

## PROBLEME EINER EUROPAORIENTIERTEN BILDUNGSPOLITIK

### PROBLEMS OF AN EDUCATION POLICY FOCUSED ON EUROPE

**Edmund Ohlendorf**

Freiburg i.Br. /Alemania.

[ohlendorf@eduvinet.de](mailto:ohlendorf@eduvinet.de)

<https://orcid.org/0000-0002-2277-2437>

Recibido/Received: 22/05/2022

Modificado/Modified: 23/05/2022

Aceptado/Accepted: 02/07/2022

#### ZUSAMMENFASSUNG

Im ersten Kapitel dieses Aufsatzes wird gezeigt, welche Aspekte beim „Thema EU“ im Schulunterricht von 7 verschiedenen Mitgliedsländern behandelt werden. Dabei werden auch Schwierigkeiten genannt, die beim Unterricht über EU-Themen auftreten. Es wird offenkundig, dass solche Themen in fast allen EU-Mitgliedsländern keine zentrale Rolle einnehmen und in der Regel als Anhang zum Geschichtsunterricht behandelt werden. Außerdem gibt es in den meisten EU-Ländern keine spezifische Lehrerbildung für ein Fach Politik oder Gemeinschaftskunde. Die Bildungspolitik spielte in der Entwicklung der EU zunächst keine große Rolle und gewinnt erst seit einigen Jahren zunehmend an Bedeutung. Im zweiten Kapitel wird dargelegt, in welchem Umfang nationale und transnationale Projekte aus allen Bildungsbereichen mit europäischen Mitteln gefördert werden mit dem Ziel, das Bildungsniveau in den EU-Mitgliedsländern zu heben und eine engere Zusammenarbeit zu ertüchtigen. Und im dritten Kapitel wird am Beispiel Italiens gezeigt, wie sich ein ehemaliges Gründungsmitglied der EU sowohl durch strukturelle Bedingungen als auch durch politisches und wirtschaftliches Fehlverhalten zu einer Bedrohung für den Zusammenhalt in der EU entwickeln kann..

#### SCHLÜSSELWÖRTER

EU-Themen im Unterricht; Sekundarstufe; EU-Bildungspolitik; Transnationale Projekte; Wirtschaftlicher Immobilismus in Italien

#### INHALT

1. EU-Themen im Unterricht. 2. EU-Bildungspolitik. 3. Wirtschaftlicher Immobilismus in Italien. 4. Schlussfolgerungen. 5. Bibliographie.

#### ABSTRACT

In the first chapter of this essay it is shown which aspects of the "EU topic" are dealt with in school lessons in 7 different member states. Difficulties encountered in teaching about EU topics are also described. It becomes evident that this topic does not play a central role in almost all EU member states and is usually treated as an appendix to history lessons. Moreover, in most EU countries there is no specific teacher training for a subject of politics or civics at all. Education policy initially played no role in the development of the EU and has only been gaining in importance in recent years. The second part describes the extent to which national and transnational projects in all areas of education are supported with European funds with the aim of raising the level of education in the EU member states and strengthening closer cooperation. And in the third, the example of Italy is used to show how a former founding member

of the EU has become a threat to EU cohesion as a result of both structural conditions and political and economic misconduct.

## **KEYWORDS**

EU-Topics in the classroom; Secondary school; EU-Education policy; Transnational projects; Economic immobilism in Italy.

## **CONTENTS**

1. EU-Topics in the classroom. 2. EU-Education policy. 3. Economic immobilism in Italy. 4. Conclusions. 5. References.

# **1. EUROPAKOMPETENZ IN EUROPÄISCHEN SCHULEN**

## **1.1 DIE AUSGANGSLAGE**

Eine europaorientierte Bildungspolitik hat zwei Pole, die beide sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel dieser Politik sein können. So befassen sich bestimmte Bereiche der nationalen Bildung mit den Zielen und Verfahren transnationaler Institutionen, und diese wirken ihrerseits steuernd oder fördernd hinein in die Bildungsmaßnahmen der Nationalstaaten.

Es ist verwunderlich, dass eine Unterrichtssequenz „Europäische Union“, in der ihre Ziele, Organe, deren Funktionsweise und Partizipationsmöglichkeiten behandelt werden, in den Lehrplänen der EU-Mitgliedsländer zum Teil gar nicht vorhanden ist oder erst nach über 60 Jahren langsam eingefügt wird. Das kommt auch daher, dass es in einigen EU-Ländern gar kein Fach Politik, Sozial- oder Staatsbürgerkunde gibt. Und wenn überhaupt EU-Themen im Geschichts- oder Geographieunterricht behandelt werden, sind die Lehrer/innen zum Teil nicht adäquat darauf vorbereitet.

So gab es z.B. in einem Lehrplan für Bürgerschaftserziehung in der Comunidad Valencia noch im Jahre 2012 kein einziges Wort über die EU (Schick, 2012: 238-242). Bei einem Versuch, diesen Lehrplan erneut im Internet auf der Seite: <http://www.edu.gva.es/educationforcitizenship/presentacion/htm> zu lesen, wurde man 2018 auf die Startseite des Bildungsministeriums verlinkt: <http://www.ceice.gva.es>

Aber von hieraus gibt es keinen Zugang mehr zu einem Lehrplan, sondern nur noch Links zu Institutionen und Veranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

In Italien sucht man politische Themen für den Schulunterricht auf den Internetseiten des Kultusministeriums vergeblich. Das Thema EU ist hier - wie auch in anderen Mitgliedsländern - in den Geschichtsunterricht integriert und entsprechende Kenntnisse werden insbesondere durch die Schlusskapitel in den Geschichtsbüchern vermittelt. So werden auf insgesamt 9 Seiten am Ende des italienischen Geschichtsbuches (Nuovi Profili Storici, 2012: 963 - 972) folgende Themen behandelt: Der Europäische Rat und das Europäische Parlament, die sog. Währungsschlange, die einheitliche Europäische Akte, der Vertrag von Maastricht, die Währungsunion, die wirtschaftlichen (vertragsbedingten) Einschränkungen, die Wirkung der finanziellen Sanierung, die Einführung des EURO, die Vorherrschaft der Gemäßigten, die Erfolge der Sozialisten, die Niederlage Kohls, Moderate und Progressive, die gemeinsamen Probleme, die neuen Beitritte, der Verfassungskonvent, die Schwierigkeiten des Integrationsprozesses, der Fall Polen, der Vertrag von Lissabon. Es folgen noch ein paar Originaldokumente und Sekundärtexte.

Die Themen orientieren sich vorwiegend am Ablauf der EU-Geschichte, die die Schüler/innen dann mehr oder weniger passiv zur Kenntnis nehmen. Eine Auseinandersetzung mit den Strukturen und Prozessen in der EU fehlt.

Die Folgen dieses Mangels beschreibt der ehemalige italienische Botschafter in Deutschland so: „Die meisten Bürger sind sich nicht darüber im Klaren, dass Europa ein tief greifender, weit über die gemeinsame Währung und den Binnenmarkt hinausgehender historischer Prozess ist. Sie können es auch gar nicht wissen, weil sich schon seit Jahren niemand mehr die Mühe macht, es ihnen zu erklären“ (Puri Purini, 8.11.2012).

Die folgenden Beispiele zeigen, dass das Thema EU in den Schulen einzelner Mitgliedsländer ganz unterschiedlich behandelt wird. Das ist nicht nur eine Frage des Könnens, sondern manchmal wohl auch eine des Wollens.

## **1.2 DAS THEMA EU ANHAND VON BEISPIELEN AUS LEHRPLÄNEN UND SCHULBÜCHERN FÜR DEN SEKUNDARBEREICH IN SCHULEN OST-, SÜD-, WEST- UND MITTELEUROPAS**

### **1.2.1. Bulgarien**

Europathemen aus dem Lehrbuch „Ich und die Welt“ (Свят и личност, 2013 стр.:134 und 164) für das Fach „Gesellschaftskunde“ für Schüler/innen zwischen 18 und 19 Jahren in der Klasse 12 an bulgarischen Gymnasien:

- a) Wirtschaftliche Integration und Politik der EU
- b) Entstehung von Politiken der Integration
- c) Der einheitliche Markt
- d) Wirtschafts- und Währungsunion
- e) Einheitliche Politik der EU
- f) Soziale Politik der EU
- g) Die Erweiterung der EU
- h) Entwicklung der Beziehungen zwischen Bulgarien und der EU
- i) Die Mitgliedschaft Bulgariens in der EU

### **1.2.2. Polen**

Europathemen aus dem Lehrbuch „Im Zentrum der Aufmerksamkeit“ für das Fach Gesellschaftskunde in der dritten Klasse des allgemeinbildenden Lyzeums und Technikums - erweitertes Programm für Schüler/innen im Alter von 18 und 19 Jahren: Für EU-Themen stehen etwa 15 Unterrichtsstunden zu Verfügung:

- a) Europäische Integration nach dem 2. Weltkrieg (154)
- b) Wie funktioniert die EU (170)
- c) Europa unter Weltmächten (184)
- d) Polnische Außenpolitik (192)
- e) Polen in der EU (208)
- f) Zusammenfassung (222-223)

### **1.2.3. Tschechien**

Europathemen für Schüler im Alter zwischen 11 und 19 Jahren an einem tschechischen Gymnasium (Tschechische Gymnasien haben beim „Thema EU“ eigene Gestaltungsmöglichkeiten):

- a) Erziehung zum Denken im europäischen und globalen Kontext
- b) Wir entdecken Europa und die Welt
- c) Wir sind Europäer - Lebensstil und Ausbildung junger Europäer
- d) Wir leben in Europa, Ausbildung in EU-Ländern und in der Welt
- e) Bevölkerungsentwicklung, internationale Migration und Migrationspolitik,

- f) Asyl- und Flüchtlingsbewegung
- g) Die EU - Organe und Institutionen, Aufgaben und Organisation
- h) Tschechien in der EU

#### **1.2.4. Spanien (Andalusien)**

Europathemen im Pflichtbereich an Schulen der Sekundarstufe in der autonomen Gemeinschaft (Region) Andalusien:

- a) Die europäische Wirtschafts- und Währungsunion. (Boletín Oficial, 2016: 148).
- b) Die politische und administrative Organisation Andalusiens, Spaniens und der EU erklären durch die Analyse der Funktionsweise der hauptsächlichen Institutionen Andalusiens, Spaniens und der EU. CSC, CCL, SIEP (Boletín Oficial, 2016: 163).
- c) Der Weg zur Europäischen Union: Von der Wirtschaftsgemeinschaft zu einer zukünftigen, supranationalen politischen Union. Die Entwicklung der Konstruktion der EU verstehen. CSC, CCL (Boletín Oficial, 2016: 165).
- d) Die Prinzipien kennen und schätzen, auf denen die demokratischen Systeme beruhen und die Funktionsweise des spanischen Staates und der Europäischen Union durch das Bewusstmachen des gemeinsamen Erbgutes und der sozialen wie kulturelle Verschiedenheit (Boletín Oficial, 2016: 345).

