

Drewek, Peter

Bildung in Europa und in Deutschland. Affinitäten und Differenzen

Hettlage, Robert [Hrsg.]: Bildung in Europa - Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg : Universitätsverl. 1994, S. 21-48

urn:nbn:de:0111-opus-4308

Nutzungsbedingungen

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

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Bildung in Europa und in Deutschland: Affinitäten und Differenzen

Im Spektrum der den Modernisierungsprozeß der westeuropäischen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert in der politischen Öffentlichkeit begleitenden Begriffe wie "Freiheit", "Gleichheit" und "Brüderlichkeit", "Bürger", "Nation" und "Staat" oder auch "Erziehung" und "Reform" kommt "Europa" eine historisch eher randständige Bedeutung zu. Belegen literarische Quellen und Werke der bildenden Kunst auch "ein gewisses Europabewußtsein" (Duchardt 1992: S. 162) schon vor dem 18. Jahrhundert, wird in der Geschichtswissenschaft die im Blick auf ein "europäisches politisches Gemeinschaftsgefühl" gestellte Frage "Did Europe exist before 1700?" entschieden verneint (Burke 1980).

Erst auf der Basis des im Zuge der Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert entwickelten modernen politischen Bewußtseins vermochte sich überhaupt die Vision eines alle Staaten umfassenden, von "dem verhaßten und perhorreszierten Europa der Heiligen Allianz" (Duchardt 1992: S. 175) abgehobenen freien Europas zu entfalten, die im 20. Jahrhundert insbesondere nach den beiden Weltkriegen sowohl konstruktiv wiederaufgegriffen wie auch mit tiefer, kulturkritisch motivierter Skepsis und Distanz kommentiert worden ist. "Die Krisis der europäischen Kultur" (Pannwitz 1917) wie die "Neueuropäische Erziehungsbewegung" (Petersen 1926), die politischen Initiativen der Briand, Stresemann und Adenauer sowie Festreden im Deutschen Bundestag (z. B. Spranger 1970) dokumentieren ganz unterschiedliche Thematisierungszusammenhänge, Auslegungen und Beanspruchungen einer meist ideengeschichtlich vorgestellten Tradition des Europabegriffs, dessen jeweiliger kultureller und politischer Stellenwert als Ideal und Programm zunächst jenseits weiterreichender Wirkungen eher statisch geblieben ist.

Nachdem die "Zukunft der Bildung in Europa" im Umfeld der Maastrichter Verträge wachsendes Interesse gefunden hat (Schleicher 1993b, Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung 1990), konzentrieren sich einige Strömungen der deutschen Diskussion, nicht zuletzt initiiert durch erste Konturen eines europäischen Bildungsrechts, unter erstaunlich vorurteilsreichen Kontrastierungen auf die Begründung und Ausfüllung einer europäisch orientierten Bildungskonzeption. Dabei kommt dem Verhältnis zwischen Bildungsinhalten und -formen insofern eine besondere Bedeutung zu, als an Stelle eines auch für den Bildungsbereich befürchteten europäischen Zentralismus mit bürokratischer Normierung von Bildungsinstitutionen und -zielen Alternativmodelle begründet worden sind, die im Vergleich mit supranationalen Strukturen die Tradition, Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit kleinerer Bezugsformen von Bildung, wie sie vor allem in den Regionen gesehen werden, betonen.

In der Bildungspolitik wird dabei einem die europäische Traditionslinie weit über das 18. Jahrhundert hinaus verlängernden Argument gefolgt, demzufolge sich Europa "eher auf Regionen als auf Nationalstaaten gründen" lasse, "weil Kultur und Sprache, nationale Eigenart und Heimatverbundenheit sich in den Regionen und deren gewachsenen Traditionen manifestieren" (Berggreen 1990: S. 31). Damit konvergierend wird auch in der Erziehungswissenschaft der "historische Kontext der Integrationsprobleme" in unterschiedlich produktive Phasen differenziert. "In weiten Teilen Europas hatte sich über Jahrhunderte eine Länder- und regionalübergreifende, europäisch verschränkte Kultur entwickelt, bevor sich Ende des 18. Jahrhunderts die national staatlichen Ein- und Abgrenzungen verstärkten, die die vorangehenden Erfahrungen überlagerten, wenn nicht gefährdeten" (Schleicher 1993a: S. 4).

In seinem luziden problemgeschichtlichen Beitrag über "Staat, Nation, Region — Zu drei Prinzipien der Formationsgeschichte Europas" warnt jedoch der Regensburger Historiker Günther Lottes im Kontext von Annahmen einer historisch verschütteten, vor der Nationalstaatengründung existierenden einheitsstiftenden europäischen Kultur davor, "die Integrationskraft Europas zu überschätzen" (Lottes 1992a: S. 12). Das heute beschworene "gemeinsame europäische Haus" habe es "nie gegeben", besser könne man von "einer Arena" sprechen, in der jeder jeden bekämpft habe. "Europas politische Tradition steht nicht im Zeichen der Einheit und des Miteinanders, sondern in dem der Vielheit und des Gegeneinanders seiner Völker, Staaten und Regionen." Die Existenz einer europäischen Kultur, ausgezeichnet durch die gemeinsame Zugehörigkeit zum indogermanischen Sprachraum, die Orientierung am Christentum und an der Antike "ändert hieran nichts", weil sie die europäische Kultur lediglich nach außen abgrenze, "ohne — wie etwa die chinesische — nach innen einheitsstiftend zu wirken" (ebd.). Die Einheit der europäischen Kultur läge deshalb eher "in den Quellen, auf die sie sich bezieht", nicht dagegen "in der Art und Weise, wie sie mit diesen Quellen umgeht." Gerade dies aber habe die europäische Kultur zu einer "Streitkultur" gemacht (ebd.: S. 13).

