

Erfahrungsorientierter Politikunterricht  
Band 10

prolog

Andreas Eis  
Claire Moulin-Doos (Hrsg.)

# Kritische politische Europabildung

Die Vielfachkrise Europas  
als kollektive Lerngelegenheit?



# Kritische politische Europabildung

## Band 10 der Reihe „Erfahrungsorientierter Politikunterricht“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2018 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)

ISBN 978-3-934575-72-1 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1409-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Europe

Andreas Eis, Claire Moulin-Doos (Hrsg.)

# Kritische politische Europabildung

Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?

Prolog Verlag  
Immenhausen bei Kassel 2018

# INHALT

1	Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung <i>Andreas Eis, Claire Moulin-Doos</i>	7
<b>A EUROPA IN DER DAUERKRISE? PERSPEKTIVEN KRITISCHER EUROPAFORSCHUNG</b>		
2	Leben in Zeiten der multiplen Krise: Drei Narrative der Finanz- und Eurokrise <i>Jannis Eicker, Anne Engelhardt, Carolin Müller, Anil Shah, Norma Tiedemann</i>	24
3	Ökonomische Probleme in der EU: Renationalisierung der Wirtschaftspolitik als Lösung? <i>Bernd Reef</i>	41
4	Die Krise des Europäischen Grenzregimes. Perspektiven kritischer Europaforschung <i>Sonja Buckel, Fabian Georgi, John Kannankulam, Jens Wissel</i>	52
5	Die Europäische Union: Von einer Rechtsgemeinschaft zu einem autoritären Regime – Welche Zukunft für das europäische Projekt? <i>Claire Moulin-Doos</i>	71
6	Die vielen Gesichter der EU: Vom Friedensprojekt zur Festung Europa <i>Werner Ruf</i>	91
<b>B ANSÄTZE EMANZIPATORISCHER EUROPABILDUNG: DIE MULTIPLE KRISE ALS LERNGELEGENHEIT?</b>		
7	Demos oder Ethnos? – Warum eine alte Frage heute zurückkehrt <i>Gerd Steffens</i>	106
8	Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung <i>Andreas Eis</i>	118

9	Flucht und Migration in Europa: Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse und lokaler Handlungsoptionen <i>Bernd Overwien</i>	133
10	Kritische politische Bildung zur Wirtschaftspolitik in der Europäischen Union: Zur Konzeption der Attac-Bildungsmaterialien „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ <i>Holger Oppenhäuser</i>	144
11	Lobbyismus an Schulen? Ergebnisse einer Diskursanalyse von Unterrichtsmaterialien am Beispiel der Europakrise <i>Rieke Heseding</i>	157
<b>C</b>	<b>WEGE IN DIE PRAXIS KRITISCHER EUROPABILDUNG</b>	
12	Kritische politische Europabildung im Sachunterricht? <i>Gesine Bade</i>	171
13	„Europa“ im Unterricht durch exemplarisches Lernen erschließen <i>Achim Albrecht</i>	183
14	Kritische politisch-ökonomische Bildung über reflektiertes Handeln in Planspielen – Am Beispiel eines EZB-Planspiels zur Griechenlandkrise (Sek. II) <i>Klaus Moegling</i>	196
15	Kooperationen zwischen Schule und NRO für eine kritische Europabildung – Fachdidaktische Überlegungen zu lobbykritischen Stadtrundgängen <i>Oliver Emde</i>	213
16	Welt aus den Fugen? Lehrangebot im Rahmen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ <i>Anne Engelhardt, Carolin Müller, Norma Tiedemann</i>	229
17	Die Krise als Möglichkeitsraum? Lerngelegenheiten in und für soziale/n Bewegungen in Griechenland <i>Carolin Philipp</i>	246



## Europäische (Des)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung

**Zusammenfassung:** In der Einleitung des Bandes werden Defizite politischer Europabildung begründet, die insbesondere in der Schule nach wie vor von einem affirmativen Grundkonsens dominiert werden. Der anhaltenden Vielfachkrise europäischer Integration und demokratischer Gestaltbarkeit von Politik und Wirtschaft wird Politische Bildung jedoch weder durch eine europapatriotische Werteorientierung noch durch eine Reduzierung ‚der europäischen Idee‘ auf eine vermeintlich bruchlose Fortschrittserzählung gerecht. Die im Band vertretenen kritischen Zugänge gesellschaftswissenschaftlicher Europaforschung werden skizziert und mit Blick auf ihren Beitrag für eine kritische politische Europabildung in Schulen, Ausbildung, non-formaler Bildung und sozialen Bewegungen zusammengeführt.

Schlüsselbegriffe: Integration, Krise der EU, Politisierung, Kritik, kritische Europaforschung, kritische politische Bildung, Konfliktorientierung, Subjektorientierung, Herrschaftskritik, Hegemonie

*European (Des)Integration as Collective Learning Opportunity? Challenge for a Critical Civic Education about Europe.*

**Abstract:** In the introduction of this edited Book, the shortcomings of civic Education about Europe are substantiated. In Germany, civic Education about Europe is mostly dominated by an affirmative consensus. A patriotic value orientation towards Europe and the reduction of the “European Idea” to a supposedly seamlessly progress narrative do not do justice to the actual crisis of the European Integration and of the democratic implementation of politics and economy. The critical approaches of social research on Europe represented in this book are introduced with regard to their contribution to critical civic education about Europe in schools, apprenticeship, non-formal education and social movements.

Keywords: Integration, EU Crisis, politicisation, critic, critical research on Europe, critical civic education, conflict oriented, subject oriented, critic of domination, hegemony

Mit der europäischen Idee verbinden viele Menschen seit über 50 Jahren eine immer engere Kooperation von ehemals gegeneinander Krieg führenden Staaten. Die Integration immer weiterer Länder und Politikbereiche wird mit einer weitgehend stabilen Friedensordnung und mit wachsendem Wohlstand assoziiert. Viele ehemalige diktatorische Systeme in Süd- und Osteuropa gehören heute zur Europäischen Union. Mittlerweile sind jedoch einige Mitgliedstaaten mit hohen Staatsschulden und viele mit ernsthaften Regierungs- und Gesellschaftskrisen konfrontiert. Großbritannien entschied sich für den Austritt aus der EU. Nicht nur der Fortbestand der gemeinsamen Währung steht in Frage, sondern in nahezu allen Mitgliedstaaten wird über zunehmende soziale Spaltungen, eine Krise der Repräsentation und die Rückführung von Kompetenzen von der europäischen zur nationalstaatlichen Ebene heftig gestritten. Werden Demokratie, Sozial- und liberaler Rechtsstaat durch europäische Integrationsprozesse tatsächlich gestärkt? Oder müssen sie vielmehr gegen die Logik transnationalen Regierens und offener Märkte gesichert werden? In immer mehr Ländern formieren sich starke populistische und nationalistische Bewegungen, die den Verlust an politischer Handlungsfähigkeit, kultureller Identität und sozialer Sicherheit beklagen und statt eines suprana-

tionalen Regierens durch Verwaltungs-, Wirtschafts- und Rechtsexpert\*innen<sup>1</sup> eine Rückführung demokratischer Mitgestaltung auf einzelstaatlicher Ebene einfordern.

Sind damit die europäische Idee selbst in der Krise und der Bestand der Europäischen Union insgesamt bedroht? Die europäische Krisenpolitik hat auch das Selbstverständnis europapolitischer Bildung verändert. Bislang dominierten weitgehend affirmative Konzepte europabezogener Bildung. Im Sinne der KMK-Empfehlungen von 1978 und 2008 gilt es als „pädagogische Aufgabe“ mit Beginn der Grundschule, „ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit“ zu fördern und so einen Beitrag zur Entwicklung einer europäischen Identität zu leisten (KMK 1978/2008: 5; vgl. Bade in diesem Band). Die zentralen Fragen, inwiefern überstaatliche Gesetzgebung und politische Gestaltung überhaupt demokratisch stattfinden kann und wie viel, bzw. welche Art Kritik notwendig ist, um Europa zu politisieren und damit zu demokratisieren, werden in der (schulischen) Europabildung vielfach nicht gestellt.

Der vorliegende Band geht von einer Analyse der politischen und gesellschaftlichen Vielfachkrise in Europa aus, die sowohl ‚die europäischen Ideen‘ von Integration, Wohlstand und Frieden als auch das demokratische Selbstverständnis nachhaltig infrage stellt. Gleichzeitig stellt sich für die politischen und sozialen Kämpfe in Europa – ebenso wie für die Politische Bildung – die Frage, inwiefern diese Krisenphänomene auch alternative Entscheidungssituationen eröffnen und zu „kollektiven Lernprozessen“ (Steffens), also auch zu neuen politischen Gestaltungsoptionen führen können. Werden diese sozialen Auseinandersetzungen über sehr unterschiedliche Europaprojekte überhaupt in der Politischen Bildung thematisiert? Oder wird insbesondere in der schulischen Bildung die europäische Erzählung immer noch auf die Versprechen der Gründungsverträge reduziert, auf die vier Grundfreiheiten<sup>2</sup> des Binnenmarkts, die großen „Vorteile Europas“ für Arbeitnehmerinnen und Verbraucher, das Friedensprojekt etc., wie sie in bunten EU-Broschüren und vielen Schulbüchern vielfach ohne jede Problematisierung beworben werden?