CSC = competencias sociales y cívicas

CCL = competencia en comunicación lingüística

SIEP = sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor

Diese Abkürzungen stehen für bestimmte Schlüsselqualifikationen, die im entsprechenden Unterricht erreicht werden sollen.

Die Europa-Themen erscheinen im andalusischen Lehrplan innerhalb des Faches „Geographie und Geschichte“ an verschiedenen Stellen und folgen keiner eigenen prozessualen Fragestellung. Es ist für Lehrer und Schüler schwierig, die oben genannten, wenig detaillierten und vage formulierten Inhalte - beziehungsweise Lernziele - zu erreichen.

#### **1.2.5. Deutschland (Baden-Württemberg)**

Europathemen für Schüler im Alter zwischen 13 und 15 Jahren im => Bildungsplan für Gemeinschaftskunde an Gymnasien Baden-Württembergs unter Kapitel: 3.1.4.2

<https://www.km-bw.de/Bildungspaene> (2016).

Die Schülerinnen und Schüler können Antworten auf die Fragen finden, welche Möglichkeiten die Bürger haben, ihre Interessen in den politischen Entscheidungsprozess in der EU einzubringen und wie die Macht zwischen den Organen der EU verteilt ist (Macht und Entscheidung), wie die einzelnen Institutionen innerhalb der EU zusammenwirken (Ordnung und Struktur), wie sich Entscheidungen der EU auf das Leben der Bürger auswirken und ob die EU erweitert werden soll (Interessen und Gemeinwohl).

Die Schülerinnen und Schüler können:

- a) erläutern, wie Entscheidungen der EU das tägliche Leben der EU-Bürger beeinflussen
- b) Partizipationsmöglichkeiten der EU-Bürger beschreiben (Wahlen, Europäische Bürgerinitiative, Petitionen, Europäischer Bürgerbeauftragter)
- c) die Organe der EU (Europäischer Rat, Europäische Kommission, Europäisches Parlament, Ministerrat, Europäischer Gerichtshof (EuGH) hinsichtlich ihres Zusammenwirkens beim Entscheidungsprozess darstellen (Initiative, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle) und hinsichtlich ihrer Legitimation (Wahl, Ernennung von Amts wegen) beschreiben

d) die Organe der EU mit den Verfassungsorganen Deutschlands im Hinblick auf ihre Legitimation vergleichen

e) an einem vorgegebenen Fallbeispiel eine länderübergreifende Herausforderung innerhalb der EU anhand des Politikzyklus analysieren und Lösungsmöglichkeiten erörtern (zum Beispiel Umwelt-, Verbraucher-, Energiepolitik, Digitalisierung, Migration, Verschuldung, demografischer Wandel, Friedenssicherung)

f) die EU-Beitrittskriterien beschreiben

g) an einem vorgegebenen Fallbeispiel den möglichen Beitritt eines Staates unter Berücksichtigung formeller und informeller Gesichtspunkte erörtern (geostrategische, wirtschaftliche, kulturelle Interessen)

Generell sollen bei allen Inhalten folgende Kompetenzen erworben werden:

Analysekompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz.

Das Thema „Europäische Union“ ist ein Teilgebiet des Faches „Gemeinschaftskunde“.

Dieses Fach ist seit 1953 eigens durch Art. 21.2 der Landesverfassung von Baden-Württemberg abgesichert und muss in allen Schulen des Landes unterrichtet werden.

### 1.2.6. Frankreich

Die Arbeiten an Lehrplänen für ein neues Fach „moral et civique“ [moralische und politische Bildung] waren im Laufe des Jahres 2021 noch nicht abgeschlossen. Immerhin konnte man im Oktober 2021 dem Internet einige zentrale Inhalte dieses Faches entnehmen, und zwar unter dem Titel: „Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique“ [für allgemeinbildende Schulen].

[erreichbar unter: <https://eduscol.education.fr/enseignement-moral-et-civique>]

Drei Ziele sollen im Vordergrund stehen:

- Respektiere andere
- Erwerbe und teile die Werte der Republik
- Bauge eine bürgerliche Kultur auf

Dabei geht es um zentrale Begriffe wie: Gleichberechtigung, Vielfalt und Diskriminierung, Redefreiheit, Vertretung, Verantwortung, Verpflichtung, Gerechtigkeit und Gesetz wie Säkularismus.

Im Wesentlichen soll

- die Kultur der Sensibilität
- die Kultur von Herrschaft und Recht
- die Kultur des Urteils und die Kultur des Engagements gefördert werden

Bei der Umsetzung der Lehr- bzw. Lernziele haben Lehrer und Lehrerinnen in Frankreich organisatorische Freiheiten. Sie müssen sich aber auch mehr um moralische Aspekte kümmern, die in Deutschland zum Teil im Fach Religion behandelt werden können.

## 1.3 SCHWIERIGKEITEN BEI DER DURCHFÜHRUNG EINES EUROPAORIENTIERTEN SCHULUNTERRICHTS

Die Beschaffung von sachdienlichen Informationen für die Lehrer/innen, insbesondere über Vorgänge außerhalb ihres eigenen Landes, kann manchmal schwierig sein. Es ist aber wichtig, dass man sich z.B. in die Lage der Griechen versetzen kann, um zu verstehen: „was diese ängstigt, peinigt, erbittert, wütend macht, nicht zuletzt auch, was das Handeln Deutschlands in ihren Augen bedeutet, warum sie es als Arroganz, Ignoranz, neuen Imperialismus empfinden; und es verlangt zugleich, dass die einzelnen Griechen sich in die

Lage der Deutschen versetzen und >sehen<, warum manche den Griechen Korruption, mangelnde Steuermoral, Verschwendung vorwerfen“ (Beck, 2012: 65).

Ebenso wichtig sind Kenntnisse über Vorgänge in Polen, Ungarn oder Italien. Selbst nationale Regierungsvertreter in EU-Institutionen haben manchmal kein Interesse daran, dass ihre Egoismen und Fehlentscheidungen Gegenstand öffentlicher Diskussionen werden (Gammelin, 2014: 65). Bei der Vermittlung europäisch relevanter Politik werden an die Fairness der Lehrer/innen hohe Anforderungen gestellt, denn sie dürfen dabei nicht einseitig Partei ergreifen für die eine oder andere Politik eines Landes oder Gruppe. Sie müssen aber deren Vor- und Nachteile bzw. Auswirkungen darlegen. Es ist verständlich, dass dann manche Regierungen in solchen Fällen Aufklärung fürchten und wenig geneigt sind, politische Bildung generell oder teilweise an ihren Schulen zuzulassen (Eis, 2010: 72f).

#### **1.4 SPRACHLICHE UND KULTURELLE UNTERSCHIEDE**

Die Bevölkerung der EU hat keine gemeinsame Sprache, keine gemeinsame Kultur und keine gemeinsame Öffentlichkeit als Grundlage gemeinsamer Entscheidungen. Deswegen gibt es auch kein gemeinsames Interesse an Europa (Hassemer, 2014).

Das erschwert das gegenseitige Verständnis unter den Mitgliedsländern enorm. Probleme und Meinungen, die in einem nationalen Rahmen diskutiert werden, erreichen nur sehr begrenzt die Bürger anderer Mitgliedsländer. Auf diese Weise herrscht in den Medien eine nationale Sichtweise vor, die nur in Ausnahmefällen durch Argumente aus anderen EU-Mitgliedsländern relativiert wird.

Die Sprachenvielfalt in Europa behindert das Entstehen einer kritischen Öffentlichkeit und die Bildung einer gemeinsamen kulturellen Identität (Münch, 2008: 243).

#### **1.5 ALLGEMEINE UNTERRICHTSZIELE IM POLITISCHEN UNTERRICHT**

Zunächst geht es um die Verbreitung von notwendigen Kenntnissen über die Voraussetzungen, Veränderungen und Zielsetzungen für das Leben der Menschen im eigenen Land. Auf der Basis dieser Kenntnisse soll auch ein Verhalten bei den Schülern/innen bzw. Erwachsenen gefördert werden, das sich nach Gerechtigkeit, Toleranz, Gewaltfreiheit und Moral richtet. Normalerweise werden Grundzüge politischer Entscheidungsprozesse im nationalen Rahmen bereits in den mittleren Jahrgängen der Sekundarstufe behandelt, so dass das Verständnis für transnationale Zusammenhänge auf diese Kenntnisse aufbauen kann.

