungspolitik und -praxis* (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 3). Frankfurt: IKO.

Negt, O. (1991/1992). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'[Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium ‚Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie' im Mai 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat]. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, 4/5* (8–10), 32–44.

Negt, O. (1998). Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung* (S. 21–44). Stuttgart: Klett-Cotta.

Negt, O. (1999). Chancen einer Zivilgesellschaft im gegenwärtigen Europa. EU-Bildungskonferenz in Helsinki. September 1999. Votragsmanuskript.

Negt, O. (2002, 16. September). Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt Reflexionen über das Verhältnis von Demokratie, Bildung und Tugenden. *Frankfurter Rundschau,* S. 10.

Osler, A. (1997). The contribution of Community Action Programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension. Final Synthesis Report. University of Birmingham.

Schreiber-Barsch, S., Jakobsone, A., Olesen, H. S., Tuna, A. & Zeuner, Ch. (2005) Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die Grundbildung. Identitätskompetenz / Interkulturelle Kompetenz. (Studienheft erstellt im Grundtvig 1-Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union). Flensburg: Universität Flensburg. Verfügbar unter: http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/ [31.07.2006].

Schultze, R.-O. (2003). Demokratie. In D. Nohlen (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Politik* (3. Aufl.) (S. 52–54). München: Beck.

Sears, A. (1996). Something different for everyone: Conceptions of citizenship and citizenship education. *Canadian and International Education, 25* (2), 1–16.

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftliche Grundlagen globalen Lernens.* Frankfurt a.M.: Brandes & Aspel.

Turner, B. & Ridden, J. (2001). Balancing universialism and diversity on cultural citizenship, civil society and adult education. In A. Bron & M. Schemmann (Eds.), *Civil society, citizenship and learning* (Bochum Studies in International Adult Education, Vol. 2.) (pp. 29–59). Münster: Lit.

Veldhuis, R. & Ostermann, A. (1997). Final report on Germany, Austria, Liechtenstein. The contribution of Community Action Programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension. Amsterdam.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal, 41* (2), 237–269.

Zeuner, Ch. (2004). Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 54* (2), 154–163.