In der folgenden Einleitung werden wir zunächst einen – vorläufigen – Arbeitsbegriff europäischer Integrations- und Desintegrationsprozesse entwickeln. Die zentrale These wird dabei sein, dass sich ‚Europa‘ nicht in einer singulären Krise befindet, sondern dass die ‚Narrationen‘ europäischer Integration als politische Metapher die höchst konfliktreichen sozialen Kämpfe um sehr unterschiedliche Vorstellungen, Ideen und Projekte darüber verdecken, was ‚ein gemeinsames Europa‘ bestimmen könnte und sollte. Diese Konfliktlinien und sozialen Kämpfe sichtbar zu machen, zu verstehen und alternative Handlungsoptionen für und in Europa, d. h. auch in den Mitgliedsstaaten, Regionen bis hin zu Städten und Gemeinden, zu analysieren und zu erproben, ist sicherlich *ein* gemeinsamer Anspruch der Autor\*innen dieses Bandes und eines gesellschaftskritischen Verständnisses europapolitischer Bildung. In einem weiteren Teil werden wir – ebenso vorläufig – unterschiedliche Perspektiven kritischer Bildungs- und Wissenschaftsverständnisse skizzieren, für die exemplarisch die Beteiligten dieses Bandes stehen können.

---

<sup>1</sup>Im Band gibt es keine vereinheitlichte Form der gendergerechten Sprache, die Autor\*innen haben jeweils selbst entschieden, welche Schreibweise sie bevorzugen. Es wird davon ausgegangen, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist und kennzeichnen mit dem Asterisken (\*) eine nicht binäre Schreibweise. Bei Nennung mehrerer Personengruppen verwenden wir zur besseren Lesbarkeit des Textes auch generalisierende weibliche und männliche Formen, wie z. B. „die Herausgeber und Autorinnen des Bandes“ oder „Studentinnen und Arbeitnehmer“ etc.

<sup>2</sup>Freier Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital.

# 1 Europa, welches Europa? – Europa als Integrations-, Krisen- oder Konflikterzählung?

Die politische Integration Europas ist ein offener, konfliktreicher Prozess. Die Geschichte der europäischen Einigung ist immer wieder durch ein „Ineinander von Auf- und Zusammenbrüchen“ (Beck/Grande 2004, 13) sowie durch existentielle (Vertrauens)Krisen gekennzeichnet. Viele Menschen verbinden mit der Übertragung staatlicher Aufgaben auf eine supranationale Ebene nicht nur Hoffnungen auf bessere Problemlösungen, sondern auch Verunsicherung, Bedrohung sowie Ausgrenzung und Entmündigung (Voßkuhle 2012). Prozesse der Europäisierung beschränken sich nicht nur auf die Transformation von Staatlichkeit, sondern sind mit einem tiefgreifenden Wandel der Bedingungen politischer Sozialisation verbunden. Ob Wirtschaft- und Finanzkrisen, die Krisen der sozialen Sicherung, die Krise der Bildungsgerechtigkeit oder des gesellschaftlichen Umgangs mit Naturressourcen: Die derzeitige Vielfachkrise in Europa ist Ausdruck einer demokratischen Transformationskrise, bietet aber auch die Chance für gesellschaftliche Lern- und Gestaltungsprozesse (Steffens 2010).

Die erste wichtige Frage ist, von welchem Europa wir überhaupt reden. Es gibt nicht nur ein Modell europäischer Integration. Seit dem Zweiten Weltkrieg stehen sich vielmehr sehr kontroverse Konzepte gegenüber: das „Europa der Vaterländer“ vs. „Vereinigte Staaten von Europa“; eine Freihandelszone vs. eine politische und soziale Solidargemeinschaft; aber auch unterschiedliche regionale Konzepte der Kooperation und Integration: die westeuropäische Integration Deutschlands in die EG und NATO, Ost- und Süderweiterungen mit der Türkei als Mitglied der Zollunion und EU-Beitrittskandidat vs. ein gesamteuropäischer Europarat (mit Russland und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte) oder eine Eurasische Union als neues „Konkurrenzmodell“ zur Westintegration<sup>3</sup>. Die Debatte über Integration und Desintegration sollte sich nicht nur auf die Mitgliedstaaten der EU oder der Eurozone beschränken, auch die Schweiz, Norwegen, Island und demnächst Großbritannien sind wirtschaftspolitisch durch den Europäischen Wirtschaftsraum, die Zollunion, z. T. durch das Schengener Abkommen (Schweiz) und bilaterale Verträge sehr eng mit der EU verbunden. Diese vielfältigen Organisationen wurden als zwischenstaatliche Institutionen gegründet und entwickelten sehr unterschiedliche Modelle wirtschaftlicher, kultureller, menschenrechtlicher sowie politischer und sozialer Zusammenarbeit. Diese Kooperationen vollzogen sich bislang weitgehend auf völkerrechtlicher und diplomatischer Regierungsebene. Mit Austausch- und Bildungsprogrammen (Sokrates, Erasmus, Bologna, *Citizenship Education* Programme des Europarates u. v. a.) sollte ergänzend zur wirtschaftlichen Integration auch eine kulturelle und soziale Dimension gestärkt werden; mit der Direktwahl des Europäischen Parlaments (1979) wurde ein erster, zunächst eher symbolischer, Schritt einer möglichen Parlamentarisierung der EG/EU eröffnet. Inwiefern die seit dem Vertrag von Maastricht 1992 eingeführte Unionsbürgerschaft (Art. 17 EGV) sich eher in liberalen Rechtsansprüchen von Marktteilnehmer\*innen erschöpft oder tatsächlich auch eine politische, demokratische Befähigung als wirkungsvolle Mit-Akteur\*innen umfasst, bleibt ebenso umstritten (Eis/Moulin-Doos 2017) wie die Frage, ob es sich bei der Europäischen Union überhaupt um ein demokratisches Regierungs- und Gesellschaftssystem handelt (vgl. Moulin-Doos in diesem Band).

---

<sup>3</sup>Die Eurasische Wirtschaftsunion (gegründet 2000 als Eurasische Wirtschaftsgemeinschaft) sichert einen (neuen) wirtschaftlichen Einflussbereich Russlands nach dem Zusammenbruch der UdSSR und der ehemaligen osteuropäischen Integrationsmodelle wie der „Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe“ und das Verteidigungsbündnis der Warschauer Vertragsstaaten. Die Eurasische Union versucht zugleich die immer stärkere Westintegration ehemaliger Gliedstaaten der UdSSR (wie die Baltischen Staaten und die Ukraine) zu kompensieren.

Mit was für einem Europa sind wir konfrontiert? Kann überhaupt noch von einem Integrationsprojekt die Rede sein oder geht es seit den letzten Jahren nicht eher darum, den Zerfall der EU abzuwenden, also um Desintegration und Dauerkrisen? Die Zuspitzung und die möglichen Auswege aus der Krise der Europäischen Union zeigen sich vielfach in falschen, weil verkürzten, Alternativen. Europabefürworter verteidigen ‚das‘ europäische Integrations-, Friedens- und Wohlstandsprojekt gegenüber EU- oder Euro-Gegnerinnen, die für eine Rückkehr zu einzelstaatlichen (nationalen) sozialen Sicherungen und demokratischer Mitbestimmung plädieren. Verfechter\*innen einer offenen Gesellschaft der Vielfalt vertreten den Anspruch, als Demos die politisch-kulturellen Grundlagen und Grenzen des Zusammenlebens immer wieder neu auszuhandeln. Verteidiger\*innen ethnisch oder kulturell homogener Gemeinschaften verweisen hingegen darauf, dass politische Selbst- und Mitbestimmung nur mit Bezug auf ‚abendländische‘ Werte, kulturell abgegrenzte Räume und die Wahrung sozialer Besitzstände für eine privilegierte Gemeinschaft gesichert werden könnten. Kosmopolit\*innen greifen auf naturrechtliche oder vernunftbasierte Argumente zur Begründung universeller Menschenrechte und Demokratievorstellungen zurück, die zum Maßstab globaler Entwicklung erhoben werden, während Verfechter\*innen offener Grenzen und Märkte für Wirtschaftsakteure weiterhin auf den ‚fairen‘ Ausgleich durch Wettbewerb, Marktmechanismen und die sozialen Selbstheilungskräfte jenseits staatlicher Regulierung hoffen.

Es geht nicht um die einfache Alternative „Mehr Europa wagen“ oder „Rückkehr zum nationalen Wohlfahrtsstaat“ und auch nicht um die Alternative europäische bzw. Weltbürgerschaft oder nationale Bürgerschaft. Was Europa ausmacht, welches Europa „wir“ wollen, wer zu diesem Kollektivsubjekt „wir“ als Europabürger\*innen mit welchen politischen, sozialen, kulturellen Gestaltungsmöglichkeiten und Rechten dazu gehören soll, erschöpft sich weder in „alternativlosen“ Zielen des „vereinten Europas“ noch in vermeintlichen Pro-Contra-Optionen wie: „Chance, Frieden, Kraft“ statt „Chaos? Frust? Krise?“ (Bundesregierung 2017).

Europa ist nicht nur eine Erfolgsgeschichte. Der Integrationsprozess ist ebenso mit Mechanismen der Ausgrenzung, Desintegration und Entdemokratisierung verbunden. Die Frage des Demokratiedefizits stellt sich gleichwohl nicht nur auf der Ebene von Institutionen und Entscheidungen. Die Akteure, Strukturen und Formen politischer Machtausübung sind vielfältiger und undurchsichtiger – keineswegs auf Institutionen und Parteien beschränkt. Prozesse der Europäisierung und Globalisierung sind durch Grenzverschiebungen und damit immer auch durch neue Mechanismen der Inklusion und Exklusion gekennzeichnet. Ausgangspunkt kritischer Europabildung könnte es sein, an diesen Entgrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen anzuknüpfen und die neuen Formen der (Selbst)Regierung und politischen Steuerung zu thematisieren (Eis/Salomon 2014).