Wenn allerdings Kenntnisse über die Willensbildung und die institutionellen Entscheidungsprozesse im nationalen Rahmen der Schüler/innen fehlen, werden sie die Besonderheiten im Rahmen der EU schlecht verstehen. Leider sind solche Kenntnisse in großen Teilen der europäischen Bevölkerung nicht vorhanden (Eis, 2010: 83 u.99).

#### **1.6 SPEZIFISCHE UNTERRICHTSZIELE IN EINEM EUROPAORIENTIERTEN SCHULUNTERRICHT**

Es geht in diesem Unterricht darum, ein „europäisches Bewusstsein zu schaffen, nicht nur nachzuvollziehen. Dies erfordert, die europäische Dimension im Schulunterricht so zu intensivieren und auszugestalten, damit er ihrer dynamischen und bewussteinsverändernden Funktion gerecht werden kann... es wäre nichts gewonnen, wenn den

Schülern [und Schülerinnen] eine Art Harmoniemodell über Europa vermittelt würde, so dass die Konflikte, Gegensätze, Krisen und Widersprüche des Integrationsprozesses ausgeklammert blieben. Es geht auch darum, den Schülern [und Schülerinnen] die Probleme und Schwierigkeiten des europäischen Einigungswerkes bewusst zu machen.“

(Lehmann,1978: 442f)

Dieses Ziel haben die deutschen Kultusminister 2008 in ihren Empfehlungen aufgegriffen und den Gegebenheiten am Beginn des 21. Jahrhunderts angepasst. Im Folgenden sind eine Reihe dieser Empfehlungen aufgelistet:

1. Kenntnis über die Motive der europäischen Zusammenarbeit nach dem zweiten Weltkrieg
2. Bewusstsein der Zusammengehörigkeit der europäischen Völker in einer globalen Welt als Schicksalsgemeinschaft
3. Abbau von Vorurteilen zwischen den Völkern Europas und Bejahung der europäischen Vielfalt
4. Bereitschaft, Kompromisse einzugehen bei der Verwirklichung unterschiedlicher Interessen in Europa
5. Eintreten für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftlichen Wohlstand und Wahrung von Frieden und Sicherheit
6. Motivation zur Beteiligung an europäischen Wahlen und anderen Aktivitäten zur Stärkung eines gemeinsamen Europabewusstseins
7. Engagement für die Erhaltung bzw. Schaffung eines einheitlichen europäischen Raumes für gleiche Rechte und Pflichten

(*Europabildung in der Schule*, vom 05.05.2008)

Diese Empfehlungen wurden 2020 unter dem Titel „Europabildung in der Schule“ wieder aufgegriffen und um Maßnahmen erweitert, die besonders auf europaweite Aktionen gerichtet sind, z.B. grenzüberschreitende Fortbildung für Lehrer und Schüler, Kooperation zwischen Schulen in verschiedenen europäischen Ländern, Auseinandersetzung mit europäischen Problemen in verschiedenen Fächern oder gemeinsam mit anderen Schulen.

(*Europabildung in der Schule*, vom 15.10.2020)

## 1.7 KONKRETE BEISPIELE FÜR UNTERRICHTSTHEMEN

1. Wie kann die Qualität der Luft in großen Städten verbessert werden, ist das nur ein lokales oder auch ein europäisches Problem?
2. Wodurch hat der Güterverkehr auf europäischen Straßen in den vergangenen Jahren stark zugenommen? Unter welchen Bedingungen ist das notwendig, sinnvoll oder unsinnig?
3. Welche Instrumente schlagen Sie europaweit vor zur Steuerung des Güterverkehrs?
4. Wo sehen Sie im europäischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess Fehlentwicklungen und wenn ja, was könnte man dagegen unternehmen?
5. Welche Vor- und Nachteile hätte ein größeres (gemeinsames) Budget der EU? Warum wehren sich manche Länder dagegen?
6. Welches Mitgliedsland ist in welchem Falle gegen die Meinung der EU-Kommission, welche Gründe werden dafür angeführt und welche Aktivitäten werden jeweils dafür oder dagegen unternommen?
7. Welches Spannungsverhältnis besteht zwischen einer nationalen Bürgerschaft und einer europäischen Unionsbürgerschaft? Das heißt, inwieweit verändert letztere z.B. Einstellungen gegenüber Grenzen, Militär und Immigranten? Entwickelt sich die EU von

einer „Gemeinschaft der Völker“ zu einer „Union der Bürger“ (Eis, 2010: 156 ff)? Welche Konsequenzen haben solche Entwicklungen bzw. Gegenbewegungen für die jeweiligen Bildungssysteme?

Manche dieser Themen und Fragen führen weit hinaus über den rechtlichen Rahmen, der in den europäischen Verträgen einer EU-Bildungspolitik bisher zugestanden wurde. Das darf aber Reformen – auch der nationalen Lehrerbildung – nicht entgegenstehen, denn sie muss auf neue Aufgaben in der EU vorbereitet werden.

## **2. DIE RECHTLICHEN UND FINANZIELLEN GRUNDLAGEN DER EU-BILDUNGSPOLITIK**

### **2.1 BILDUNG IM SCHLEPPTAU DER WIRTSCHAFT**

Eine gemeinsame europäische Dimension in Bildungsangelegenheiten gab es am Anfang der Integrationspolitik in Europa nach dem zweiten Weltkrieg noch nicht. Zunächst ging es in den 50er Jahren um die Sicherung des Friedens in Europa und einer Mehrung des Wohlstandes der durch den Krieg verarmten Bevölkerung.

Am 5. Mai 1950 – genau 5 Jahre nach Ende des 2. Weltkrieges – verkündete der französische Außenminister Robert Schumann einen Plan, der die Kohle- und Stahlindustrie in 6 Ländern Europas vereinigen sollte. Er sagte unter anderem: „Die Solidarität der Produktion, die auf diese Weise hergestellt werden wird, wird dartun, dass jeder Krieg zwischen Frankreich und Deutschland nicht nur undenkbar, sondern materiell unmöglich wird“ (Siegler, 1961: 41). Ein zweiter Anlauf, auch die Armeen von 6 europäischen Ländern Europäische Verteidigungsgemeinschaft (EVG) zu integrieren, scheiterte 1954 an der Ablehnung Frankreichs. Die Zeit für eine so weitgehende Integration war noch nicht reif. Darauf einigten sich die 6 Gründerstaaten Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande im Jahr 1957 in erster Linie auf Regelungen für die Wirtschaft.

Die Bildung wurde nur in einem einzigen Artikel im Zusammenhang mit der Berufsausbildung recht vage erwähnt (Art. 128 des Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)-Vertrages von 1957).

„Auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses stellt der Rat in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen kann“ <https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-founding.html>

Normalerweise hätte die Kommission der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) aufgrund dieses Artikels verschiedene Aktivitäten zumindest im Bereich der beruflichen Bildung initiieren können. Aber dies geschah im Wesentlichen erst ab Ende der 80er Jahre, d.h. rund 30 Jahre später. Erst ein Urteil des EuGH aus dem Jahre 1987 ermöglichte es dann, den Art. 128 des EWG-Vertrages für alle zu einem Beruf führende Bildungsgänge heranzuziehen, also auch für die allgemeinbildenden und universitären (Becker, 2013: 46).

In dieser ersten Phase der europäischen Bildungspolitik wurde ab 1987 das Programm COMETT erprobt, das „Programme of the Community in Education and Training for Technologies“ mit einem bescheidenen Etat von 45 Mio. ECU (European Currency Unit = etwa gleich EURO) und einer Laufzeit von zunächst 3 Jahren mit einer Verlängerung bis 1992.

In diesem Programm wurden unter anderem:



- Ausbildungspartnerschaften zwischen Hochschule und Wirtschaft unterstützt
  - Grenzüberschreitende Betriebspraktika für Studenten gefördert
  - Grenzüberschreitende Stipendien für die Ausbildung von Führungskräften aus der Wirtschaft und von Hochschulen bereitgestellt und
  - Vorhaben im Bereich multimedialer Unterrichtssysteme ermöglicht
- (Stichwort Europa, April 1988: 5f)

Ebenfalls 1987 wurden die ersten ERASMUS-Stipendien an Studenten ausgezahlt, um mindestens ein Trimester in einem anderen EU-Mitgliedsland studieren zu können. Diese Stipendien deckten zwar nicht die Gesamtkosten eines Auslandsaufenthaltes, waren aber ein starker Anreiz, neue Erfahrungen und Erkenntnisse zu sammeln in Hinblick auf eine wachsende Zusammenarbeit im europäischen Kontext. In den ersten drei Jahren standen für das ERASMUS-Programm pro Jahr rd. 28 Mio. ECU/EURO zur Verfügung (Stichwort Europa, April 1988: 8).

Das dritte große Bildungsprojekt der EWG (EU) startete 1988 unter dem Namen YES „Youth Exchange Scheme“ (Stichwort Europa, April 1988: 9). Dieses Programm sollte den Jugendlichen in der EU die Möglichkeit bieten, Erfahrungen und Kenntnisse in anderen Mitgliedsländern zu erwerben. Die EU (damals noch EWG) förderte dieses Programm mit rd. 10 Mio. ECU (EURO) pro Jahr, so dass rd. 10 000 Jugendliche zwischen 15 und 26 Jahren Auslandspraktika von mindestens einer Woche durchführen konnten.