Lassen sich zum einen die im politischen Reflex auf einen befürchteten europäischen "Zentralismus" und seine "Bürokratie" entwickelten Traditionslinien gerade nicht bestätigen, fungieren zum anderen die mit dem europäischen Integrationsprozeß erwarteten Standardisierungen des nationalen Erziehungs- und Bildungswesens zugleich als Hintergrund, vor dem geradezu klassische pädagogische und bildungspolitische Begriffsoppositionen entfaltet werden. Die Duale von Kultur und Gesellschaft und — in der Folge — Kultur- und Sozialpolitik, Individualisierung und Normierung, Nationalstaat und Region, Zentralismus und Föderalismus, Einheit und Vielfalt, Bildung und Institution etc. durchziehen stereotyp die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Argumentationen über die Gefahren für Bildung und Erziehung in Europa. Demgegenüber werden historisch gewachsene Strukturen, besonders die regionale Gebundenheit der Bildung und der Kulturföderalismus in Deutschland als fester und bewährter Traditionsbestand von Bildung und Kultur in Deutschland ausgewiesen (vgl. etwa Berggreen 1989, 1990, 1993; Schleicher 1993a).

Auch diese Historisierungsversuche erweisen sich indessen — ähnlich wie die fragwürdigen Traditionsstrukturen einer weit zurückreichenden und zusammenhängenden europäischen Kultur — bildungshistorisch als problematisch. In einer keineswegs starren, sondern sich vielmehr erstaunlich flexibel und dynamisch präsentierenden deutschen Bildungstradition haben Regionalität und Föderalismus lediglich den Rang — zweifellos wichtiger — Einzelfaktoren eines vor allem durch enormen inneren Spannungsreichtum ausgezeichneten Geflechts einer breiten Vielfalt von Parametern, die die Modernisierung und Reform des deutschen Bildungswesens erst in ihrer Gesamtsumme bestimmt haben. Entscheidender als auf die verspätete Nationalstaatsbildung bzw. auf historisch-politische Zusammenhänge des Verfassungstreits in der Weimarer Republik zurückgehende Kontinuitäten von Regionalität und Föderalismus in der deutschen Bildungstradition ist ihre Signatur gerade einander widerstreitender bildungspolitischer und pädagogischer Programme und Organisationsprinzipien. Die sich in der deutschen Europadiskussion abzeichnende Isolierung und Überbetonung von regionalspezifischer Bildung und Kulturföderalismus läuft dagegen Gefahr, diese heterogene und spannungsgeladene Struktur der Wechselwirkungen zwischen einer Vielfalt unterschiedlicher Faktoren durch unhistorische Vereinseitigungen einzelner Strukturprinzipien aufzuheben, das in der deutschen Bildungsgeschichte besonders deutlich sichtbare Potential an sozialer Dynamisierung zu reduzieren und Wandlungsfähigkeit durch Stagnation zu ersetzen. Den verzerrend auf Zentralismus und Staat, auf Normierungen und Standardisierungen von Bildung und Erziehung in einem — abgelehnten — fiktiven "europäischen Nationalstaat" (Schleicher 1993a: S. 2) gerichteten Negativprojektionen entsprechen in versachlichender Rückwendung auf die nationale Bildungsgeschichte auch in der deutschen Bildungspolitik eindrucksvolle Begründungen zur Verstärkung zentraler Befugnisse in der Kulturverwaltung sowie im Blick auf die öffentlich-staatliche Schule oder das Prüfungs- und Berechtigungswesen zugleich genuine realgeschichtliche Momente der deutschen Bildungstradition und ihres historischen Ertrags.

Wird an dem ausschlaggebenden Prinzip des Spannungsreichtums einer nicht rein additiv verstandenen multikulturellen Vielfalt der europäischen Bildung festgehalten — und erst hierin stimmen die europäische und die deutsche Tradition überein — sind die Perspektiven von Bildung und Erziehung in Europa weniger von der visionären Überzeugungskraft weit in die Geschichte zurück und in die Zukunft vorgreifender Programme abhängig zu machen als im Rückgriff auf den ebenso vielschichtigen wie verwickelten Transformationsprozeß der europäischen Bildung im 19. und 20. Jahrhundert zu analysieren.

Ihr zentraler Fokus umfaßt die Herausbildung, Leistung und Krise der im modernen Europa traditionell über institutionalisierte Formen des Lehrens und Lernens balancierten Funktionen der Universalisierung von Wissen, der kulturellen Integration und der sozialen Differenzierung (Roeder 1984: S. 286ff.). Bei aktuell "konvergierenden Entwicklungen" (Mitter 1993: S.181) in Europa und zunehmend vergleichbaren Strukturkrisen der Sekundar- und Hochschulen zeichnet sich das zu Beginn des 20.