## **2 Welche Kritik? Was ist kritische Politische Bildung?**

Die Autor\*innen dieses Bandes teilen nicht alle das gleiche Verständnis von Kritik und (kritischer) Politischer Bildung. Inwiefern lässt sich überhaupt ein explizit ‚kritischer‘ Anspruch von Wissenschaft und Bildung begründen? Oder stellt dieser nicht vielmehr einen ‚tautologischen Monopolisierungsversuch‘ (Sander 2013, 242) dar, der mit einem politisch-ideologischen Erkenntnisinteresse verbunden ist, da das Selbstverständnis von Aufklärung, Bildung und freier Wissenschaft doch generell auf kritischem Denken, dem Infragestellen und Prüfen von Geltungsansprüchen beruhe? Der zentrale Einwand gegen eine „kritische Politische Bildung“ lautet, „dass es sich bei der expliziten Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, des Abbaus von Unterdrückung, Ausbeutung und sozialer Ungleichheit oder Analysen zu den Möglichkeiten von Demokratisierung um *politische* Zielbestimmungen

und nicht um *wissenschaftliche* Kategorien handle“ (Lösch/Eis 2018, 1; vgl. Sander 2013, 242). Diese Forderung nach einer möglichen „politik- und ideologiefreien“ Forschung und Lehre wurde – spätestens seit dem Positivismusstreit der 1960er Jahre – immer wieder kritisiert, da Wissenschaft nie völlig frei von politischen und ideologischen Zielbestimmungen sein könne.

Die Ansätze kritischer Gesellschaftswissenschaft haben sich ausdifferenziert und lassen sich weder auf die klassische Kritische Theorie der Frankfurter Schule noch auf Ansätze materialistischer Staatstheorie oder auf diskursive Wissens-, Macht- und Subjektstrukturen reduzieren, wie sie mit poststrukturalistischen Zugängen untersucht werden. Kritische Wissenschaft – in welcher Tradition auch immer – kann den Kritikbegriff sicher nicht für sich allein beanspruchen. Dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Prämissen, z. B. des „Kritischen Rationalismus“ im Vergleich zur „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule:

„Während es Popper um die formale Überprüfung von Hypothesen, Argumenten und Schlussfolgerungen wissenschaftlicher Arbeiten ging (vgl. Bauer 2013, 26; Lösch 2013, 173), erweitert die Kritische Theorie die Überprüfung und Reflexion auf die zu Grunde gelegten Prämissen, Ideologien, Gesellschaftstheorien, materiellen Grundlagen und insbesondere auf ‚die je eigene, historisch-konkret zu kontextualisierende Verstrickung in Herrschaft‘ (Bauer 2013, 26).“ (Lösch/Eis 2018, 2)

Liegt der Schwerpunkt der Kritischen Theorie auf Gesellschaftsanalyse und Herrschaftskritik, haben poststrukturalistische und radikaldemokratische Positionen das Theoriespektrum deutlich erweitert und auch

„einige Denkweisen der älteren Kritischen Theorie und des Marxismus herausgefordert, etwa hinsichtlich einer notwendigen Selbstkritik, linearer Fortschrittslogik, deterministischer Entwicklungen oder einer Dezentrierung des Subjektbegriffs. Zur Ideologiekritik tritt also die Dekonstruktion von machtförmigen Kategorien, Diskursen und gesellschaftlichen Normsetzungen.“ (ebd.)

Kritik stellt sich somit weder als ein „formal zu lernendes“ wissenschaftliches Verfahren noch als Methode oder gar als instrumentelle Kompetenz dar.

Im vorliegenden Band können wir (mindestens) vier Kritikbegriffe und verschiedene Zugänge kritischer Gesellschaftsanalyse unterscheiden. Diese Kritikverständnisse wiederum konzipieren ihre Rolle in der Gesellschaft auf unterschiedliche Weise.

(1) *Erkenntnistheoretische Kritik* ist eine Kritik, die auf gesicherte Erkenntnisse zielt und sich gegen die selbst aufgestellten Theorien richtet (Popper). Kritik ist hier eine Notwendigkeit für jeden Erkenntnisprozess: Wir entwickeln Theorien, die möglichst die Wirklichkeit erfassen (es jedoch nie schaffen) und lassen dann empirisch basierte Kritik gegen sie laufen. Theorien, die nicht kritisierbar sind, werden im Erkenntnisprozess disqualifiziert.

(2) Kritik gegen unhinterfragte Werte bzw. Diskurse ist ein *dekonstruktivistischer* bzw. *nicht-essentialistischer Kritikbegriff*, der als Ideologiekritik universale, quasi unhinterfragbare Diskurse, Kategorien, Werte oder ‚hegemoniale Wahrheiten‘ als Denkvooraussetzungen offenlegt.

(3) Ein Verständnis von *Herrschafts- und Hegemoniekritik* steht in der Tradition materialistischer Gesellschaftsanalyse. Hier werden sozioökonomische Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysiert, die nicht zuletzt auch durch Bildung und Wissenschaft stabilisiert werden. Forschung und Lehre stehen nicht außerhalb, sondern sind Teil von Kämpfen um Hegemonie und gesellschaftliche Deutungsmacht.

(4) Ein weiteres Verständnis kritischer Gesellschaftsforschung geht über die Analyse und Kritik bestehender Verhältnisse hinaus und versteht *Kritik als Gesellschaftsveränderung*. Die Kritik richtet sich hier gegen vermeintlich alternativlose Entwicklungen, Ordnungsvorstel-

lungen und begrenzte Handlungsräume, aber auch gegen ein Verständnis von wissenschaftlicher Forschung, die sich nur auf Gegenwartsanalysen oder historisch abgeschlossene Phänomene beziehen könne. Zu einem *emanzipatorischen Kritikbegriff* wird dieses Verständnis, indem es auf eine aktive Befähigung der Subjekte und subalternen Gruppen abzielt und damit Möglichkeiten gegenhegemonialer Strategien eröffnet, die zum Abbau von Ausbeutung, Ungleichheit und Herrschaft beitragen.

Dies kann nur eine erste schematische Einteilung darstellen, und die vier Kritikkonzepte sowie eine mögliche Zuordnung der Beiträge überschneiden sich in mehrfacher Hinsicht. Alle Kritikkonzepte richten sich auf unterschiedliche Weise an die gegenwärtige politische Europabildung.

Mit dem *ersten* und zum Teil *zweiten* Verständnis der Kritik teilen einige Autor\*innen dieses Bandes (u. a. Bernd Reef, Claire Moulin-Doos, Klaus Moegling) ein Verständnis der Kritik als immanente Aufgabe von Wissenschaft. Dazu gehört es, einen Gegenstand kritisch zu hinterfragen, neue Blicke darauf zu werfen, Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen, um einen neuen Gedankenfluss zu eröffnen. Kritikfähig zu sein bedeutet, eine reflektierte, multi-perspektivisch informierte Analyse zu ermöglichen. Dazu gehören ebenso eine Analyse wie auch Kritik der eigenen Denkvoraussetzungen.

„Kritikfähigkeit bedeutet genauso, sich selbst gegenüber kritisch zu sein, sich selbst immer wieder zum Gegenstand selbstkritischer Reflexion zu machen. Dies ist auch als wichtiger Anspruch an eine sich selbst als kritische Politikdidaktik verstehende politische Bildung heranzutragen“ (vgl. Moegling in diesem Band, 197).

Dieser Kritikbegriff bewegt sich immer noch innerhalb des Ideals der Universalität. Die Zugänge unterscheiden sich dennoch, wenn z. B. Reef Wissenschaft eher als wahrheitsschaffende Instanz versteht, die mit Fakten und gesicherten Erkenntnissen in die Gesellschaft wirkt, Moulin-Doos hingegen Kritik eher aus der Wissenschaft in die Gesellschaft tragen will, in einem *nicht-essentialistischen* Sinn. Dieser *dekonstruktivistische* Ansatz lässt das ‚dezentrierte‘ Subjekt mit einer erschütterten Weltsicht zurück und verweist in ihrer radikal-demokratischen Kritik auf die ‚Grundlosigkeit und den immer offenen Streit um (Grund)Werte und Normen, die insofern keine ‚universelle‘ Geltung beanspruchen können, sondern vielmehr gerade in diesem ‚Streithandel‘ (Rancière) das demokratische Moment der Kritik sehen.

Im Einklang mit dem *dritten* Verständnis greifen andere Autor\*innen unseres Bandes (z. B. Sonja Buckel u. a., Jannis Eicker u. a., Werner Ruf, Andreas Eis, Anne Engelhardt u. a., Carolin Philipp) einen Kritikbegriff auf, der sich explizit in der hegemoniekritischen Tradition von Antonio Gramsci verortet.

„So zeigen sich Analysen von Krisen aus hegemonietheoretischer Perspektive selbst als Brennpunkt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um Deutungshoheit. Welche Ursachen identifiziert, welche Akteur\*innen als relevant anerkannt und welche Lösungen vorgeschlagen und durchgesetzt werden, ist keine Frage neutraler Beobachtung und Analyse, sondern Teil einer theoretischen Selbstverortung. [...] Die Rolle der Kritik erschöpft sich daher nicht in der ‚kritischen Bewertung‘ (vermeintlich) neutraler Beschreibungen, sondern im Anspruch einer grundsätzlichen, kritisch-philosophischen Reflexion von Erklärungsmustern.“ (Eicker u. a. in diesem Band, 25)

Kritik beabsichtigt auch in dieser Tradition (ähnlich wie im zweiten Verständnis), ‚hegemoniale Wahrheiten‘ zu dekonstruieren. Es findet eine Ideologiekritik als Aufbrechen naturalisierter Herrschaftsstrukturen (diskursiver oder ideologischer Herrschaft) statt. Der hegemoniekritische Ansatz zielt jedoch nicht nur auf Diskurse und Wahrheitsregime, sondern analysiert deren soziale und ökonomische Basis sowie die materielle Verdichtung hegemonialer Praktiken in den Apparaten des ‚integralen Staates‘ (Gramsci).