Allerdings war die Zielgruppe der Maßnahmen noch auf die Berufsausbildung (im engeren Sinne) beschränkt. Im Jahre 1989 gelang es jedoch mit Hilfe des Europäischen Gerichtshofes (EuGH), dass der Zugang zur beruflichen Bildung auch über ein Studium oder weiterführende Schulen in den Zuständigkeitsbereich der EU fällt (Schweizer, 2007: 7). Damit erwirkte der EuGH auch für Schüler und Studenten europäische Bildungsrechte. Die EU-Kommission versuchte nun in den folgenden Jahren, ihre Kompetenzen weiter auszudehnen, bis die EU-Mitgliedsländer diesem Streben 1992 im sogenannten Maastrichter Vertrag“ enge Grenzen setzten (Becker, 2013: 46f).

## **2.2 DIE KOMPETENZVERTEILUNG IN DER BILDUNGSPOLITIK SEIT MAASTRICHT**

Die zweite Phase der EU-Bildungspolitik basiert auf dem „Vertrag von Maastricht über die Europäische Union“ von 1992. <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html> von hier: =>EUR-Lex: EU law => Treaties =>Founding treaties => Official Journal (OJ) C 191, 29.7.1992

Dieser Vertrag enthält einen Artikel über die „Allgemeine Bildung“ (126) und einen über die “Berufliche Bildung“ (127). Beide Artikel wurden 1997 unverändert in die sogenannte „Amsterdamer Fassung“ dieses Vertrages als Art.149 und 150 übernommen und ebenso unverändert in die „Lissaboner Fassung“, hier als Art.165 und Art.166, publiziert im Amtsblatt der Europäischen Union (ABL) unter C 115/1 vom 9.5.2008. (in Kraft seit dem 1. Dezember 2009).

Art. 165 [Beitrag der Union zur allgemeinen Bildung]

Die Union trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt. Art. 166 [Beitrag der Union zur beruflichen Bildung]

Die Union führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.

### **2.3 NEUORDNUNG UND KLEINE SCHRITTE - BOLOGNA, OMK UND LISSABON**

Eine dritte Phase der europäischen Bildungspolitik begann 1999 mit dem sogenannten Bologna-Prozess, als 29 europäische Bildungsminister in Bologna eine Erklärung unterzeichneten mit dem Ziel, die universitäre Bildung in Europa anzugleichen und Leistungen besser vergleichbar zu machen. Man einigte sich auf die Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Bachelor und Master) und die Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System, ECTS).

Die Regierungschefs der EU-Länder beschlossen 2000 in Lissabon ein Programm mit dem Ziel, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (ABL der EU vom 24.11.2006: L 327: 45). Dieses Ziel ließ sich als Folge der Finanzkrise von 2008 nicht realisieren, ebenso wenig die geplanten Verbesserungen und Leistungen der Bildungssysteme in den EU-Mitgliedsländern. Die geplanten Maßnahmen sollten auf Folgekonferenzen präzisiert und kontrolliert werden. Dieses Verfahren nannte man „Offene Methode der Koordinierung (OMK)“. Sie sollte als Neue Wirtschaftsstrategie“ der EU bis 2020 fortgeführt werden.

Im Rahmen der OMK führt die EU-Kommission zusammen mit dem Rat der Bildungsminister Vergleichstests z.B. in den Schulfächern Mathematik, Sprache und Lesen durch und übt durch Rankinglisten einen erheblichen Druck auf die teilnehmenden EU-Mitgliedsländer aus. Obwohl die Kommission im Bildungsbereich nur über eine Förderkompetenz verfügt, hat sie sich mit der OMK im Unterrichtsbereich ein wirksames Steuerungsinstrument geschaffen (Rohweder, 2016: 5)

Der sogenannte „Lissabon-Vertrag“ von 2008 (in Kraft seit 1. Dezember 2009) enthält gegenüber den bisherigen europäischen Verträgen zahlreiche Neuerungen. Allerdings blieb die Rechtsbasis für die EU-Bildungspolitik auf dem Niveau von Maastricht (1992) stehen. Die EU-Regierungen hatten nicht den Mut, die rechtlichen Möglichkeiten der EU-Kommission im Bereich der Bildungspolitik zu erweitern. Nur die Sportförderung wurde als neues Ziel aufgenommen.

So darf die EU weiterhin nur Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung ergreifen aber unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsländer. Der Beitrag der Union zur allgemeinen Bildung ist im Art. 165 Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) (ex-Art. 149 Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV) von 1957) aufgelistet (unter anderem):

- a) Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;
- b) Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
- c) Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
- d) Förderung des Ausbaus des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer und verstärkte Beteiligung der Jugendlichen am demokratischen Leben in Europa;

Der Beitrag der EU zur beruflichen Bildung wird im Art.166 AEUV (ex-Art. 150 EGV von 1957) präzisiert (unter anderem):

- a) Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung;
- b) Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen;
- c) Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen; Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.

## 2.4 KONKRETE AKTIVITÄTEN DER EU IM BILDUNGSBEREICH

Im Rhythmus der jeweils sechsjährigen EU-Finanzplanung fasst die Kommission sektorale Bildungsprogramme unter einem gemeinsamen Titel zusammen. Für den Zeitabschnitt von 2007 bis 2013 war dies das „Programm für lebenslanges Lernen“ mit seinen Unterprogrammen Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Querschnittsprogramm und Jean Monnet (ABL L 327/45-68 vom 24.11.2006).

Für die Bildungsaktivitäten der EU in der Zeit von 2014 bis 2020 fungierte der ehemalige Unterprogrammtitel Erasmus jetzt als Oberbegriff für alle Bildungsaktionen und ist optisch durch ein Pluszeichen ergänzt, d.h. Erasmus+ (ABL L 347/50-73 vom 20.12.2013)

Tabelle 1: Verteilung der EU-Fördermittel (Entnommen aus den oben genannten EU-Amtsblättern der Jahre 2006 und 2013)

Fördermittel im Zeitabschnitt 2007-2013		Fördermittel im Zeitabschnitt 2014-2020 (Erasmus+)	
Gesamtsumme 6 970 000 000	Anteil an Ge- samt- summe	Gesamtsumme 14 774 524 000	Anteil an Ge- samt- * summe
Erasmus: Für Studierende und andere Akteure im Hochschulbereich	40 %	Für Hochschulbildung	43 %
Leonardo da Vinci: Für berufliche Bildung und Mobilität	25 %	Für Berufliche Bildung	22 %
Comenius: Für allgemeine Bildung an Schulen und Mobilität	13 %	Für Schulbildung	15 %
Grundtvig: Für Erwachsenenbildung	4 %	Für Erwachsenenbildung	5 %
Querschnittsprogramm: Für diverse Aktivitäten und Netzwerke	**	Für Jugend	10 %
Programm Jean Monnet: Für Forschung im Bereich europäische Integration	**	Für Programm Jean Monnet	1,9 %
***	***	Für Sport	1,8 %

- \* Nicht genannt sind hier Anteile für die Bürgerschaftsfazilität, für Studiendarlehen, Betriebskostenzuschüsse für nationale Agenturen und Verwaltungsaufgaben.
- \*\* Keine Angaben
- \*\*\* Im Programm „Lebenslanges Lernen“ gab es noch keine Fördermittel für Sport.

Die Tabelle 1 zeigt die ursprünglich in den EU-Verordnungen vorgesehenen Anteile der einzelnen Aktivitäten am Gesamtfinanzrahmen, wobei kleine Verschiebungen der Anteile untereinander möglich waren. Bemerkenswert ist, dass die EU die finanziellen Mittel für das Erasmus+ Programm gegenüber der vorausgegangenen Förderperiode mehr als verdoppelt hat - auch als Zeichen für den wachsenden Stellenwert der Bildung in der weiteren Entwicklung der EU-Politik.

Die Zahl der Einzelpersonen, Institutionen, Vereine, Gruppen und Organisationen, die in den vergangenen 20 Jahren die finanziellen Mittel der EU-Bildungsprogramme genutzt haben, sich fortzubilden oder Innovationen anzustoßen, ist immens. Rund 62% der Erasmus+ Mittel wurden für Förderung der Mobilität in Bildung und Ausbildung ausgegeben und damit bot das Programm zahlreiche Impulse für die Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung (Fahle, 2014: 17).

„Das Budget für die neue Erasmus-Programmgeneration [2021-2027] umfasst 26,2 Milliarden Euro, zu denen noch rund 2,2 Milliarden Euro aus den Außenfinanzierungs-instrumenten hinzukommen, insgesamt also deutlich über 28 Milliarden Euro. Berücksichtigt man, dass das Vereinigte Königreich im Unterschied zum Zeitraum 2014-2020 nicht von diesen EU-Mitteln profitieren wird, entspricht der aktuelle Gesamtbetrag fast einer Verdoppelung des Programmbudgets der Vorgängergeneration“ (Fahle, 2021: 9).

Dies ist auch ein Hinweis darauf, wie sehr die EU in ihren Bildungsprogrammen einen stabilisierenden und zukunftsorientierten Faktor für das Zusammenleben der Mitgliedsländer sieht. Gerade in einer Zeit, in der Teile der Bevölkerung in einigen EU-Ländern an deren Zielen zweifeln.

## **2.5 UNTERSCHIEDLICHE ZIELE, MASSNAHMEN UND WIRKUNGEN EINER EUROPAORIENTIERTEN UND EINER NATIONAL BESTIMMTEN BILDUNGSPOLITIK**

Die EU versucht, das Bildungsniveau zwischen verschiedenen Mitgliedsländern durch die Förderung entsprechender nationaler und transnationaler Bildungsprojekte auf den höchstmöglichen Stand zu bringen und sorgt sich, so weit wie möglich, auch um die Verbreitung von deren Ergebnissen. Dieses Bemühen bleibt aber häufig punktuell und zeitlich begrenzt, da der Lissabon-Vertrag eine flächendeckende Verbreitung und Verbindlichkeit für den Unterricht in der gesamten EU nicht zulässt. Die Angleichung der Bildungsniveaus zwischen den einzelnen EU-Mitgliedsländern ist deswegen im Wesentlichen von drei Faktoren abhängig:

- a) Welche Detailkenntnisse haben die nationalen Autoren von Lehrplänen in Hinblick auf eine europäische Dimension?
- b) Wie viel Geld und Unterrichtszeit steht zur Realisierung von relevanten EU-Themen zur Verfügung?
- c) Wie „europafreundlich“ sind die politischen Entscheidungsträger in den jeweiligen Ministerien der EU-Mitgliedsländer?