Jahrhunderts konstituierte deutsche System des Ausgleichs von Einheit und Differenzierung im Bildungswesen durch einen außerordentlich hohen Grad an historischer Kontinuität seiner Formen aus. Die curricular ausgedrückte Differenzierung seiner verschiedenen Teil- und Funktionsbereiche, seine Öffentlichkeit und seine Verschränkung mit der Berufs- und Sozialstruktur sind der Kontext einer säkularen Sogwirkung der Demokratisierung des höheren Schul- und Hochschulsystems gewesen, unter denen die modernen Prinzipien der **"funktionalen Differenzierung, Fachlichkeit und Individualisierung"** der höheren Bildung "Kontinuität im Wandel" bewahrt haben (Baumert/Roeder 1990: S. 280; vgl. auch Baumert 1991).

Mit der zunehmenden Kritik an der Wissenschaftsorientierung im Bildungssystem und einhergehenden Tendenzen zur Relativierung seiner äußeren und inneren Formen scheint die deutsche Bildungstradition selbst in einen tiefgreifenden Transformationsprozeß fragwürdiger Pädagogisierung überzugehen, in dessen Folge das Gleichgewicht ihrer historischen Funktionen der Universalisierung von Wissen, kulturellen Integration und sozialen Differenzierung unter neuen Akzenten umdisponiert werden kann. Affinitäten gemeinsamer Strukturprinzipien und -krisen der Bildung in Europa und in Deutschland sowie Differenzen ihrer nationalspezifischen Ausprägungen resultieren in dem "Desiderat einer **Angleichung und Vereinheitlichung**" (Mitter 1993: S. 180), die die "Vielfalt" der Bildung nicht zum programmatischen Gegenpol stilisiert sondern als Bezugspunkt konkurrierender Bildungsmodelle vermittelt und strukturell weiterentwickelt. Würde die europäische Bildung dabei im Ergebnis, wie es Walter Rüegg für die Universitäten nicht ausschließen will, "zwischen den vielen Berufsschulen von nur lokaler oder nationaler Bedeutung die Farbtupfer der Spitzenuniversitäten" kennen, wäre mit diesem "bunten Bild" indessen ein Zustand erreicht "ähnlich wie im Mittelalter" (Rüegg 1993: S. 149). Immerhin kämen solche Bildungsstrukturen den Eigenarten des deutschen Bildungsdiskurses näher, da "bei uns die schulpolitische Auseinandersetzung immer noch die Qualität von Religionskriegen hat und Bildungspolitik dem pädagogisch unsinnigen Prinzip 'cuius regio eius schola' folgt" (Roeder 1989: S. 45).

1. "Europäisches Bildungsrecht" und Kulturföderalismus in Deutschland: bildungspolitische Akzente des deutschen Europadiskurses

Ingeborg Berggreen vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat im September 1989 die Kompetenzen der EG im Bildungsbereich wie folgt zusammengefaßt: "Die Allgemeinbildung insgesamt, aber auch die Lehrinhalte im einzelnen und die Organisation der berufsbildenden Einrichtungen sowie die Durchführung einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik unterstehen nicht dem Gemeinschaftsrecht" (Berggreen 1990: S. 29). Angelehnt an Auffassungen des Bundesrates, die Bildungspolitik sei im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft "kein Steigbügelhalter für die Wirtschafts- und Sozialpolitik" (ebd.: S. 25), wird für ein Europa der "Vielfalt der Strukturen und Kulturen" plädiert.

Aus der Sicht der Vertreter des Föderalismus tendieren dabei Formulierungen der Bundesregierung vom "Bildungsraum Europa" und der Europäischen Kommission von der Bildungspolitik als dem "Herzstück" der europäischen Integration zu einer unzulässigen Ausweitung der Gemeinschaftskompetenzen im Bildungsbereich. Abgeleitet vom Freizügigkeitsrecht der Personen und im Blick auf die künftige ökonomische Konkurrenz konzentrierte sich die Bildungspolitik zunehmend auf "Anstrengungen zur Qualifizierung der Arbeitskräfte — auch auf der Gemeinschaftsebene" (Berggreen 1993: S. 46ff.).

"Diese Argumentation führt zu einer Unterwerfung der Bildungspolitik unter die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bildungspolitik wird als Entwicklung von Humanressourcen verstanden (...). Im Mittelpunkt des Bemühens steht somit der **Erfolg der Gemeinschaft**, nicht mehr der einzelne junge Mensch, dessen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen es zu entwickeln gilt." Die Europäische Kommission versuche "mit der Begründung, qualifizierte Berufsausbildung setze fundierte Allgemeinbildung voraus, die Gemeinschaftszuständigkeiten für das allgemeinbildende Schulwesen auszudehnen, obwohl es dafür nach geltendem Recht keine Grundlage gibt." In Verbindung mit der deshalb ersatzweise beanspruchten Generalklausel des EWG-Vertrages droht "letztlich die gesamte Bildungspolitik zur Disposition des gemeinschaftlichen Handelns" zu stehen (ebd.: S. 48).

"Noch" aber seien "Bildung und Kultur weitgehend Angelegenheit der einzelnen Staaten Europas". Nur auf dieser Basis könne "die kulturelle Vielfalt Europas gewahrt bleiben. Europa kann, soll es eine Zukunft haben, nur föderalistisch strukturiert sein. Gerade **Bildung und Kultur benötigen**, um sich wirklich entfalten zu können, ein Maß an **Autonomie**, das der **Föderalismus** jedenfalls besser bieten kann als zentralistisch verfaßte Systeme (...). Die Vorzüge, die in der Bundesrepublik Deutschland die Kulturhoheit der Länder für die Gewaltenteilung und das Streben nach den besten bildungspolitischen Lösungen aufweist, gilt analog auch für die europäische Ebene"(ebd.: S. 63).