Im Verständnis einer „transformativen Wissenschaft“ (Schneidewind) oder „soziologischer Phantasie“ (Negt) fragt der vierte Kritikbegriff nach der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Ordnungen, nach Gestaltungsräumen und alternativen Entwicklungsoptionen. Kritische Wissenschaft hat nach diesem Verständnis immer auch die Aufgabe, die Welt nicht nur zu analysieren, auf unterschiedliche Weise zu interpretieren, sondern auch an deren Veränderung mitzuwirken. Nicht nur materialistische Gesellschaftstheorien verbinden mit diesem Kritikverständnis eine Befähigung der Subjekte zur Veränderung, die Möglichkeit kollektiver Lernprozesse und gegenhegemonialer Handlungsfähigkeit. Hier stehen die hegemonietheoretisch argumentierenden Autor\*innen den stärker kantisch und diskursethisch verorteten Beiträgen in unserem Band nahe (Steffens, Overwien, Albrecht, Moegling), die eine transformative Perspektive zu einer besseren Gesellschaft im Sinne des vierten Kritikverständnisses einnehmen. Kritik als emanzipatorischer Anspruch, die Bedingungen der Möglichkeit von gesellschaftlichen Alternativen und deren Durchsetzbarkeit zu analysieren, und Akteure zu befähigen, neue Handlungsräume im Sinne kollektiver Selbstbestimmung zu erforschen und zu erproben, steht im Mittelpunkt weiterer Beiträge etwa bei Holger Oppenhäuser, Oliver Emde und Carolin Philipp. Hier wird explizit nach der demokratischen Gestaltbarkeit europäischer und globaler Wirtschaftspolitik gefragt (Oppenhäuser). Demgegenüber nehmen Emde und Philipp informelle (kollektive) Lernprozesse und Widerständigkeit in sozialen Bewegungen in den Blick.

*Was ist kritische Politische Bildung?* – Sozialwissenschaftliche Bildung wird im schulischen Unterricht zunehmend auf die Qualifikation des angepassten Konsumenten und der wettbewerbsfähigen Wirtschaftsbürgerin reduziert (Eis 2013a). Mit der Formalisierung von Bildungsstandards geraten gesellschaftliche Widersprüche (aktuelle Krisen, Konflikte, Schlüsselprobleme) aus dem Blickfeld. Das neue Paradigma der ‚Output-Steuerung‘ hat sich weitgehend entfernt von einer Problematisierung der Verhältnisse von Unmündigkeit, Fremdbestimmung und Unterwerfung des Subjekts in vielfachen Machtbeziehungen. Mündigkeit als kritische Bildungsaufgabe muss zunächst die Ohnmachtserfahrungen und neuen Formen der Subjektivierung als „permanente Kritik unseres geschichtlichen Seins“ (Foucault 1984, 699) in den Blick nehmen, bevor jungen Menschen Wege aufgezeigt werden können, diese Grenzen mutig infrage zu stellen und im Sinne eines widerständigen Ausgangs aus ihrer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) zu verschieben.

Unter der Prämisse des globalen Bildungs- und Standortwettbewerbs nimmt die Erziehung zur Selbstdisziplinierung, zur Verinnerlichung von Leistungszwängen und unreflektiert übernommenen sozialen Normen immer konkretere Formen an (vgl. Schmitt 2016). Die Zugriffe auf das „flexible“, „unternehmerische“, eigenverantwortliche und vielfach bereits „erschöpfte Selbst“ (Sennett; Bröckling; Ehrenberg) konterkarieren den Mündigkeitsanspruch oder reduzieren ihn auf Selbstsorge und Eigenverantwortung. Kollektive, also *politische* Handlungsräume werden hingegen in transnationalen und „postdemokratischen“ Verhältnissen deutlich eingeschränkt (Rancière; Crouch; vgl. Eis/Salomon 2014; Eis/Moulin-Doos 2017).

Im Mittelpunkt kritischer Politischer Bildung sollte die Frage stehen, in welchen Strukturen und gesellschaftlichen Zwängen die Menschen verstrickt sind, die sie daran hindern oder davon abhalten, in öffentlichen Räumen zu agieren. Zudem ist zu fragen, wer die Zugangsbedingungen zum politischen Feld (jenseits des Nationalstaates) definiert. Kritische Politische Bildung nimmt nicht nur den (idealerweise) handlungsfähigen, von gesellschaftlichen Zwängen enthobenen, seinen politischen Freiheiten verantwortlichen und verpflichteten „Staats-“ oder „Europabürger“ in den Blick. Das vergesellschaftete Subjekt kann sich weder seines Habitus, noch den von Foucault beschriebenen Formen der Disziplinar-, Bio- oder Pastoralmacht entledigen, die im Denken und Handeln immer schon eingeschrieben sind.

Diese ubiquitären Machtstrukturen sind zwar grundsätzlich nicht auflösbar, aber sie sind historisch bedingt und damit änderbar. Kritik-Lernen beginnt bei der Analyse historisch konkreter Machtkonstellationen. Mündigkeit kann somit als eine Haltung, ein Ethos der Moderne verstanden werden, „bei dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich historische Analyse der uns gesetzten Grenzen und Probe auf ihre mögliche Überschreitung ist“ (Foucault 1984, 707).

In einer *Frankfurter Erklärung* (2015) präzisieren Wissenschaftlerinnen und Praktiker der schulischen und non-formalen Bildung ihr Verständnis „Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ (ebd.). Die Frankfurter Erklärung versteht sich als interdisziplinärer Vorschlag, über das Selbstverständnis Politischer Bildung vor dem Hintergrund globaler Krisen und Umbrüche in Europa neu nachzudenken. Zeitdiagnosen, Strukturkonflikte und alternative Gestaltungsoptionen bilden den inhaltlichen Ausgangspunkt der Erklärung:

„Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit. [...] Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.“ (FfE 2015, 1, 2)

Ausgehend von einem konflikt- und dissensorientierten Politikbegriff ist es ein zentrales Anliegen, die Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu stellen. „Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.“ (ebd., 3) Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu postulieren und mit vermeintlich gleichen (oder fairen) Beteiligungschancen zu verbinden, wäre hingegen eine unpolitische, herrschaftsblinde Politische Bildung. Reflexivität und Kritik werden als Wahrnehmung und Analyse der eigenen Eingebundenheit der Lehrenden und Lernenden in gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen verstanden:

„Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen. [...] Sie] schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.“ (ebd. 4, 5).

Eine kritisch-emanzipatorisch verstandene Demokratiebildung begleitet und unterstützt Lernende, Interessenlagen und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, Handlungsspielräume zu entdecken oder auch neue Wege demokratischer Gestaltung von Gesellschaft zu erproben: „Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.“ (ebd., 6) Insbesondere die Selbstermächtigung und Interessenartikulation bislang nicht repräsentierter, nicht stimmberechtigter, sprachloser oder anders benachteiligter Menschen, die gerade nicht als Bürger\*innen adressiert werden (non-citizens; sans papiers), stehen damit im Zentrum der Bildungsanliegen einer kritischen Politischen Bildung.

### **3 Europäische Bürgerschaftsbildung oder kritische politische Europabildung?**

Als im Herbst 2016 das Freihandelsabkommen CETA zwischen Kanada und der Europäischen Union unterzeichnet werden sollte, haben die Wallonen, durch ihr Regionalparlament und ihren Ministerpräsidenten Paul Magnette, so wie die Gallier unter Asterix, noch Widerstand gezeigt (und unter hohem politischen Druck – und kleineren Zugeständnissen – schließlich doch zugestimmt). Paul Magnette?! Ist er nicht der Wissenschaftler, der vor 15 Jahren zur europäischen Bürgerschaft geforscht hatte? War er nicht eine Referenz für die Forschung zur Demokratisierung der EU? Was ist mit ihm passiert? Ist er kein überzeugter Europäer mehr? Wie kann man so frontal gegen eine hoch bedeutende EU-Entscheidung ein-

treten und ein überzeugter Europäer sein? Vermutlich ist genau dies der Grund, warum er so agierte. Er ist ein überzeugter Europäer, hatte viele Hoffnungen in die Weiterentwicklung dieser EU, und gerade deswegen vertritt er auf diese spektakuläre Weise seine Position gegen die aktuelle EU-Politik.

So könnte man auch diesen Band verstehen. Die Herausgeber<sup>4</sup> und Autorinnen haben großes Interesse an der europäischen Idee. Europa-Befürwortung oder EU-Gegnerschaft ist jedoch nicht die richtige Alternative. Es sollte eine konstruktive Kritik aus (unterschiedlichen) Perspektiven von Europabefürworter\*innen möglich sein. Also wollen wir unser überzeugtes Interesse an der europäischen Konstruktion unter die Lupe der Kritik stellen.

„*Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist ...*“ – Der mediale Diskurs und die Diskurse in der Politischen Bildung bleiben (in Deutschland) bislang sehr einseitig positiv auf die EU bezogen und von der bisherigen Integrationspolitik überzeugt. Wie ist es mit der Wissenschaft? „Alles ganz normal“ schreiben Genschel und Jachtenfuchs 2013: die Krise der Staatsverschuldung sei nur eine neue Krise in der langen Geschichte ähnlicher Krisen in der europäischen Konstruktion, das Krisenmanagement wäre nicht anders als üblich. Diese Europawissenschaftler argumentieren, dass die Integration letztlich immer wieder durch die Bearbeitung von (politischen) Krisen vorangekommen sei, trotz des Scheiterns der Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG), der Politik des „leeren Stuhls“ (durch Frankreich), „Eurosklерose“ (1980er), Scheitern des Verfassungsvertrages etc.