Die EU kann in diesem Zusammenhang nur begrenzt Verbesserungen der Bildungssituation initiieren. Große Hoffnung setzt sie in dieser Lage auf Initiativen von „Unten“ (bottom up method), indem sie EU-Projektträger ermuntert, ihre transnationalen Ideen und Ergebnisse, nationalen Entscheidungsträgern vorzutragen.

Viel leistet die EU bei der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen nicht nur bei den Sprachlehrern/innen, sondern auch bei allen, die Praktika oder Studien außerhalb ihres Muttersprachegebietes betreiben (Erasmus+ Programmleitfaden, 2019: 9f). Durch die besonderen Anforderungen im Studium und im Beruf bei Auslandsaufenthalten erwerben die Teilnehmer/innen an EU-Einzel- oder Gruppenaktivitäten Fähigkeiten, die häufig weit über das hinausgehen, was sie mitgebracht haben. Allerdings kann auch die EU Fremdsprachendefizite nicht ausgleichen, wenn in den Schulen einiger Mitgliedsländer kein besonderer Wert auf flächendeckende Fremdsprachenkenntnisse gelegt wird.

Da die historische, soziale und wirtschaftliche Bildung in den Schulen der Mitgliedsländer in erster Linie national geprägt ist, treten bei Kenntnissen über jeweils andere EU-Mitgliedsländer häufig große Defizite auf. Die Möglichkeiten der EU, diese Situation zu verbessern, sind sehr begrenzt, da die Bildungsmaßnahmen auf diesen Gebieten von den einzelnen Ländern definiert und organisiert werden. Diese Kernkompetenz hatten sich ja die EU-Mitgliedsländer in den Verträgen von Maastricht, Amsterdam und Lissabon eigens vorbehalten. So lehnte z.B. Deutschland das Ziel der Kommission ab, die Schulabbrecherquote in der EU bis 2020 auf unter 10% zu senken und den Anteil von Hochschulabgängern in den jüngeren Generationen auf 40 % zu steigern mit der Begründung, dieses Ziel sei nicht vertragskonform und widerspräche der Bildungshoheit der Mitgliedstaaten (Gruber, 2011: 505).

Umso erstaunlicher sind Qualitätskriterien, die bei der Bewertung von EU-Projekten seit 2014 bedacht werden müssen und dabei auch die System- oder Kernkompetenz der Mitgliedsländer betreffen. So heißt es im Absatz 29 des Erasmus-Programms vom 11.12.2013 (ABL vom 20.12.2013 L 347: 53):

„Das Programm soll sich positiv und nachhaltig auf die Politik und die Verfahren in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport auswirken. Diese systemrelevante Wirkung soll mit Hilfe der in dem Programm vorgesehenen verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten erzielt werden, die darauf abzielen, Veränderungen auf institutioneller Ebene zu fördern, und die gegebenenfalls Innovationen auf der Ebene der Systeme bewirken. \* Die systemrelevante Wirkung sollte durch die Gesamtwirkung aller dieser Projekte erzielt werden“.

\* Nur wegen der Bedenken von Seiten der Vertreter aus der Erwachsenenbildung wurde dieser Absatz durch einen Satz erweitert, der auch eine finanzielle Förderung für Projekte zulässt, die keine systemrelevante Wirkung haben.

Hier tut sich ein Dilemma auf zwischen der Bildungshoheit der EU-Mitgliedsländer einerseits und andererseits dem Willen der EU, auch bei den Inhalten und der Organisation der schulischen Bildung in den Mitgliedsländern, Verbesserungen zu erreichen. Das Ziel des „Vertrages über die Europäische Union“ (Lissabon, 2009) ist die Verwirklichung einer immer engeren Union der Völker Europas. Dieses Ziel ist nur erreichbar, wenn auch die Bildung der Bürger/innen in den Mittelpunkt des europäischen Integrationsprozesses rückt (Goerlich, 2011: 69).

Wenn sich aber bestimmte Länder nicht bemühen, in ihren Schulen die Kenntnisse über die EU-Ziele und Maßnahmen zu vertiefen, dann darf man sich auch nicht wundern, dass die politische Stimmung in diesen Ländern manipulierbar ist – sei es durch Politiker oder

die jeweilige Presse. Eine europaorientierte Bildungspolitik hat keinen Selbstzweck, sie ist auf das gemeinsame Wohlergehen aller Bürger/innen in der EU gerichtet.

In diesem Sinne gehört es auch zur Aufgabe von Bildungseinrichtungen, sich mit Ländern zu befassen, die die EU-Politik - trotz Mitgliedschaft - teilweise oder gar insgesamt in Frage stellen.

### **3. HISTORISCHE, WIRTSCHAFTLICHE UND MENTALE EIGENHEITEN ITALIENS**

#### **3.0 ITALIENS STELLUNG ZUR EU**

Wie ist es zu erklären, dass Italien als ein Gründungsmitglied der EWG (ab 1992 EU) zu Beginn der Regierungszeit von Mateo Salvini und Luigi Di Maio im Begriff war, aus der EU auszutreten, und es zu einem offenen Streit zwischen der italienischen Regierung und der EU kam?

Eine Antwort auf diese Frage ist nicht leicht und führt hinein in eine Reihe von sozio-ökonomischen Vorbedingungen, die Italien von anderen EU-Mitgliedsländern unterscheiden.

#### **3.1 GEOGRAPHISCHE FAKTOREN UND GÜTERPRODUKTION**

Ähnlich wie Spanien und Griechenland hat Italien in Hinblick auf das Gesamtgebiet der EU eine Randlage im Süden Europas. Hinzu kommt aber noch seine besondere Form, ähnlich einem schlanken "Stiefel", der sich von Nordwesten nach Südosten über eine Länge von rd. 1100 km hinzieht und eine West-Ostausdehnung von maximal 125 bis rd. 250 km misst – sieht man einmal von Kalabrien im Süden ab. Außerdem ist ganz Italien zwischen seinen Küsten vom Apenninengebirge durchzogen, so dass sich die italienische Bevölkerung in einem schmalen Saum entlang der Küste konzentriert, bis auf eine Ausnahme in der Po-Ebene zwischen Apennin und Alpen.

Hinzu kommt noch, dass der gesamte Süden Italiens, der sog. Mezzogiorno, mit seiner peripheren Wohnbevölkerung, insbesondere in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg, von einer enormen Abwanderung der Bevölkerung betroffen war (Tichy, 1985: Kartenbeilage 7 u. 8, 317). Bis heute ist der Süden Italiens wegen seines Mangels an Bodenschätzen, Energie, industriellen Arbeitsplätzen und seiner ungünstigen Verkehrslage das „Armenhaus“ Italiens geblieben.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden rd. 68 % der Agrarfläche von nur 3 % der Landbesitzer und deren Landarbeitern bewirtschaftet. 97 % der landwirtschaftlichen Betriebe waren nur zwischen 2 und 10 ha groß. Lohnarbeit und Kleinbetriebe führten dazu, dass der Anteil der Beschäftigten in der Landwirtschaft von 44 % auf rd. 13 % in den 80er Jahren zurückging (Tichy, 1985: 388 u. 390). Bis heute exportieren die Betriebe zu einem großen Teil Lebensmittel und Getränke in andere Länder Europas und der Welt. Charakteristisch für manche Regionen Italiens sind familiäre Kleinbetriebe für die Herstellung von Möbeln, Kleidung und Lederwaren, die ebenfalls häufig auf den Export ausgerichtet sind (Hausmann, 2009: 193).

### **3.2 EIGENHEITEN DER INDUSTRIALISIERUNG ITALIENS**

Die industrielle Entwicklung Italiens bekam besonders durch die aufblühende Autoindustrie im Großraum Turin während der 60er Jahre einen starken Impuls, so dass hier der Anteil der Industrie am Bruttoinlandsprodukt auf 45 % anstieg und der Anteil des Dienstleistungssektors auf 42 %, aber der Anteil der Landwirtschaft auf 13 % fiel (Hausmann, 2009: 175). Die starke Binnenwanderung – zwischen 1951 und 1971 rd. 4 Mio. – machte aus Bauern Fabrikarbeiter und entvölkerte gleichzeitig den Süden Italiens. Hier arbeiteten z.B. in Sizilien 1980 noch 19 % in der Landwirtschaft, während es in der Lombardei nur noch 3 % der Beschäftigten waren. (Kartenbeilage, Italien, 1982: 16/17)

Eine Schwerindustrie entwickelte sich nur punktuell im Norden Italiens und mit einer Ausnahme im Süden am Golf von Tarent. In den 70er Jahren drohte zahlreichen Firmen in verschiedenen Produktions- und Dienstleistungsbereichen der Konkurs und wurden deswegen vom Staat übernommen. Das Instituto per la Ricostruzione Industriale (IRI) – der Dachverband der Gesellschaften mit Staatsbeteiligung – umfasste schließlich Betriebe aus der Stahl- und Elektroindustrie, der Marine, dem Schiffsbau, der mechanischen Industrie, aus Straßenbau, Verkehr, Rundfunk und Fernsehen. Diese staatliche Beteiligung an zahlreichen Betrieben Italiens rettete zwar viele Arbeitsplätze, führte aber durch eine mangelhafte Verwaltung zu hohen Verlusten in der Staatskasse (Tichy, 1985: 453).