Die in Zukunft zu intensivierende Abstimmung in der Europäischen Gemeinschaft dürfe insbesondere "**nicht zu Lasten der Qualität** von Bildung und Ausbildung in den einzelnen Staaten gehen" (ebd.). Solle die europäische Integration "zu mehr führen, als zu einer technisch-bürokratischen Vermarktung von Wurst- und Bierzusätzen oder der Normung von Traktorsitzen, Rasenmähern und Elektrosteckern" bedürfe es der "Besinnung auf die geistige, kulturelle Dimension eines geeinten Europas" (Berggreen 1989: S. 19). Allein durch eine "**Öffnung**" der Verwaltungen in Europa, "**nicht** aber durch eine **zentrale Steuerung** läßt sich die Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Gebräuche in Europa sichern und zu einer Einheit zusammenführen" (Berggreen 1993: S. 63). Statt "Vielfalt walten und 1000 Blumen im Bildungsbereich blühen zu lassen" könnten zukünftige Entwicklungen "zu einem Einheitsbrei führen" (Brenner 1990: S. 44, vgl. auch Schleicher 1993a: S. 21).

"Die Europäische Gemeinschaft ist ihrer Substanz nach eine Wirtschafts- und keine Bildungsgemeinschaft" (Richter 1993: S. 27). Aufgrund dieses Sachverhaltes lassen sich rückblickend zwei Entwicklungslinien in bezug auf ein europäisches Bildungsrecht voneinander unterscheiden. Die erste betrifft — relativ unabhängig von dem wirtschaftlichen Einigungsprozeß erfolgte — Versuche, mehr oder weniger lose Kooperationsformen und basale länderübergreifende rechtliche Standards zu institutionalisieren (Schleicher 1993a: S. 8f.; Richter 1993: S. 27ff.). Sie wird in den letzten Jahren von einer zweiten Linie progressiv überlagert, in deren Zusammenhang einerseits infolge der Freizügigkeitsgarantie entstandene Probleme der Vergleichbarkeit und Anerkennung von Berufs- und damit auch Hochschulabschlüssen mittelbar auf die nationalen Bildungssysteme harmonisierend zurückwirken können und andererseits Organe der Europäischen Gemeinschaft breitere Zuständigkeiten im Bildungsbereich zu beanspruchen begonnen haben.

Bereits 1974 warnten jedoch die EG-Bildungsminister vor "Harmonisierungstendenzen", die "langfristig zu einer berufsorientierten Verformung des Bildungswesens bzw. zu einer Beeinträchtigung des europäischen Bildungsverständnisses führen könnten"(Schleicher 1993a: S.18).

Nachdem in der Vergangenheit insbesondere Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofs zu einer sehr extensiven Auslegung des Berufsbildungsbegriffs derartige Befürchtungen verstärkt hatten, erhebt der Maastrichter Vertrag zwar Bildung und Ausbildung zu einer Gemeinschaftsangelegenheit — wodurch die "Wirtschaftsgemeinschaft" nun auch zu einer "Bildungsgemeinschaft" (Richter 1993: S. 30) geworden ist —, schließt jedoch nach Artikel 127 jede Harmonisierung im Berufsbildungsbereich ausdrücklich aus. Auch für die in Artikel 126 neu in das Vertragswerk aufgenommene allgemeine Bildung gilt die "strikte Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen", die die Gemeinschaft "erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt" (Vertrag 1993: S. 102).

Nach dem Urteil des Staats- und Verwaltungsrechtlers Ingo Richter gehören mit dem Harmonisierungsverbot, der Anerkennung der Bildungsvielfalt in Europa und dem Subsidiaritätsprinzip des Maastrichter Vertrages "'hoffnungsvolle' oder 'befürchtete' Ansätze zu einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik (...) der Vergangenheit an" (Richter 1993: S. 41). Haben die Bildungsartikel des Vertrages auch keinen "Durchbruch" zu einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik gebracht, deren Möglichkeiten sich durch Maastricht sogar eher "verringern", dürften die "Dynamik der ökonomischen Entwicklung und des kulturellen Konsums" dennoch "unvermeidbar zu einer europäischen Dimensionierung von Kultur und Bildung führen" (ebd.: S. 42f.).

Mit der Akzentuierung von Regionalität und Föderalismus im deutschen Bildungswesen droht sich die deutsche Europadiskussion jedoch dieser Dynamik sogar gegen-