Ein Teil der politikwissenschaftlichen Europaforschung untersucht weiterhin das Verhältnis zwischen supranationaler Integration und zwischenstaatlichem Regieren im sogenannten „Mehrebenensystem“ („supranationale Dynamik versus intergouvernementale Entscheidungsmacht“, Tömmel 2014, 35). Neue, vermeintlich „nicht-hierarchische“ Formen der Governance werden als „deliberative Legitimationsquelle“ und mögliche Lösungsansätze für eine Demokratisierung der EU betrachtet (Kohler-Koch/Quittkat 2011; Wiesener 2018). Diese Analysen teilen eine starke normative Vorannahme in Richtung mehr Integration und tendieren dazu, die ganzen integrativen Verfahren in den letzten Jahren aufgrund ihrer vermeintlichen Notwendigkeit zu rechtfertigen, deren Legalität – ganz abgesehen von einer demokratischen Gestaltung – mehr als zweifelhaft sind. Die gegenwärtige Governance- und Policy-Forschung liefert mit ihrem Modell eines europäischen Mehrebenensystems selbst einen Legitimationsbeitrag, sie kann nicht nur als wissenschaftlicher Beitrag, sondern durchaus auch als ideologischer Diskurs interpretiert werden. Aus diesem Grund ist die Kritik hier nicht nur auf den Forschungsdiskurs, sondern zugleich auf den politischen Diskurs bezogen.

Trotz dieser – bislang dominanten – Tendenzen in der Europaforschung untersuchen viele Wissenschaftler\*innen die Dimensionen und demokratiepolitischen Konsequenzen der multiplen Krisen des Euroregimes. „Ganze Bibliotheken lehren uns, dass der Euro nicht ausreichend legitimiert und der europäische Parlamentarismus brüchig ist.“ (Guérot 2016, 60). In der deutschsprachigen Forschung kann man u. a. Juristen wie den ehemaligen Verfassungsrichter Dieter Grimm, aber auch Christian Joerges, Florian Rödl oder Andreas Fischer-Lescano, die Politologen Fritz Scharpf oder Lukas Oberndorfer, den Soziologen Wolfgang Streeck nennen, die den Umfang der Krise wahrnehmen und besonders scharf und präzise, sei es juristisch, wirtschaftlich oder politisch, analysieren (vgl. dazu im Einzelnen den Beitrag von Moulin-Doos in diesem Band). Aber auch Beate Kohler-Koch und Christine Quittkat zeigen durch empirische Studien (2011), wie die deliberativen Ansätze

---

<sup>4</sup>Der eine hat seine Dissertation über „Europäische Bürgerschaftsbildung“ (Eis 2010) geschrieben, die zweite einen Master in Europäischem Recht absolviert mit einer Masterarbeit zum Thema „Föderation von Nationalstaaten“, in einer Zeit, Anfang 2000, der kontroversen Debatte über eine Europaverfassung, in der Paul Magnette eine Referenz war.

„partizipativer Demokratie“ auf europäischer Ebene „entzaubert“ wurden und die „Rolle der Zivilgesellschaft“ bislang nur wenig zur Demokratisierung beitragen konnte. Politökonomische Analysen von Sonja Buckel, Fabian Georgi, John Kannankulam und Jens Wissel (vgl. FG Staatsprojekt Europa 2014 sowie der Beitrag in diesem Band) oder auch von Hans-Jürgen Bieling u. a. (vgl. Bieling/Hüttmann 2016) untersuchen die Krisendynamik aus der Perspektive einer materialistischen Staatstheorie, indem sie zeigen, wie unterschiedliche Akteure, Bündnisse, Strategien und Interessen für soziale Kämpfe um unterschiedliche Projekte stehen, die um Hegemonie ringen.

*Konzepte politischer Bildung in, über und für Europa* stellen eine Antwort auf (bildungs-)politische Integrationschritte und Krisenphänomene dar. Welche Ansätze europapolitischer Bildung können wir unterscheiden? Neben der EU hat vor allem der Europarat die Entwicklung eines umfassenden Konzepts demokratischer Bürgerbildung (*Education for Democratic Citizenship*, EDC) angestoßen und unterstützte nach 1990 Transformationsstaaten in Osteuropa. Mit der Festschreibung der Unionsbürgerschaft in den EU-Vertrag (1992) wurden zugleich die politische Einbindung der Zivilgesellschaft und die Schaffung einer europäischen Öffentlichkeit zu zentralen Zielen erhoben (Art. 11 EUV, Lissabon 2007). Diese Regierungsprogramme stellen allerdings (noch) keine partizipatorische Integrationsbewegung ‚von unten‘ dar. Dass es kein politisch geeintes solidarisches „Europa der Bürger\*innen“ gibt, wurde z. B. mit dem Scheitern der EU-Verfassung 2005 deutlich. Als Konsequenz der anhaltenden Bürgerdistanz und eines wahrgenommenen Demokratiedefizits entwickelte die EU neue Kommunikationsstrategien (u. a. „Plan D für Demokratie und Dialog“), Bildungsprogramme und Beteiligungsinstrumente (z. B. die Beteiligungsplattform „Your Voice in Europe“; vgl. Eis 2017).

*Demokratiebildung und Stabilitätsorientierung* – Das Kernziel des EDC-Ansatzes (*Education for Democratic Citizenship*) des Europarats ist es, aktive, verantwortungsbewusste Bürger\*innen zu befähigen. „Demokratische Stabilität“, so die Grundannahme, wird nicht nur von rechtsstaatlich verfassten Institutionen gesichert, sondern ist auf die Kompetenzen der Einzelnen als Teil der Zivilgesellschaft angewiesen, die ihre Rolle als Bürger\*innen aktiv wahrnehmen. Dieser Ansatz des Europarates versucht Standards politisch-demokratischer Bildung zu formulieren und die Strukturen formaler und non-formaler Bildung als „lebenslanges Lernen“ zu verbinden (Becker 2012, Dürr 2011). Durch Erfahrungs- und Handlungsorientierung, v. a. durch soziales Engagement, soll in die Gesellschaft hineingewirkt und Demokratie „gelernt und gelebt“ werden. Von der EU werden diese Programme auch für die Heranführung von Beitrittskandidaten sowie zur Stabilisierung und Demokratisierung im Rahmen der Europäischen Nachbarschaftspolitik aufgegriffen (z. B. durch das Netzwerk „Networking Citizenship Education“; [www.necce.eu](http://www.necce.eu)).

*Europäische Bürgerschaftsbildung als integrationsorientierter Ansatz*: Während der demokratiepädagogische Ansatz zunächst die politische Kultur der Einzelstaaten im Blick hat, zielt die Weiterentwicklung dieses Ansatzes auf eine Stärkung der Unionsbürgerschaft, d. h. auf den inneren Zusammenhalt und die Demokratisierung der EU. Hier stellt sich die Frage nach der Befähigung mündiger Unionsbürger\*innen und ihren demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten. Europäische Bürgerschaftsbildung (*European Union Citizenship Education*, EUCE) versucht als integrationsorientierter Ansatz den Demokratie-, Öffentlichkeits- und Identifikationsdefiziten der EU entgegenzuwirken. Zentrales Ziel des Ansatzes ist es, „Europakompetenz“ zu entwickeln: d. h. im Einzelnen, europäische Entscheidungswege und Politikfelder verstehen und kritisch beurteilen zu lernen (Europa zu erlernen), europäische Bezüge im Alltag zu reflektieren, interkulturelles Lernen und Schüleraustausch zu fördern (Europa zu erfahren), methodische Kompetenzen zu erlernen, sich Informations- und Partizipationsmöglichkeiten zu erschließen, Interessenvertretungen zu kennen (in und für Europa han-

deln) und ein vereintes Europa als „Lebens- und Zukunftsperspektive“ zu verstehen (Dürr 2011, S. 24; vgl. Oberle 2015; Eis 2010, 187 ff.).

Das in einigen Strategiepapieren erklärte Lernziel der Identitätsbildung und Begeisterung für Europa (z. B. KMK 2008) geht vielen Politikdidaktiker\*innen jedoch zu weit. Einerseits ist es sowohl in der öffentlichen als auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion höchst umstritten, was unter „europäischer Identität“ zu verstehen und inwiefern sie überhaupt für eine gelungene Integration nötig sei. Andererseits käme es einer Instrumentalisierung gleich, wenn Schule und Unterricht die Aufgabe übertragen werde, ein bestimmtes Europaleitbild zu vermitteln, um etwaige Legitimations- und Informationsdefizite der EU auszugleichen (Richter 2004, 176; Massing 2004, 154). Europapolitische Bürgerschaftsbildung – so der weitgehende Konsens der wissenschaftlichen Fachdidaktik – muss bei den politischen Kompetenzen der Lernenden ansetzen und die europäische Dimension in Politik- und Gesellschaftsbe-reichen mit ihren Konflikten verstehbar machen.

*Kritische politische Europabildung als subjekt- und konfliktorientierter Ansatz:* Politikdistanz, Desinteresse bis hin zu Apathie, aber auch Protest und Widerständigkeit können nicht allein als Folgen mangelnder Bürgerbildung erklärt werden. Diese an den „Bürgerdefiziten“ orientierten Ansätze (EDC und EUCE) werden den strukturellen Machtverschiebungen und dem Demokratieabbau in Europa nicht gerecht. Bei zahlreichen Bürgerprotesten gegen Marginalisierung, die Folgen von Finanzkrise und Sozialabbau oder gegen Bildungsreformen fordern Menschen faire Teilhabechancen und mehr inhaltliche Mitwirkungsmöglichkeiten. Sie fragen sich, auf welchen, häufig intransparenten, Wegen politische Entscheidungen zustande kommen und welche gesellschaftlichen Interessengruppen (nicht) berücksichtigt werden. Europapolitische Bildung muss sich dem Widerspruch stellen, dass die Unionsbürgerschaft nicht nur eine Erweiterung rechtsstaatlicher Standards ermöglicht, sondern für viele Menschen auch Formen der (Selbst)Entmündigung, des Abbaus von sozialen Sicherheiten sowie ungleiche Voraussetzungen politischer Teilhabe bedeutet.