### **3.3 WARENPRODUKTION, PREISENTWICKLUNG UND WETTBEWERB**

Zahlreiche Streiks verursachten Preissteigerungen, die die Wettbewerbsfähigkeit italienischer Produkte auf den Weltmärkten verminderten. Um konkurrenzfähig zu bleiben, musste die italienische Lira Ende des 20. Jh. mehrfach abgewertet werden (Frey, Der Standard: 5.06.2018). Nach Einführung des EURO in Italien (1999) ist diese Art der Anpassung von Löhnen und Preisen nicht mehr möglich. Steigende Lohnkosten und Preise minderten die Wettbewerbsfähigkeit der italienischen Industrie. Und ein z.T. kreditfinanzierter Konsum, neben hohen Staatsausgaben, ließen die schon längere Zeit bestehenden Staatsschulden auf insgesamt 2,3 Billionen EURO oder 130 % der Wirtschaftsleistung ansteigen [schon vor der Corona-Pandemie]. Die Schuldenobergrenze in der EU sollte eigentlich aber bei maximal 60 % des Bruttosozialprodukts liegen. Damit ist Italien nach Griechenland das Land mit der zweithöchsten Schuldenlast in der EU (Schnauder, Der Standard: 30.05.2018).

### **3.4 WIE KONNTE ITALIEN IN DIESE MISSLICHE LAGE KOMMEN?**

Der ehemalige Fiat-Direktor sagte einmal: “Der Schwachpunkt Italiens liegt in der Gefahr, dass es ein Do-it-yourself-Land werden kann, in dem alle zusehen, ihre eigene Sache gut zu machen, aber der Rest ist ihnen egal. Doch der Rest ist der Staat, und der ist zu schwerfällig, zu kompliziert, zu teuer, zu langsam – im globalen Wettbewerb ist das fatal. Wie will da Italien mit einer derart ineffizienten Steuerpolitik, Rechtsprechung oder Infrastruktur mithalten?“ (Di Montezemolo, Zeitmagazin 49: 2007,16)

Warum kommt Italien nicht vom Fleck?

Montezemolos Antwort: “Seit ungefähr zwölf Jahren ist unser Wachstum so gering wie nirgendwo sonst in Europa. Warum? Das Land ist voll von fähigen Menschen und leistungsstarken Unternehmen! Warum also? Weil dieses Land noch nie in der Lage war,

Grundsatzentscheidungen zu treffen, weil es nie wirklich regiert wurde. Weil dieses Land noch immer mitten in einem nicht enden wollenden Übergang steckt. Weil dieses Land eine umfassende Staatsreform nötig hätte, ohne die es niemals wettbewerbsfähig werden kann. Dazu kommt das Laster eines Teils der Politik, der nur auf die Wahlen schaut und nichts anderes im Kopf hat, als sie irgendwie zu gewinnen.“ (Di Montezemolo, Zeitmagazin 49: 2007, 18)

### 3.5 ORGANISIERTE KRIMINALITÄT UND WEITERE MISSTÄNDE

Neben den wirtschaftlichen Schwierigkeiten wurde Italien in den 60er und 70er Jahren aber noch von einer ganzen Reihe anderer Missstände geplagt, die der Schriftsteller Pier Paolo Pasolini beschrieb, aber erst ab den 90er Jahren Gegenstand von juristischen Untersuchungen und Verfahren wurden: So wurden als Anklagepunkte vor Gericht verhandelt: „Amtsunwürde, Missachtung der Staatsbürger, Veruntreuung öffentlicher Gelder, finstere Schiebergeschäfte mit den Ölkonzernen, mit der Großindustrie, mit den Banken, stillschweigende Duldung der Mafia, Hochverrat zu Gunsten einer fremden Nation, Kollaboration mit der CIA, Missbrauch staatlicher Organe wie des Geheimdienstes SID, Verantwortung für die Massaker von Mailand, Brescia, Bologna, [blieb ungeklärt]...Zerstörung von Landschaft und Städten Italiens, Verantwortung für die anthropologische Erniedrigung der Italiener,... Verantwortung für den, wie es immer so schön heißt, beklagenswerten Zustand der Schulen, Spitäler und aller wichtigen sozialen Einrichtungen, Verantwortung für die unkontrollierte Landflucht, ...und schließlich neben vielen anderen noch: die wahrhaft bourbonische Art der Ämtervergabe an Speichellecker.“ (Zitat bei Hausmann, 2009: 202)

Gegen einige dieser Missstände, insbesondere die organisierte Kriminalität, haben sich in den 90er Jahren einige Staatsanwälte und Richter erhoben. So initiierte der Staatsanwalt Antonio Di Pietro hunderte von Verfahren gegen Politiker, Verwaltungsbeamte, Geschäftsleute und Unternehmer. Wenn auch die Aktion „Mani pulite“ (saubere Hände) Ende der 90er Jahre etwas nachließ, so deckten mutige Staatsanwälte und Richter weiterhin Korruption, Misswirtschaft und organisierte Kriminalität auf, oft unter Gefahr für das eigene Leben. Weit über Italiens Grenzen hinaus erregten die Attentate Abscheu, die die Cosa Nostra 1992 in Sizilien an den beiden Staatsanwälten Giovanni Falcone und Paolo Borsellino beging (Hausmann, 2009: 200 u. 205).

### 3.6 DIE REGIERUNGSZEIT DES IMMOBILISMUS

Roberto Saviano bezeichnete die drei Regierungszeiten Silvio Berlusconi [zwischen 1994 und 2011] als politischen und wirtschaftlichen „Immobilismus“: „Zwanzig Jahre voller Lügen und Täuschungen“ (Saviano: DZ, 17.11.2011). Dabei hatte Berlusconi während seiner 17-jährigen politischen Karriere immer nur eines versprochen: „Ich halte euch den Staat, die Justiz und den Fiskus vom Leib“ (Schönau, DZ: 22.09.2011). Dieses Versprechen konnte er jedoch nicht halten.

Berlusconi hat die schlechtesten Eigenschaften des Landes noch verstärkt: das Wirtschaften nicht fürs Gemeinwohl, sondern zum eigenen Vorteil. Jeder Italiener weiß, dass der Berlusconi-Clan fette Beute gemacht hat, aber viele hat er auch mitplündern lassen durch Sündenvergebungen aller Art... In dieser finsternen Ära machten sich Politiker aller Parteien strafbar. Im Juli 2011 saßen nach einer Zählung der Zeitung *La Repubblica* 88 Abgeordnete und Senatoren im Parlament, die entweder vorbestraft waren oder gegen die



schon einmal ein Ermittlungsverfahren eingeleitet wurde. Den größten Teil stellten Berlusconi Parteifreunde und Koalitionspartner, er selbst geht mit gutem Beispiel voran, vier Gerichtsverfahren sind noch gegen ihn anhängig... Die Fähigkeit zur Differenzierung - ein Wesensmerkmal politischen Denkens - ist verloren gegangen, Italien ist ein vergiftetes Land geworden, in dem Realitätsverlust und Marktgeschrei herrschen“ (Di Lorenzo, 2013).

Das Gemeinwohl scheint in Italien nicht mehrheitsfähig zu sein. Das >Interesse des Landes< interessiert nur eine Minderheit. Interesse kann man freilich nur für etwas empfinden, was es wirklich gibt. Italien aber gibt es nicht. Es gibt viele verschiedene Italien, den reichen Norden, den armen Süden; es gibt traditionsbewusste Regionen, stolze Städte, auf ihrer Eigenart beharrende Provinzen - das eine, das einzige Land Italien aber, das existiert nicht; es hat nie existiert“ (Ladurner, 2013).

### 3.7 ANTIEUROPÄISCHE TENDENZEN

Der Kabarettist Beppe Grillo – ein scharfer Kritiker der italienischen Politik – gründete 2009 die „Fünf Stern Bewegung“, die bei den Parlamentswahlen 2013 mit 25 % Stimmenanteil stärkste Partei wurde, was aber noch nicht zur Machtübernahme reichte. Grillo nennt in einem Zeitungsartikel noch andere Probleme der italienischen Demokratie: „Wir haben 19 Millionen Pensionäre und fast 5 Millionen staatliche Angestellte, ein Teil von ihnen wählt Berlusconi, ein anderer Teil die Linksdemokraten (PD). 50 % der Wahlberechtigten gehen nicht zur Wahl und 50 % von denen, die zur Wahl gehen, wissen nicht, was sie wählen sollen oder was ihre Wahlentscheidung bedeutet... Wir sind, glaube ich, das am schlechtesten informierte Volk Europas, wir sind wieder im Mittelalter angekommen.“ Und er meint weiter: „Wenn du einen Italiener nach Europa fragst, und sei es nur nach dem einen oder anderen Ministerpräsidenten – kommt da nichts. In Italien beschränkt sich die Wahrnehmung von Europa auf zwei Dinge: auf den >Spread< (gemeint ist die Differenz zwischen den Zinsen für italienische und für deutsche Staatsanleihen) und auf Angela Merkel. Die Europäische Union hat mit ihrer Basis nichts mehr zu tun, und wir können uns nicht damit zufriedengeben, Teil eines Entwurfs zu sein, den wir nicht kennen. Wir wollen neu diskutieren“ (DZ: 19.09.2013).

Als Beppe Grillo im Wahlkampf Anfang des Jahres 2018 keine konkreten Vorschläge machen konnte, zog er sich aus der aktiven Politik zurück und förderte Luigi Di Maio, der mit 31 Jahren die Führung der „Fünf-Sterne-Bewegung“ übernahm. Bei den Wahlen zum italienischen Parlament, Anfang März 2018, konnte diese Bewegung mit 32,7 % die meisten Stimmen erreichen. Da man in Italien aber mindestens 40 % der Stimmen zum Regieren benötigt, musste er mit der von Matteo Salvini angeführten Lega, die 17,4 % erhielt, eine Koalition eingehen (Müller-Meinigen, BZ: 6.03.2018).