über der eigenen Bildungstradition und ihrer aktuellen Entwicklung zu entziehen. Kulturelle Offenheit, kultureller Austausch und Entwicklungsfähigkeit bezeichnen nicht nur Desiderate europäischer Bildungspolitik, denen in Deutschland frühneuzeitliche Traditionen besonders nahekommen, sondern gelten als substanzielle Merkmale gerade der neuzeitlichen Modernisierung des deutschen Bildungswesens, die nicht schon sozial durch den Nationalstaat des 19., sondern erst politisch durch den Nationalismus des 20. Jahrhunderts gebrochen und verkehrt worden sind. Aus und neben den Affinitäten von Kultur und Bildung in Europa und Deutschland formen sich historisch nationalspezifische Differenzen der Bildungsstrukturen, insbesondere ihrer institutionellen Formen, heraus, die unter den Begriffen von Regionalität und Föderalismus lediglich in isolierten Einzelementen beschrieben werden. Nicht die wechselnde — teils retardierende, teils dynamisierende — historische Produktivität milieuauthentischer Bildung und Verwaltungsformen, sondern im Gegenteil Entgrenzung der lokalen und regionalen Bildung durch Universalisierung von Wissen unter prinzipieller Aufhebung der Grenzen zwischen den sich hierarchisch ausdifferenzierenden sozialen Wissensprovinzen des Alltags, des Berufs und der Wissenschaft hat der deutschen Bildungstradition zugleich nationale Eigenart wie eine enorme historische Belastung verliehen. Beide vermitteln sich bis zur Gegenwart in hierarchischen institutionellen Formen, durch deren historisch-eigendynamische Expansion im Bereich der höheren Bildung aus traditionellen — institutionellen — Differenzen historisch neue strukturelle Affinitäten der Bildung in Deutschland und in Europa entstehen können. Was im bildungspolitischen und in Teilen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses als Bewahrung nationaler Unterschiede erscheint, stellt sich aus bildungshistorischer Sicht als Angleichung dar, die im Zeichen des Traditionsbewußtseins Traditionsverlust mit sich bringt.

2. Heterogenität, Offenheit und Ambivalenz. Zur Tradition von Bildung und Kultur im Modernisierungsprozeß Deutschlands

Thomas Nipperdey hat das "europäische System" im Übergang zur Moderne ganz zentral durch den "Gegensatz unabhängiger Kräfte, die doch eine Einheit darstellten", bestimmt gesehen: "Königtum, Adel, Kirche und die rivalisierenden Staaten — und aus diesem mehrpoligen System und Gleichgewicht entstanden andere autonome Gebilde wie Städte und Universitäten. Dieser Pluralismus war ein erhebliches Modernisierungspotential" (Nipperdey 1979: S. 294). Innerhalb dieses Pluralismus war Deutschland ein "besonderer Fall". "Das Mit- und Gegeneinander der Konfessionen, der Staaten, der Verfassungstypen — Absolutismus und Feudalismus — war hier besonders stark." Auf dieser Basis entstand ein "gewisser Wettbewerb der Territorien um Effektivität und Funktionsfähigkeit" und ein "gewisser Veränderungsdruck", in dessen Folge Deutschland im Verlauf des 18. Jahrhunderts zum "klassischen Land der Bürokratie" mit einer sich sozial zunehmend verselbständigenden Beamtenelite wurde. "Toleranz, relative Rechtsgleichheit, Abbau von despotischen und feudalistischen

Mißständen, Entwicklung von Wirtschaft, Wohlfahrt und Schule" bezeichnen die leitenden politischen Reformbegriffe im Übergang zum 19. Jahrhundert (ebd.: S. 294f.).

Pluralismus, Gegensätze und Wettbewerb kennzeichnen in gleicher Weise und mit der gleichen dynamisierenden Konsequenz die Prinzipien der deutschen Bildungstradition. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert im Zuge der französischen Revolution und der militärischen Niederlage gegen Frankreich in ihren institutionellen Formen reorganisiert, zeichnet sich die Kontinuität der Bildungsentwicklung in Deutschland durch einen Prozeß permanenter Wechselwirkungen prinzipiell heterogener und heterogenisierender Faktoren aus. Die konkurrierenden Einflüsse von Staat und Kirche auf der Ebene der Zielsetzungen der Schule und der Schulaufsicht, von "humanistischen" und "realistischen" Bildungsidealen der gesellschaftlichen Eliten sowie — besonders in Preußen — von staatlichem Zentralismus und Regionalität auf der Ebene der Schulverwaltung, nicht zuletzt von Familie und Schule in der Hierarchie der Sozialisationsinstanzen sowie die Differenzen zwischen Bildungsprogramm und institutionalisierter Realität begründen jene historisch außerordentlich produktiven und beziehungsreichen Spannungsverhältnisse, unter denen sich die moderne Bildungstradition in Deutschland auszuformen beginnt.

Vor dem Hintergrund einer außerordentlich verwickelten, weit in das 19. und sogar das 20. Jahrhundert ausstrahlenden Konstellation unterschiedlicher und bald selbst einer eigenen historischen Dynamik unterworfenen Faktoren wie den sich ausdifferenzierenden Sozial- und — nur verzögernd einhergehend — Schulstrukturen, universalistischen Bildungsansprüchen und partikularen Bildungsideologien, politischen Integrationsversuchen und Tendenzen zu sozialer Desintegration stellt sich die Modernisierung von Bildung und Bildungssystem in Deutschland nicht als Prozeß geradliniger Vollendung a priori fest zusammengefügter Ziele, Inhalte und Formen dar, sie lassen sich im Gegenteil der Sache nach nur schwer eindeutig definieren oder gar bereits gegenüber ihren unterschiedlichen Umwelten klar abgrenzen.

In ihrer zeitlichen Dimension charakterisiert die deutsche Bildungsgeschichte eine außerordentliche Langfristigkeit der verschiedenen Entwicklungsphasen, die mit sprunghaften Entwicklungsschüben verbundene Risiken einer Destabilisierung historischer Kontinuitätslinien eher ausgeschlossen als gefördert hat. Langfristiger und sukzessiver Wandel der Ziele, Themen und Formen von Bildung bleiben gegenüber kurzfristigen, aktuell motivierten politischen oder sozialen Veränderungsansprüchen und Reformtendenzen dominant.