Die Öffnung der Grenzen innerhalb der EU ermöglicht vielen Jugendlichen, aber längst nicht allen, Reisefreiheit. Einige Schülerinnen, Studenten und Arbeitnehmerinnen nutzen kulturelle Austausch- und Bildungsangebote in Europa oder sind schlicht gezwungen, sich EU-weit auf Jobs zu bewerben. Inwiefern sie von den Freiheiten im Binnenmarkt profitieren können, hängt nicht zuletzt vom notwendigen sozialen Kapital der Menschen ab. Die partielle Auflösung und Verschiebung der idealisierten Einheit von Staat, Volk und Territorium ist durch eine differenzierte und fragmentierte Bürgerschaft gekennzeichnet (Wiener 2007; Eis 2010, 153 ff.). Nicht alle Unionsbürger gehören der Euro-Zone oder dem Schengenraum an. Die Differenzierung eines Kerneuropas und einer auf verschiedene Weise assoziierten Peripherie wird sich mit weiteren Integrationsschritten (wie z. B. einer Fiskalunion) noch deutlich vergrößern.

Auch politisch-institutionelle Entscheidungsprozesse können nur durch eine Analyse gesellschaftlicher Diskurse, Machtbeziehungen und Herrschaftsstrukturen verstehbar werden. Die Akteure, Strukturen und Technologien politischer Machtausübung sind vielfältig und keineswegs auf staatliche Institutionen, Parteien und die traditionellen Sozialpartner beschränkt. Regierungstechniken werden ergänzt durch neue Formen politischer Sozialisation und Vergesellschaftung der Subjekte in transnationalen, wettbewerbsorientierten postparlamentarischen Gesellschaften (Eis/Salomon 2014). In emanzipatorischer Absicht befähigt kritische Europabildung nicht nur zur Reflexion eigener Entgrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen und zur Analyse sozialer Kämpfe. Mit dem Anspruch von Kritikfähigkeit verbindet sich auch die Selbstbefähigung zur Teilhabe an demokratischen Aushandlungsprozessen („demokratische Iterationen“, Benhabib 2008, 196 ff.; Eis 2013b).

Europabildung in emanzipatorischer Absicht thematisiert Unmündigkeitsverhältnisse und den Abbau demokratischer Teilhabechancen, d. h. Formen von Entdemokratisierung (Schwächung der Parlamente zugunsten der Exekutiven sowie von Expertengremien, Lobbyisten und kommerzieller Politikberatung) sowie (verhinderte) Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung unter Bedingungen neuer Formen sozialer Ausgrenzung und Technologien der Selbstregulierung. Dabei sind insbesondere die Chancen und Grenzen der Interessenartikulation und politischer Teilhabe bislang unter- oder nicht-repräsentierter Gruppen und „non-citizen subjects“ (Hepworth 2018) in den Blick zu nehmen. Kritische politische Europabildung klärt die subjektiven, sozialen und institutionellen Voraussetzungen für gelungene oder verhinderte Partizipation im europäischen „Mehrebenensystem“ (Tömmel 2014), bzw. in den sozialen Kämpfen um das „Staatsprojekt Europa“ (Buckel u. a. 2014; vgl. den Beitrag von Buckel u. a. sowie von Eis in diesem Band). Eine Identifikation mit der europäischen Integrationsidee beschränkt sich nicht auf einen affirmativen Patriotismus für Europa, sondern muss die Gefahren des Verlustes demokratischer Gestaltungsmöglichkeiten und eine wachsende Distanz zwischen den Bürger\*innen und Institutionen auf allen politischen Ebenen (von der Kommune bis zur EU) ernst nehmen und diese thematisieren.

#### **4 Aufbau des Bandes – Perspektiven kritischer politischer Europabildung**

Der Band verbindet Ansätze kritischer Europaforschung, Politischer Ökonomie und gesellschaftswissenschaftlicher Bildung. Die Autor\*innen vertreten dabei sowohl die universitäre Forschung und (Lehrer-)Bildung als auch außerschulische Formate europapolitischer Bildung durch Verbände und Nichtregierungsorganisationen bis hin zu Fragen der Umsetzung fachlicher Ansprüche im Unterricht, in Seminaren, Projekten und offenen Lernumgebungen sowie in Bildungsmaterialien. Die Beiträge gehen zurück auf mehrere Ringvorlesungen, Symposien, Arbeitsgruppen und Bildungsprojekte in einem kreativen Austausch von Sozialwissenschaftlerinnen, Politikdidaktikern, Ausbilderinnen, Studierenden und politischen Bildnerinnen der non-formalen Bildung in Kassel und Hessen.

Im *ersten Teil des Bandes* bieten fünf Beiträge interdisziplinäre Perspektiven kritischer Europaforschung, die in der politischen Europabildung bislang wenig wahrgenommen werden. *Jannis Eicker, Anne Engelhardt, Carolin Müller, Anil Shah* und *Norma Tiedemann* erläutern in ihrem Beitrag drei hegemoniale, bzw. gegen-hegemoniale Wirtschaftsnarrative der Finanz- und Eurokrise: die wirtschaftsliberale, die post-keynesianische und eine marxistische Erklärung. Ziel einer kritischen politischen Europabildung wäre, diese konkurrierenden Deutungen kritisch aufzuarbeiten, um sie zu de-naturalisieren und als konfliktgeladen sichtbar zu machen.

Aus neukeynesianischer ökonomischer Perspektive und inspiriert von Rawls' Gerechtigkeitsprinzipien begründet *Bernd Reef* ein Plädoyer gegen die Renationalisierung der Wirtschafts-, Handels- und Währungspolitik gegen protektionistische Tendenzen in Europa und für die weitere Integration der EU in der Form einer gemeinsamen Haushaltsunion sowie einer vom Europäischen Parlament kontrollierten Wirtschaftsregierung. Nur eine weitere Supranationalisierung könne die fehlerhafte Währungskonstruktion existenzfähiger machen.

Im Beitrag von *Sonja Buckel, Fabian Georgi, John Kannankulam* und *Jens Wissel* wird die gegenwärtige Krise der europäischen Migrationspolitik als Konflikt zwischen fünf Hegemonieprojekten analysiert: einem neoliberalen, einem konservativen, einem national-sozialen, dem proeuropäisch-sozialen und dem linksliberal-alternativen. Jedes Projekt impliziert eine Reihe von Strategien, sozialen Akteur\*innen, Bündnissen und Machtkapazitäten, die mithilfe der historisch-materialistischen Politikanalyse analysiert wurden und auch ande-

re Politikfelder und soziale Kämpfe verstehbar machen. (An die Hegemonieprojekte wird im didaktischen Teil im Beitrag von Andreas Eis wieder angeknüpft.)

Hauptsächlich aus rechtlicher Perspektive analysiert *Claire Moulin-Doos* in ihrem Beitrag, wie das europäische Projekt als internationale Rechtsgemeinschaft konzipiert und entwickelt wurde. An die Grenzen dieses Modells gestoßen, entwickelt sich die Union zunehmend in eine Unrechtsgemeinschaft, u. a. aufgrund der seit der multiplen Krise steigenden Anzahl von Entscheidungen, die außerhalb des materialen und institutionellen Rechts der EU getroffen werden. Die Autorin identifiziert drei Tendenzen, die versuchen aus der Krise heraus zu kommen.

Zum Schluss des ersten Teils fragt sich *Werner Ruf* aus der Perspektive der internationalen Beziehungen, inwiefern die EU ihre eigenen Prinzipien und Wertestandards einzuhalten bereit ist. Einerseits deklariere die Union Frieden, Demokratie und Menschenrechte und andererseits sei sie immer stärker militärisch aktiv, um u. a. ihre ökonomischen Interessen in der Peripherie zu sichern. Die Ausbeutung dieser Peripherie bringt Elend und verursacht Fluchtbewegungen nach Europa. Während die Grenzen für Flüchtlinge militärisch weiter gesichert werden, sollen sie gleichzeitig für Kapitaltransaktionen, Waren und Dienstleistungen immer offener werden.

Im **zweiten Teil des Bandes** werden in fünf Beiträgen Ansätze kritisch-emanzipatorischer Europabildung entwickelt, die die multiple Krise als Lerngelegenheit verstehen. *Gerd Steffens* rekonstruiert die Opposition zwischen Demos und Ethnos, wie sie sich im neunzehnten Jahrhundert in Deutschland in der Folge der Französischen Revolution entwickelt hat, und zeigt deren Konsequenzen für die aktuellen Transformationskrisen in Europa. Der mythischen Erzählung eines ethnischen Volksbegriffs setzt er einen diskursiv begründeten Vernunftbegriff entgegen, der den Demos-Begriff politisch begründet und gleichzeitig an universelle Werte bindet. Steffens plädiert für die Verteidigung eines vernunftbegründeten Wahrheitsbegriffs in der politischen Bildung, ohne den die demokratische Selbststeuerung der Gesellschaft, nicht mehr denkbar wäre.

*Andreas Eis* analysiert in seinem Beitrag verschiedene europäische Bildungsprogramme und Zukunftsszenarien zur Bedeutung der Unionsbürgerschaft und zeigt, inwiefern diese blind gegenüber Macht- und Herrschaftsstrukturen sind, die politische Entscheidungsprozesse maßgeblich beeinflussen. In Rückgriff auf die historisch-materialistische Politikanalyse schlägt er einen Ansatz der hegemoniekritischen politischen Bildung vor, mit dessen Hilfe die realen sozialen Kämpfe um unterschiedliche Europaprojekte im Mittelpunkt stehen.