Die Lega – früher Lega Nord – verachtete die Menschen im Süden Italiens als sog. „meridionali“. Noch 2013 sagte Salvini in einem Interview: „Ich habe gelesen, dass, wieder einmal, den jungen Italienern des Südens geholfen werden soll. Ich habe die Schnauze voll von den Jungen aus dem Mezzogiorno, die Jungen aus dem Mezzogiorno können mich am Arsch lecken. Im Süden tun sie von früh bis spät nichts. Sicher, im Süden gibt es wunderbare Landschaften, aber die Menschen dort sind ein Problem. Die sind so, die kultivieren das Nichtstun, von früh bis spät tun sie nichts, während wir von früh bis spät arbeiten und uns den Arsch aufreißen“.

Um seine Wahlchancen im Süden zu verbessern, änderte Salvini seine Angriffsziele und attackierte nun im Wahlkampf die Immigranten mit den gleichen Schimpfwörtern, mit denen

er nur wenige Jahre zuvor die meridionali (Südtaliener) diffamiert hatte. Salvinis aggressive Energie hatte sich ein neues Ziel ausgesucht, um sich zu entladen und in Wählergunst umzuwandeln (Ladurner, DZ: 6.09.2018).

### 3.8 GEFAHR FÜR DEN EURO?

Nach der Wahl im März 2018 bildeten die Fünf-Sterne-Bewegung und die Lega eine neue Regierung, die einen Haushaltsentwurf vorlegte, der Italiens Schuldenquote um 2,4 % ansteigen ließ, obwohl sie schon 2017 bei 131,8 % der Wirtschaftsleistung lag. Auf die Warnungen der EU-Kommission reagierte der Innenminister Matteo Salvini schroff, dass es ihm >völlig egal< sei, was man in Brüssel sage. Und Vizepremier Luigi Di Maio sagte, er müsse sich vor seinen Wählern verantworten, nicht vor >Brüsseler Bürokraten<. Obwohl es in beiden Parteien Stimmen gab, die Währungsunion zu verlassen, konnten sie sich nicht durchsetzen, da die italienische Bevölkerung mehrheitlich für die Beibehaltung des EURO als Landeswährung ist, denn die Rückkehr zur Lira würde für viele Italiener große Verluste bringen (Schwieritz, DZ: 4.10.2018).

Das Verhältnis zwischen Italien und der EU war Ende 2018 wegen der Ankündigung eines Defizitverfahrens gegen Italien stark belastet und Salvini reagierte empört: >Sie haben 60 Millionen Italienern den Krieg erklärt<. Die EU wolle ein >Massaker<, Italien solle das neue Griechenland werden. Die harte Haltung der EU in der Griechenlandkrise macht es Salvini leichter, die Union zu einer Kolonialmacht zu erklären. Das zieht bei vielen Italienern (Ladurner, DZ: 6.12.2018).

Salvini provozierte im August 2019 eine Regierungskrise, indem er die Zusammenarbeit mit der Fünf-Sterne-Bewegung aufkündigte. Er hoffte, bei Neuwahlen die Mehrheit im Parlament zu erringen und dann eine neue Regierung unter seiner Führung zu bilden. Das wäre übrigens die 65. Regierung in der italienischen Nachkriegsgeschichte gewesen, d.h. innerhalb von nur 74 Jahren. Aber es kam anders. Unter der Führung von Ministerpräsident Giuseppe Conte bildete die Fünf-Sterne-Bewegung, die bei der Europawahl im September 2019 große Verluste hinnehmen musste, jetzt zusammen mit der sozialdemokratischen Partei (PD) eine neue Regierung mit einer eher europafreundlichen Ausrichtung. Wie lange diese Koalition aber dauern würde, war zu Beginn des Jahres 2020 ungewiss.

Im Laufe dieses Jahres, mitten in der Corona Pandemie, in der Italien 94 000 Tote [bis Mai 2021] zu beklagen hatte, kam es zu einer Regierungskrise, die sich auch noch an der Verteilung von rd. 210 Milliarden Euro aus dem Corona-Fond der EU entzündete (Müller-Meinigen, BZ: 11.01.2021).

„Die Situation in Italien ist vor allem deshalb so verzweifelt, weil man sie nie als das nimmt, was sie ist. Wir befinden uns permanent im Wahlkampf, und Wahlkampf bedeutet Konfrontation, nicht Konstruktion, nicht Planung. Die Regierungen, die sich in den vergangenen Jahren eine nach der anderen abgelöst haben, hatten immer nur den nächsten Wahlkampf vor Augen, nicht das Wohl des Landes. Das wirklich Tragische ist, dass es in Italien inzwischen keine politische Kraft mehr gibt, die nicht eine gefährliche Mischung aus Utopie, Populismus und Demokratiefeindlichkeit um sich verbreiten würde – wenn nicht gar Europafeindlichkeit“ (Saviano, di Lorenzo, 2017: 221).

In dieser Lage, als niemand Neuwahlen wünschte, griff der italienische Staatspräsident Mattarella ein und ernannte am 13.02.2021 Mario Draghi, den ehemaligen EZB-Präsidenten, zum neuen Premierminister. Draghi beteiligte in seinem Kabinett mit 23 Ministern und Ministerinnen - außer den Fratelli d'Italia - alle italienische Parteien, besetzte aber entscheidende Ressorts mit parteilosen Experten seines Vertrauens, darunter den

Wirtschaftsminister, den Minister für technische Innovation, den Umweltminister und den Minister für Infrastruktur und Verkehr. Den Geschäftsbereich für Europaangelegenheiten behielt er selbst. Die Verteilung der Mittel aus dem Corona-Fond der EU überließ Draghi seinem Vertrauten und Ex-Notenbanker Daniele Franco (Müller-Meiningen, BZ: 15.02. und 18.02.2021).

Wenn auch die akute Staatskrise in Italien vorerst gelöst erscheint, so bleiben doch ein paar Fragen offen:

Wer kommt nach Draghi? (Er gehört keiner Partei an)

Wird es Neuwahlen geben? (Mit welchem Ergebnis)

Was passiert mit den Altschulden Italiens? (Die neuen EU-Kredite dürfen nicht zu deren Deckung verwendet werden).

„Die Parteien müssen sich auf Dauer von ihren Egoisten verabschieden und sich in die Lage versetzen, die Interessen des ganzen Landes in den Blick zu nehmen. Angesichts der jüngsten Geschichte der italienischen Parteien kommt das einer genetischen Veränderung gleich, so tief nämlich stecken sie in einer Gedankenwelt, die beständig darum kreist, wie man sich einen eigenen Vorteil verschaffen kann – jederzeit in jeder Lage. Wie impft man Egoisten ein, was es dringend braucht: Patriotismus? Darauf eine Antwort zu geben, das ist Draghis schwierigste Aufgabe“ (Ladurner, DZ: 12.05.2021).

### **3.9 WELCHEN SINN HAT ES, SICH MIT ITALIEN IM RAHMEN EINER EUROPAORIENTIERTEN BILDUNGSPOLITIK ZU BEFASSEN?**

Der Fortbestand der EU hängt davon ab, inwieweit die Bevölkerung in den jeweiligen Ländern davon überzeugt ist, durch die Mitgliedschaft mehr Vorteile als Nachteile zu haben. Je mehr europäische Länder eine feste Bindung in der Union eingehen, umso stärker ist sie insgesamt. Und wenn ein großes Land wie Italien die Union – insbesondere die Währungsunion – verlassen würde, dann schwächt das die gesamte Union. Aber auch Italien selbst wäre durch eine Rückkehr zur Lira erheblich ärmer. Ebenso schwächt ein ungehemmter Konsum oder zu hohe Staatsausgaben, die über die eigene Leistung hinausgehen, letztlich auch andere EURO-Mitgliedsländer, insbesondere dann, wenn große Kredite nicht mehr zurückgezahlt werden können (Weingärtner, BZ: 24.10.2018).

Bei solchen Zusammenhängen kann es der EU-Bevölkerung nicht egal sein, wie andere Mitgliedsländer mit ihren Staatshaushalten umgehen. Bevor man aber bestimmten Ländern Misswirtschaft vorwirft, sollte man sich eingehend mit den besonderen Vorbedingungen des jeweiligen Landes befassen.

Gegenstand eines europaorientierten Unterrichts sollte neben Informationen über Fakten auch die Vermittlung gemeinsamer Ziele und Methoden sein, um ein gegenseitiges Verständnis zu fördern und vielleicht auch eine Verhaltensänderung zu erreichen.

## **4. SCHLUSSFOLGERUNGEN**

Seit rund 30 Jahren halten die Mitgliedsländer der EU daran fest, dass sie allein für die Inhalte und die Gestaltung ihrer Bildungssysteme verantwortlich sind. Und man muss sich nicht wundern, dass eine ganze Reihe von EU-Mitgliedsländern gar kein Interesse daran haben, dass in ihren Schulen zu viel detaillierte Kenntnisse über EU-Ziele und Aktivitäten verbreitet werden, denn sie könnten ja möglicherweise den eigenen nationalen Interessen entgegenstehen (zum Beispiel griechische und italienische Schuldenpolitik, ungarische und polnische Rechtspolitik, französische Agrarpolitik). Selbst das französische

Bildungsministerium warnte in einem Internetkommentar (noch bis Oktober 2020) davor, den europäischen Institutionen im Unterricht zu viel Platz einzuräumen und darüber die räumlichen Bedingungen Frankreichs zu vernachlässigen (eduscol.education.fr/ressources-2016). Wie in Kapitel 1.2 beschrieben, wird seit 2020 in Frankreich gerade ein Lehrplan für das neue Fach „moral et civique“ entwickelt. Welche EU-Themen in welchem Fach unterrichtet werden können, ist noch nicht klar. Wenn die Lage für EU-Themen schon in französischen Schulen schwierig ist, was soll man dann etwa von anderen, stärkeren nationalistisch geprägten Staaten, wie sie heute zu sein scheinen, erwarten?