So ist es nicht einfach die bloße Summe einer Vielzahl heterogener Einflußgrößen sowie ein darunter ablaufender zufälliger und unbestimmter Wandel in der Zeit, die die deutsche Bildungsgeschichte auszeichnen, sondern gerade der in einer tendenziell integrationsorientierten Balance fortwährend öffentlich präsente Spannungszusammenhang einer pluralen Kräftevielfalt innerhalb eines zeitlich außerordentlich lan-

gen Entwicklungskontinuums, der die Bildungsentwicklung in Deutschland von anderen westeuropäischen Ländern abhebt, sie vor weitreichender legitimatorischer Destabilisierung, politischer Partikularisierung und sozialer Desintegration im Kontext politischer Umbrüche, ökonomischer und wissenschaftlich-technischer Dynamik langfristig prinzipiell bewahrt und ihr dabei zugleich eine noch keineswegs hinreichend erforschte Komplexität vermittelt hat (Müller 1977, Müller/Zymek 1987, Titze 1987, Tenorth 1992).

Entgegen späteren politischen Erfahrungen geschuldeten Versuchen, Bildung und Bildungstradition in Deutschland historisch zu reduzieren und klischeehaft zu vereinfachen, ist diese Komplexität in der traditionellen philosophischen Reflexion als zentrales Problem hervorgehoben worden. Um die verwickelte kulturelle Dimension der Bildungsgeschichte von Pädagogik und Bildungssystem zu isolieren, betont Ernst Troeltsch, "daß die Frage (der Bildung, P.D.) in Wahrheit überhaupt an keiner Schule und Erziehung hängt, sondern an der ganzen geistigen Lage überhaupt. Die Frage nach der Bildung ist die Frage nach dem Inhalt und den Zielen des geistigen Lebens überhaupt unter dem Gesichtspunkt der bewußten und absichtlichen Formung des einzelnen und der Gesamtheit durch den geistigen Gehalt. Wort und Begriff 'Bildung' sind viel umstritten, insbesondere entsetzlich abgegriffen, sind aber doch unentbehrlich, weil sie eben gerade nicht den Besitz geistiger Werte und Ziele an sich, sondern die bewußte Arbeit an der Formung und an der Selbst- wie Gemeinschaftserziehung bedeuten. (...) Was wir Bildung nennen, entspricht geistigen Gesamtlagen, wo erstlich der Inhalt des geistigen Lebens sich nicht mehr durch eine einzige vorherrschende und naive Macht des Gehaltes von selbst versteht, sondern ein reicher und mannigfaltiger Inhalt von Überlieferungen vorliegt, wo zweitens die Übermittlung des Geistes sich nicht in Sitte, Familienerziehung, Standeskontrolle, Gemeingeist von selbst vollzieht, sondern eine besondere und kunstreiche Erziehungsarbeit mit Hilfe eines verwickelten Stoffes zu leisten ist. Bildung setzt eine Mehrzahl historischer Geistesmächte, damit Verwickeltheit und Problematik, und schließlich bewußte Auslese und Vereinheitlichung voraus. Das ist überall der Charakter der Bildungszeitalter gegenüber den naiv produktiven, von einheitlichen und elementaren Kräften erfüllten. (...) Das große Hauptproblem der geistigen Lage ist daher die Kompliziertheit und die historische Belastung" (Troeltsch 1919: S. 12). Gerade aufgrund der Historizität von Bildung sind einfache Bestimmungen nicht mehr möglich: "Unser geistiges Leben und unsere Bildung sind äußerst zusammengesetzt und widerspruchsvoll. Wir sind die Enkel vieler Zeitalter, deren Erwerb in uns bewußt fortlebt und in seiner Kontinuität und Vielfältigkeit zugleich mindestens dämmernd und umrißhaft vor Augen steht" (ebd.: S. 13).

Das zentrale Problem der Bildungsreflexion im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert ist die Zusammengesetztheit und Uneindeutigkeit der Bildung. Nicht irgendeine ihrer unmittelbaren inhaltlichen Orientierungsleistungen selbst, sondern gerade der Verlust an innerem Profil und Orientierungskraft umschreibt die problematische Situation der "modernen Bildung" in der Phase des wirtschaftlichen, politischen und

militärischen Aufstiegs des Deutschen Reichs. Die "Dialektik der Aufklärung" wirke "auf das Reich der Geisteskultur atomisierend". "Die moderne Bildung hat sozusagen den Kampfplatz der verschiedenen Bildungsprinzipien überkommen; sie will jedem gerecht werden und Eintracht herstellen und strebt, die alten Einseitigkeiten in ihrer Vielseitigkeit aufzuheben; sie ist ein Kompromiß von Humanismus, Realismus und Romantik, sie verbindet Renaissancesstil, Zopfstil und Gotik, gleichsam dieselbe Stil-mischung ins Innere übertragend, welche unsere Straßen und Plätze dem Auge aufdrängen" (Willmann [1882] 1988: S. 308).

Es wäre eine Beschneidung historisch distanzierender Analyse, würde in diesem Zusammenhang nicht darauf hingewiesen, in welchem Maß der Orientierungsverlust zugleich auch als Originalitätsverlust der Bildung beklagt worden ist. Gilt dies bei Nietzsche zum einen für die Differenz zwischen den (nicht mehr ihrem ursprünglichen Programm folgenden) "Bildungsanstalten" und den an ihre Stelle getretenen "Anstalten der Lebensnot" (Nietzsche 1988: S. 717), die unter einem pervertierten Bildungsbegriff ihre erste Funktion darin haben, in Ämter zu führen, wird mit nicht minder scharfer Polemik Versagen und Unfähigkeit der Bildung, als einheitsstiftendem Moment des Nationalstaates, radikal kritisiert.