Didaktische Ansätze des globalen Lernens reflektieren weltweite Ungleichheitsverhältnisse und Problemlagen als Orientierung für die Auswahl von Gegenständen des Unterrichts und außerschulischer Lernanlässe. In seinem Beitrag verbindet *Bernd Overwien* das Thema Flucht und Migration in einer europäischen Sicht- und Handlungsweise mit Perspektiven des globalen Lernens. Dabei eröffnet er an ausgewählten Beispielen konkrete lokale Handlungsoptionen.

*Holger Oppenhäuser* stellt die vom globalisierungskritischen Netzwerk Attac entwickelten Bildungsmaterialien zur Eurokrise und zur europäischen Handelspolitik vor. Während das Angebot an gratis zu beziehenden Materialien eher von neoliberalen Akteuren dominiert wird, bietet Attac hier alternative polit-ökonomische Lesearten, die in der öffentlichen Debatte vernachlässigt werden. Der Autor erläutert anhand einiger Beispiele das fachdidaktische Konzept der Reihe „Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“ und diskutiert die zugrunde liegenden Qualitätsstandards im Kontext der Debatte um eine kritische politische Bildung.

*Rieke Heseding* hat kostenfreie Unterrichtsmaterialien zur Eurokrise von verschiedenen Anbietern analysiert und festgestellt, dass alle Materialien eindeutige Interessen vertreten. Problematisch wird die Einseitigkeit erst, argumentiert Heseding, wenn ihre Konzeption so

arrangiert ist, dass Positionen und Meinungen für Lehrende und Lernende nicht transparent gemacht werden. Wirtschaftsnahe Verbände machen ihre einseitigen Positionierungen nicht deutlich, während gewerkschaftsnahe Verbände und Institutionen deutlich transparenter sind.

Der *dritte Teil des Bandes* bietet Wege in die Praxis kritischer Europabildung, sei es auf schulischer Ebene, in der Lehrerbildung, der non-formalen Bildung in NGOs und auch auf der informellen Lernebene in sozialen Bewegungen.

Für die Grundschule untersucht *Gesine Bade*, inwiefern Europabildung in den Curricula und Lehrmaterialien des Sachunterrichts thematisiert wird und stellt fest, dass Europa in vielen Bundesländern in der Grundschule nicht vorgesehen wird. Mit einem breiten Spektrum von möglichen Lernanlässen und Themen, um Differenzen und Stereotypen wahrzunehmen und zu hinterfragen, aber auch kontroverse Probleme wie Flucht und Asyl oder Angst vor Terroranschlägen zu thematisieren, fordert die Autorin mehr Mut von Lehrenden und Bildungsexpert\*innen, aktuelle und medial höchst präzente politische Themen in den Sachunterricht zu integrieren.

Für den Kontext der Sekundarstufe I stellt *Achim Albrecht* fest, dass der Lerngegenstand ‚Europa‘ nicht als systematisch geplante Unterrichtseinheit behandelt werden kann. Daher bietet er den didaktischen Ansatz des exemplarischen Lernens an, den er mithilfe von zwei Beispielen erläutert, die an die unmittelbaren Problemlagen von Jugendlichen anknüpfen und deren europapolitische Implikationen erschließen.

Für die Sekundarstufe II entfaltet *Klaus Moegling* eine kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Konstruktion mithilfe eines erfahrungsorientierten didaktischen Modells. Konkret rekonstruiert er ein gemeinsam mit Schüler\*innen erprobtes Planspiel, das sich mit der Politik der Europäischen Zentralbank beschäftigt, die im Kontext der Krisenpolitik in Griechenland kritisch reflektiert wird.

Der Beitrag von *Oliver Emde* widmet sich dem Lern- und Aktionsraum von politischen Stadtrundgängen. Der Autor analysiert, welche fachdidaktischen Potentiale die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partner\*innen eröffnet. Als außerschulische Lerngelegenheit für eine kritische Europabildung analysiert er die Bildungsangebote des Vereins Lobbycontrol, der fachlich fundierte, kritische Perspektiven auf die Praxis von Interessenvertretungen, ‚Politikberatung‘ und Lobbyismus auf supranationaler Ebene anbietet.

Für die universitäre (Lehrer\*innen-)Bildung stellen *Anne Engelhardt*, *Carolin Müller* und *Norma Tiedemann* das Pionierprojekt „BloG-Seminar“ vor, das mithilfe eines Weblogs Studierenden die Möglichkeit eröffnete, eigenständige Beiträge politischer Publizistik zu aktuellen Fragen europäischer Friedens- und Konfliktforschung zu verfassen. Das Projektseminar begleitete eine von Studierenden selbst organisierte öffentliche Ringvorlesung an der Universität Kassel. Aus dem Konzept des BloG-Seminars wurden in einem weiteren Schritt Bildungsmaterialien für den schulischen Unterricht entwickelt und erprobt, die im vorliegenden Beitrag dokumentiert werden. Neben einem methodischen Leitfaden für das Verfassen von Online-Beiträgen im Rahmen von möglichen Schulprojekten widmen sich drei Lernmodule den Themen: „Welt aus den Fugen“, „Internationale Wirtschaftspolitik als Fluchtursache“ und „Deutsche Waffenexporte“.

Auf der empirischen Basis von qualitativen Interviews mit Aktivist\*innen aus Athen untersucht *Carolin Philipp*, wie sich die Konzepte und Strategien dieser Aktivist\*innen in den letzten Jahren, die in Griechenland als Krisenjahre gesehen werden, transformiert haben. Die Autorin untersucht, inwiefern von und in diesen krisenhaften Entwicklungen politische Lernprozesse angestoßen wurden. Aus einer Perspektive der Bewegungsforschung und des informellen politischen Lernens zeigen sich in diesen Transformationen Chancen für die Etablierung von Gegenhegemonien, kollektive Lernprozesse und Handlungsoptionen.

Unseren gemeinsamen Band verstehen wir als Angebot, den europapolitischen und europadidaktischen Diskurs fachlich, interdisziplinär und politisch zu öffnen. Die hier dokumentierten fachwissenschaftlichen, didaktischen und bildungspraktischen Beiträge entwickeln Perspektiven einer kritischen politischen Europabildung und zeigen zugleich den weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Kritische politische Europabildung möchte einen Beitrag zur Politisierung und damit auch zur Demokratisierung Europas leisten, sie steht – ebenso wie andere wissenschaftliche Zugänge sozialwissenschaftlicher Bildung – nicht außerhalb des Streits um Deutungen gesellschaftlicher Problemlagen und politischer Handlungsräume.

Für die Realisierung dieses Bandes sind wir *Klaus Moegling* vom Prolog-Verlag zu besonderem Dank verpflichtet, der diesen Band finanzierte und in die gemeinsam mit *Bernd Overwien* herausgegebene Schriftenreihe „Erfahrungsorientierter Politikunterricht“ aufnahm. Für den ganz besonderen Einsatz beim Lektorat und Satz des gesamten Manuskriptes danken wir *Laura Voelker*, die mit großer Geduld, akribischem Einsatz und unermüdlichem Engagement die sprachlichen und formalen Fallstricke zu entfernen suchte. *Madelaine Moore* danken wir für das Lektorat der englischen Abstracts und *Frederik Metje* für wichtige Rückmeldungen und inhaltliche Hinweise zu dieser Einleitung. Nicht zuletzt danken wir allen beteiligten Autor\*innen für ihre Beiträge und die Unterstützung bei der – etwas länger als geplanten – Überarbeitung des Manuskriptes. Wir hoffen hiermit einen streitbaren Beitrag einer kritischen politischen Europabildung vorzulegen, auf dessen kritische Reaktionen wir bereits gespannt sein dürfen.

## Literatur

- Bauer, C. (2013): Das mündige Subjekt? Zur Aktualität und Notwendigkeit einer kritischen politischen Bildung. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach, 26-34.
- Becker, H. (2012): Politische Bildung in Europa. In: APuZ 46/47, 16-22.
- Beck, U./Grande, E. (2004): Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der zweiten Moderne. Frankfurt a. M.
- Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger, Frankfurt/M.
- Bieling, H.-J./Hüttmann, M. G. (2016) (Hrsg.): Europäische Staatlichkeit. Zwischen Krise und Integration. Wiesbaden.
- Buckel, S./Georgi, F./Kannankulam, J./Wissel, J. (2014): Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung. In: Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.): Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung. Bielefeld, 15-84.
- Bundesregierung (2017): Chance. Frieden. Kraft: Europa wird 60, hrsg. vom Presse- und Informationsamt (März 2017), Berlin.
- Dürr, K. (2011): Ansätze zur Citizenship Education in Europa. Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Schwalbach, 13-29
- Eis, A. (2010): Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem, Schwalbach.
- Eis, A. (2013a): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach, 69-77.