In dieser Situation versucht die EU, Verbesserungen im Bildungswesen – mehr von unten her – durch geeignete Reformprojekte zu initiieren. Dafür stehen im neuen EU-Haushalt ab 2021 große Summen zur Verfügung für innovative Projekte mit system-verändernden Vorschlägen und Maßnahmen (vergleiche Kapitel 2.5.3).

Was die Lage in Italien betrifft, so wird viel davon abhängen, ob Mario Draghi im Frühjahr 2022 neuer Staatspräsident wird, und ob eine neue Regierung sich weiterhin auf parteilose Fachleute stützen wird oder zurückfällt in das bisherige parteiliche Geschacher um politische Posten.

In Schul- und Bildungsreformen verschiedener Länder müssten in entsprechenden Lehrplänen auch die Kenntnisse über die EU vertieft werden, um Schüler und Schülerinnen in die Lage zu versetzen, auch aktiv an einer Weiterentwicklung eines gemeinsamen Europas mitzuwirken.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- Allgemeine Bildung und Berufliche Bildung im „Vertrag von Maastricht über die Europäische Union“ von 1992 EU-Vertragstexte sind im PDF-Format gespeichert und lassen sich nur indirekt über Zwischenschritte erreichen, z.B. über: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html> von hier zu EUR-Lex:EU law => Treaties => Founding treaties => OJ [ABI] C 191, 29.07.1992.
- Allgemeine Grundsätze der Berufsausbildung (Art. 128 des EWG-Vertrages von 1957) <http://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties-founding.html>
- Amtsblatt der Europäischen Union*: Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens, im ABL L 327 vom 24.11.2006, S. 45 – 68.
- Amtsblatt der Europäischen Union*: Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von „Erasmus+“, dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, Im ABL L 347 vom 20.12.2013, S.50 – 73.
- Beck, U. (2012). *Das deutsche Europa. Neue Machtlandschaften im Zeichen der Krise*, Berlin: Suhrkamp.
- Becker, P. (2013). *Die europäische Bildungspolitik – Entstehung und Entwicklung eines europäischen Politikfeldes* in: Europäischer Bildungsraum S. 37-61 [Hrsg.] Amos, Schmid, Schrader, Thiel, Baden-Baden: Nomos.
- Bildungsplan für Gemeinschaftskunde* an Gymnasien Baden-Württembergs <https://www.km-bw.de/Bildungsplaene>
- Di Lorenzo, G. (2013). Avanti Popolo! Berlusconi's Rückkehr ist ein Schock – noch aber gibt das Wahlvolk mehr Hoffnung, als das Ergebnis ahnen lässt, in: *Die Zeit* 28. Feb
- Di Montezemolo, L. (2007). „Italien ist in Gefahr“ in: *Zeit Magazin* 49/07
- Eis, A. (2010). *Europäische Bürgerschaftsbildung*, Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem, Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts.

- Erasmus+ *Programmleitfaden*, Europäische Kommission, 15.01.2019  
<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary>
- Europa – Recht, Beck-Texte, (2017). dtv München, 27. neubearbeitete Auflage 2017 Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport S. 107 und 108, Art. 165 (allgemeine Bildung) und Art. 166 (berufliche Bildung) im AEUV.
- Europabildung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 in der Fassung vom 15.10.2020  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020/-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020/-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl_01.pdf)
- Europabildung in der Schule, Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 in der Fassung vom 05.05.2008,  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1978/1978\\_06\\_08\\_Europabildung\\_2020-10-15.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf)
- Fahle, K. (2014). Erasmus+ in der Berufs- und Erwachsenenbildung, Mehr Geld, Ziele, weniger Bürokratie in: *Bildung für Europa*, Bonn, Februar.
- Fahle, K. (2021). Das neue Programm Erasmus+ Ziele, Aktionen, Schwerpunkte, Budgetentwicklung in: *Bildung für Europa*, Bonn, März.
- Frey, E. (2018). Italiens Eurobeitritt war ein Fehler – und andere Mythen  
<https://www.derstandard.de/story/2000080949343/italiens-euro-beitritt-war-ein-fehler>
- Gammelin, C., Löw, R. (2014). *Europas Strippenzieher. Wer in Brüssel wirklich regiert*, Berlin: Econ.
- Goerlich, H., Zimmermann, R. (2011). *Bildung als Reservat verfassungsstaatlicher Identität - eine verfassungsprozessuale aberratio ictus?* S. 49 - 71 in: Europäische (Bildungs-)Union. Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Grillo, B. (2013). >Wir machen Angst<, Beppe Grillo, Komiker, erklärt, warum seine italienische Fünf-Sterne-Bewegung so erfolgreich ist – und wie er Italien regieren würde, in: *Die Zeit*, 19. September.
- Gruber, R. (2011). *EU-Bildungs Kooperation im 21. Jahrhundert – eine kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der deutschen Länder* in: Europäische (Bildungs-) Union? S. 471 – 511, Berliner Wissenschaftsverlag.
- Hassemer, W. (2014). Ach Europa, in: *Süddeutsche Zeitung*, 14. Januar.
- Hausmann, F. (2009). *Italien*, München, C.H. Beck Italien (1982) *Informationen zur politischen Bildung*, Heft 195, Kartenbeilage S. 16/17 Berlin, Herausgeber: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ladurner, U. (2013). Die Wahl in Italien zeigt die Schwäche der politischen Mitte. Hat das Gemeinwohl überhaupt noch eine Chance? in: *Die Zeit*, 28. Februar.
- Ladurner, U. (2018). Ganz nah dran. Wie der italienische Innenminister Matteo Salvini von der rechten Lega seine Landsleute verführt in: *Die Zeit*, 6. September.
- Ladurner, U. (2021). Stunde des Patrioten, Wie Mario Draghi als italienischer Ministerpräsident versucht, seinem gebeutelten Land zu neuem Selbstbewusstsein zu verhelfen, in *Die Zeit*, 12. Mai.
- Lehmann, H.G. (1978). *Europa im Unterricht*, Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978 in: *Gegenwartskunde* 4/78 S.437- 445.
- Lehrplan für das Fach „Moral et civique“ (2021) <https://eduscol.education.fr/enseignement-moral-et-civique>
- Müller-Meiningen, J. (2018). Die Stunde der Populisten, *Badische Zeitung* 6. März.
- Müller-Meiningen, J. (2021a). Italien schlittert in eine Regierungskrise *Badische Zeitung* 11. Januar.
- Müller-Meiningen, J. (2021b). Eine bunte Truppe regiert in Rom, Italiens neuer Premierminister wagt den Spagat zwischen Großer Koalition und Experten-Kabinett *Badische Zeitung*, 15. Februar.
- Müller-Meiningen, J. (2021c). Draghi leitet Kurswechsel ein, Der neue italienische Ministerpräsident schwört sein Land auf gravierende Veränderungen ein *Badische Zeitung*, 18. Februar.
- Münch, R. (2008). *Die Konstruktion der europäischen Gesellschaft* Zur Dialektik von transnationaler Integration und nationaler Desintegration, Frankfurt/Main.

- Nuovi Profili Storici* (2012). Italienisches Geschichtsbuch von: Giardina-Sabatucci-Vidotto S. 963 – 972.
- Puri Purini, A. (2012). Sprecht endlich mit uns! *Die Zeit* 8. November.
- Rohweder, N. (2016). *Die Herausforderung des Mehrebenensystems für die europäische Bildungspolitik*, Norderstedt.
- Saviano, R. (2011). Ein Traum aus Lügen *Die Zeit* 17. November.
- Saviano, R., di Lorenzo, G. (2017). *Erklär mir Italien*, Köln, Kiepenheuer & Witsch.
- Schick, S. (2012). *Kann man eine europäische Identität schaffen?* Marburg, Tectum Verlag.
- Schnauder, A. (2018). Italienische Ansteckungsgefahr für Europa 30.Mai <https://www.derstandard.at/story/2000080656647/italienische-ansteckungsgefahr-fuer-europa>
- Schweizer, S. (2007). *Bildungspolitik in Mehrebenensystemen* Die europäische Dimension am Beispiel des Bildungsprogramms „Lebenslanges Lernen“, Norderstedt.
- Siegler, H. (1961). *Dokumentation der Europäischen Integration 1946 - 1961* Bonn.
- Stichwort Europa* (1988). Für die Jugend: Comett, Erasmus, „YES für Europa“, Bruxelles  
Herausgeber: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Tichy, F. (1985). *Italien - Eine geographische Landeskunde*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weingärtner, D. (2018). Fingerhakeln mit Rom, Die EU-Kommission weist die Pläne der italienischen Regierung zurück, viele neue Schulden zu machen *BZ* 24.10.

## Breve currículo

### Edmund Ohlendorf

Studiendirektor a.D. Einst tätig im Beruflichen Schulwesen des Landes Baden Württemberg als Fachberater für Geschichte, Sozialkunde und Geographie. Ehemaliges Mitglied der Lehrplankommission Gemeinschaftskunde in der reformierten Oberstufe an Beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg. Koordinator für die transnationalen EU-Projekte: EDUVINET, SERVITEC und COMCULT. Autor mehrerer Internetartikel über EU-Themen.