Der wahre "deutsche Geist" und die "deutsche Kultur der Jetztzeit" liegen bei Nietzsche zu Beginn des Kaiserreichs weit auseinander. "Was (...) sich jetzt mit besonderem Dünkel 'deutsche Kultur' nennt, ist ein kosmopolitisches Aggregat, das sich zum deutschen Geist verhält, wie der Journalist zu Schiller, Meyerbeer zu Beethoven: hier übt den stärksten Einfluß die im tiefsten Fundamente ungermanische Zivilisation der Franzosen, die talentlos und mit unsicherstem Geschmack nachgeahmt wird und in dieser Nachahmung der deutschen Gesellschaft und Presse, Kunst und Stilistik eine gleißnerische Form gibt. Freilich bringt es diese Kopie nirgends zu einer so künstlerisch abgeschlossenen Wirkung, die jene originale, aus dem Wesen des Romanischen hervorgewachsene Zivilisation fast bis auf unsre Tage in Frankreich hervorbringt." Vergleiche man die "namhaftesten deutschen Romanschreiber mit jedem auch weniger namhaften französischen oder italienischen: auf beiden Seiten dieselben zweifelhaften Tendenzen und Ziele, dieselben noch zweifelhafteren Mittel, aber dort mit künstlerischem Ernst, mindestens mit sprachlicher Korrektheit, oft mit Schönheit verbunden, überall der Wiederklang einer entsprechenden gesellschaftlichen Kultur, hier alles unoriginal, schlotterig, im Hausrocke des Gedankens und des Ausdrucks, oder unangenehm gespreizt, dazu ohne jeden Hintergrund einer wirklichen gesellschaftlichen Form, höchstens durch gelehrte Manieren und Kenntnisse daran erinnernd, daß in Deutschland der verdorbene Gelehrte, in den romanischen Ländern der künstlerisch gebildete Mensch zum Journalisten wird" (ebd.: S. 690).

Der Authentizitätsverlust der deutschen Kultur erscheint in ihrer Außenwahrnehmung indessen nicht als ein jüngeres historisches Phänomen erst des 19. Jahrhunderts, sondern wird klischeehaft zu einem überzeitlichen Grundzug gegeneinander gericht-

teter Kräfte in Deutschland stilisiert, deren originäre deutsche Einheit damit historisch nie bestand. Selbstbezüglichkeit bis zur politisch-militärischen Handlungsunfähigkeit als Merkmale der geistigen und politischen Eliten, intellektueller Wettbewerb und Universalisierung des Wissens im Bildungssystem beschreiben Statik und Dynamik der deutschen Kultur.

Als Sidney Whitman in seiner zuerst 1888 erschienenen und zehn Jahre darauf bereits zum vierten Mal aufgelegten populären Schrift "Das kaiserliche Deutschland" den Charakter der Deutschen darzustellen versucht, werden vor allem die Zwietracht der deutschen Stämme sowie die Schwerfälligkeit und Unfähigkeit der Deutschen in militärischen Entscheidungssituationen hervorgehoben. Shakespeare treffe in der Gestalt des Hamlet den "typischen Deutschen" als "den philosophierenden Prinzen, der die weisesten Grundsätze ausspricht, aber nicht imstande ist, danach zu handeln" (Whitman 1898: S. 2). Nicht ohne schablonisierende Tendenz heißt es, in Deutschland trete dem Beobachter "das Gefühl der Pflicht überall in einer Stärke entgegen, die in andern Ländern kaum erreicht wird. Die engherzige Selbstsucht des Einzelnen, die Eifersucht und der Neid der Individuen weichen vor dem erhabenen Geist selbstloser Tugend zurück, wie sie sich in dieser Anerkennung des höchsten Gesetzes der Pflicht verkörpert" (ebd.: S. 24). Neben der "Pflicht" ist es das "Gefühl der Frömmigkeit" (ebd.: S. 28), mit dem Whitman die deutsche Mentalität beschreibt, Züge die ergänzt werden durch "Idealismus" und — gerade bei der geistigen Elite — einen Hang zum "einfache(n), bescheidene(n) Leben" (ebd.: S. 21f.).

Eine ganz herausragende Rolle für den inneren Wandel der deutschen Mentalität nimmt aber das Bildungssystem ein. Gelten die Schulen als "die Wiege (...) sind die Universitäten der Tummelplatz des geistigen Lebens, in Deutschland mehr noch als anderswo" (ebd.: S. 35).

Um seine Bewunderung für Deutschland als dem "klassische(n) Land der Universitäten" auszudrücken greift Whitman auf das Urteil eines französischen Priesters — Didon — zurück, der in Deutschland studiert hat. "Der höhere Unterricht in Deutschland umfaßt die Universalität der Wissenschaft, verbreitet sich über das ganze menschliche Wissen (...) Theologie, Philosophie, (...) Naturwissenschaften (...). Bei keinem Volke der Welt, unter den intelligentesten wie unter den gebildetsten, wird die Universalität des Wissens wie in Deutschland gepflegt (...). Prüft man das geistige Leben Deutschlands, so erscheinen die (...) Universitäten (...) als die Höhepunkte seiner wissenschaftlichen Organisation. Sie bilden im Gebiet des Geistes die hohe Gebirgskette, welche weithin die Ebene beherrscht, ein richtiges Wasserwerk, dessen obere Behälter mit den modernen Gedanken sich füllen und durch wohl angelegte Kanäle der ganzen Niederung den lebendigen Strom der universellen Wissenschaft zuführen" (ebd.: S. 36f.). "Unter all den nebelhaften Theorien der spekulativen Theorie, die das Lächeln des Auslandes hervorrufen", fügt Whitman an, "bleibt die Tatsache bestehen, daß die Deutschen mehr Philosophie in das Alltagsleben getragen haben, als irgend ein anderes Volk" (ebd.: S. 38).