- Eis, A. (2013b): Der europabezogene Ansatz: Politische Bildung in entgrenzten Demokratien. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hrsg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung, Schwalbach, 129-144.
- Eis, A. (2017): Education for European Democratic Citizenship. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, 2 Bde., Baltmannsweiler, Bd. 2, 2. überarbeitete Neuauflage, 369-377.
- Eis, A./Moulin-Doos, C. (2017): Cosmopolitan Citizenship Education. Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for a critical power perspective within Global Citizenship Education. In: JSSE 4, 49-59.
- Eis, A./Salomon, D. (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach.
- Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.): Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung. Bielefeld
- Foucault, M. (1984): Was ist Aufklärung? In: ders.: Schriften in vier Bänden, Bd. IV, Frankfurt/M. 2005, 687-707.
- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, in: Journal für politische Bildung, 4/2015, S. 94-96; sowie in: Politisches Lernen, 3-4/2015, 40-41.
- Genschel, P./Jachtenfuchs, M. (2013): Alles ganz normal!: Eine institutionelle Analyse der Euro-Krise. In: Zeitschrift für internationale Beziehungen, 20. Jg., Heft 1. Baden-Baden, 75-88.
- Guérot, U. (2016): Die EU und der Aufstieg des Rechtspopulismus. Blätter, 6, 56-67.
- Hepworth, K. (2018): At the edges of citizenship. Security and the constitution of non-citizen subjects. London/Routledge.
- KMK (2008) [1978]: Europabildung in der Schule. Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, i. d. F. vom 05.05.2008. Online abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1978/1978\\_06\\_08\\_Europabildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf).
- Kohler-Koch, B./Quittkat, C. (2011): Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance, Frankfurt a. M.
- Lösch, B./Eis, A. (2018): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (i. E.).
- Oberle, M. (Hrsg.) (2015): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden.
- Massing, P. (2004): Bürgerleitbilder. Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Bonn 2004, 144-157
- Richter, D. (2004): „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn, 172-184.
- Sander, W. (2013): „Kritische politische Bildung“ – Eine Dekonstruktion. In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach, 240-248.
- Steffens, G. (2010): Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise, in: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach, 11-28.
- Tömmel, I. (2014): Das politische System der EU. 4., überarb. und erw. Aufl. München.
- Voßkuhle, A. (2012): Über die Demokratie in Europa. In: APuZ 13, 3-9.

- Wiener, A. (2007): Europäische Bürgerschaftspraxis. In: Mackert, J./Müller, H.-P. (Hrsg.):  
Moderne (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staatsbürgerschaft und die Debatten der  
Citizenship Studies, Wiesbaden, 261- 283
- Wiesener, Claudia (2018): Multi-Level-Governance und lokale Demokratie. Politikinnovationen im Vergleich. Wiesbaden.

Jannis Eicker, Anne Engelhardt, Carolin Müller, Anil Shah und  
Norma Tiedemann

## Leben in Zeiten der multiplen Krise: Drei Narrative der Finanz- und Eurokrise

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag zeichnen wir drei verschiedene Narrative der Finanz- und Eurokrise nach. Sie stellen wirkmächtige Erzählungen in der öffentlichen Debatte dar und unterscheiden sich u. a. darin, welche Auslöser für die Finanzkrise wahrgenommen, welche Krisendynamiken beschrieben und welche Verbindungen zwischen ihr und der Eurokrise hergestellt werden. Wir beginnen mit der Erzählung krisenhafter Prozesse der letzten Jahre und Jahrzehnte aus einer wirtschaftsliberalen Perspektive, lassen darauf eine (post-)keynesianische Analyse folgen und enden mit einer kritisch gesellschaftstheoretischen Diskussion im Anschluss an Marx. Durch diese Gegenüberstellung soll sowohl die theoretische als auch politische Alternativlosigkeit von Krisenanalyse und -management zugunsten einer kritischen und politisierenden Reflexion aufgelöst werden.

Schlüsselbegriffe: Hegemonietheorie, Alltagsverstand, Finanz- und Eurokrise, Multiple Krise

*Living in times of multiples crises: Three narratives of the financial and euro crises*

**Abstract:** This article explores three narratives of the financial and euro crises. Each narrative has been influential within the public discourse, yet diverge on the question of the triggers of the financial crisis, which crisis dynamics are described, and how they are related to the euro crisis. We begin with a narrative from a neoliberal perspective, continue with a (post-)keynesian analysis and end with a critical social theory that refers to Marx. In comparing these, we aim to dismantle the lack of theoretical and political alternatives to the prevailing crisis analysis and management, and instead put forward a critical and repoliticized study.

Keywords: hegemony theory, common sense, financial and euro crisis, multiple crises

„Geschichten sind wichtig. Viele [verschiedene] Geschichten sind wichtig. Geschichten wurden benutzt[,] um zu enteignen und zu verleumden. Aber Geschichten können auch genutzt werden[,] um zu befähigen und zu humanisieren. Geschichten können die Würde eines Volkes brechen. Aber Geschichten können diese gebrochene Würde auch wiederherstellen.“ (Adichie 2009)<sup>5</sup>

Geschichten und dazugehörige Bilder von Ereignissen prägen unser Verständnis von der Welt.<sup>6</sup> Folgen wir der Medienberichterstattung der globalen Finanzkrise ab 2007/2008 und der Eurokrise ab 2010 zeigt sich dies ganz besonders: Bilder wie die der „gierigen Banker“ (Schömann-Finck/dpa 2013), die durch hemmungslose Spekulation die Weltwirtschaft an den Rand des Zusammenbruchs getrieben haben, bestimmen auch Jahre nach dem Ausbruch

<sup>5</sup>Chimamanda Ngozi Adichie ist eine nigerianische Schriftstellerin und Feministin.

<sup>6</sup>Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Leben in Zeiten der multiplen Krise – Welchen Einfluss haben die Finanz- und Wirtschaftskrise auf Politik, Ökonomie und Gesellschaft?“, die im Wintersemester 2015/2016 an der Universität Kassel stattfand.

der Finanzkrise das kollektive Gedächtnis. In der Eurokrise waren es dann die „gierigen Griechen“ (Schönauer 2015), die die Krise auslösten, indem sie weit über ihren Verhältnissen lebten, natürlich auf Kosten deutscher Steuerzahler\*innen. Es sind diese Narrative, die den Alltagsverstand von Millionen von Menschen prägen und damit für eine kritische politische Bildung interessant werden.

Im Anschluss an den italienischen Philosophen Antonio Gramsci ist die Wahrnehmung der Welt, die Menschen einer Gesellschaft als ‚normal‘ oder ‚natürlich‘ erscheint, immer sozialisiert und damit immer auch historisch spezifisch. Vorstellungen von Normalität beinhalten eine Mischung aus historisch effektiven Narrativen und Ideologien, wissenschaftlichen Doktrinen und gesellschaftlichen Mythen (Rupert 2005, 487). Analysen von einschneidenden Ereignissen wie der Finanz- und Eurokrise und ihre Aufbereitung in mediale Geschichten sind daher keine neutralen (wissenschaftlichen) Prozesse. Sie sind vielmehr Teil von gesellschaftlichen Interessen- und Machtverhältnissen sowie dazugehörigen Auseinandersetzungen. Eine zentrale Rolle kommt darin Bildungsinstitutionen ebenso zu wie Medien oder der Kulturindustrie (Demirović 2007). Der Alltagsverstand spiegelt – wenn auch gebrochen und fragmentiert – die gesellschaftlichen Widersprüche dieser Deutungskämpfe auf individueller Ebene wider. Er kann als eine konflikthafte Vermittlungsebene verstanden werden, in der zahlreiche Interpretationen der Welt konkurrieren (Gramsci 1971, 327).

Ziel politischer Bildung muss daher sein, die konkurrierenden Deutungen in kollektiven Bewusstseins- und Bildungsprozessen kritisch aufzuarbeiten. Im Fall der Finanz- und Eurokrise bedeutet dies, die herrschenden Diskurse in Medien und Bildungsinstitutionen sowie die dahinterstehenden wissenschaftlichen Narrative auf ihre Annahmen, politischen Implikationen und Verwobenheit mit bestehenden Machtverhältnissen zu untersuchen. So zeigen sich Analysen von Krisen aus hegemonietheoretischer Perspektive selbst als Brennpunkt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um Deutungshoheit.<sup>7</sup> Welche Ursachen identifiziert, welche Akteur\*innen als relevant anerkannt und welche Lösungen vorgeschlagen und durchgesetzt werden, ist keine Frage neutraler Beobachtung und Analyse, sondern Teil einer theoretischen Selbstverortung. Da Theorien immer für jemanden und einen bestimmten Zweck bestimmt sind (Cox 1981), enthalten sie immer auch politische Grundannahmen. Dies gilt für Debatten in Medien und der Wissenschaft gleichermaßen. Die Rolle der Kritik erschöpft sich daher nicht in der ‚kritischen Bewertung‘ (vermeintlich) neutraler Beschreibungen, sondern im Anspruch einer grundsätzlichen, kritisch-philosophischen Reflexion von Erklärungsmustern (Pühretmayer 2005, 29). Sie ist damit ein wesentlicher Teil der De-naturalisierung von hegemonialen Wahrheiten, etwa der, dass die Finanzkrise ein vollkommen unvorhersehbares, singuläres Ereignis sei, das eine Ausnahme zur normalen Funktionsweise des ökonomischen Systems darstellt. Darüber hinaus bestimmt die Frage, was als Krise identifiziert wird und worin ihre Ursachen liegen, maßgeblich, wie darauf reagiert werden soll und wie akzeptiert diese Maßnahmen innerhalb der Gesellschaft sind. Die Einbettung ökonomischer Zusammenhänge in ihren gesellschaftlichen Kontext hat insofern eine re-politisierende Funktion, als dass ihr vormals vermeintlich unsichtbarer politischer Charakter wieder sichtbar wird. Kritische politische Bildung ist hierbei eine Voraussetzung dafür, dass die gegenwärtige Politik des Krisenmanagements kritisch hinterfragt werden kann und Alternativen denk- und umsetzbar werden.

In diesem Beitrag stellen wir drei verschiedene Narrative der Finanz- und Eurokrise dar. Sie unterscheiden sich u. a. darin, welche Auslöser für die Finanzkrise wahrgenommen, welche Krisendynamiken beschrieben und welche Verbindungen zwischen ihnen und der Euro-

---

<sup>7</sup>Siehe auch die Beiträge Eis, Buckel u. a. in diesem Band