Analog zu der relativen sozialen Offenheit seiner Bildungsinstitutionen und ihrer Funktion der Universalisierung des Wissens ist auch der nationale Bezugsrahmen der deutschen Kultur im Kontext der politisch-geographischen Lage Deutschlands gegenüber anderen Kulturen traditionell historisch offen gewesen.

Der Berliner Bildungshistoriker und -philosoph Friedrich Paulsen beginnt seinen 1903 in der Zeitschrift "Das Deutschtum im Auslande" veröffentlichten Artikel unter dem Titel "Deutsche Bildung — Menschheitsbildung" mit einem Schiller-Zitat aus der "Zeit des Luneviller Friedens, als das alte deutsche Reich seiner Auflösung entgegenwankte": "Ihm ist das Höchste bestimmt. Und so wie er in der Mitte von Europas Völkern sich befindet, so ist er Kern der Menschheit. Er ist erwählt von dem Zeitgeist, während des Zeitkampfes an dem ewigen Bau der Menschheitsbildung zu arbeiten. Daher hat er bisher Fremdes sich angeeignet und es in sich bewahrt. Alles, was Schätzbare bei anderen Zeiten und Völkern aufkam, hat er aufbewahrt, es ist ihm unverloren, die Schätze von Jahrhunderten. — Jedes Volk hat seinen Tag der Geschichte, doch der Tag des Deutschen ist die Ernte der ganzen Zeit" (Paulsen 1912: S. 349).

Hundert Jahre später, als "der Deutsche (...) nicht mehr scheu beiseite (steht, P.D.), wo um die Herrschaft der Welt gestritten wird", sieht Paulsen Schillers nationale Überhöhungen kulturgeschichtlich bestätigt. Der Strich zwischen den beiden Titelbegriffen seiner Abhandlung "bedeutet nicht ein Gleichheitszeichen", verweist aber auf die "so innige Beziehung (...) zwischen einer Nationalkultur und der allgemeinen Geisteskultur der Menschheit" "wie sie nicht noch einmal (...) vorkommt". Aufgrund seiner geographischen Mittellage in Europa komme Deutschland auch kulturell die "Rolle des Vermittlers zwischen Westen und Osten, zwischen Süden und Norden" zu. Vergleichbar seiner Bedeutung als Umschlagplatz in bezug "auf den wirtschaftlichen und persönlichen Verkehr" in Europa hat Deutschland eine nicht minder herausragende Rolle "in Absicht auf die Vermittlung der geistigen Güter seit Jahrhunderten gespielt. Es hat Fremdes aufgenommen und in sich verarbeitet, und es hat Empfangenes und aus dem Eigenen Erzeugtes weiter gegeben, wie kein anderes mitlebendes Volk. Kein großes Volk ist jemals fremden Kultureinflüssen so aufgeschlossen gewesen wie das deutsche" (ebd.: S. 350). Paulsen erläutert diese Sätze am Beispiel der Wirkungen der italienischen Renaissance und — davon nicht losgelöst — des römischen Rechts auf Deutschland im 16. Jahrhundert, des Einflusses der französischen Bildung durch Sprache und Literatur auf die höfische Welt im 17. und 18. Jahrhundert sowie — in Verbindung mit dem neu entstehenden Bürgertum — die Wirkungen der englischen Literatur und Philosophie seit dem 18. Jahrhundert. Selbst wohl der prominenteste Historiograph des deutschen Bildungswesens, hat Paulsen darüber hinaus auf den Neuhumanismus des frühen 19. Jahrhunderts zu verweisen, durch den "das Altertum aus seiner Urheimat, aus Griechenland" geholt wurde und der "die deutsche Bildung mit hellenischen Ideen" "durchtränkte" (ebd.: S. 351).

Die Vermittlungen zwischen anderen Kulturen und der deutschen lassen sich aber auch umgekehrt positiv bilanzieren. Die deutsche Bildung kenne einen "Bildungsexport (...)

wie er seit den Tagen des hellenistischen Griechentums wohl von keinem anderen Volk erreicht worden ist, auch nicht dem französischen. Vor allem nach dem Osten." Habe sich das "deutsche Volkstum selbst in breiten Strömen über die Grenzen des Reichs in die östliche Welt (...) ergossen (...), der Ostseeküste folgend in die baltischen Länder, dem Lauf der Donau folgend in die Länder des Hauses Habsburg" sind "Militärs, Staatsmänner, Techniker und Handwerker, (...) Gelehrte, Professoren, Lehrer, Erzieher in Scharen nach dem Osten gewandert und haben deutsche Wissenschaft und Bildung und alle guten Künste angebaut" (ebd.: S. 353f.).

Deutschland — nicht mehr bloß ein "geographischer Begriff" sondern nunmehr auch eine "politische Macht" — wecke heute indessen "Argwohn und Feindschaft der Nachbarnationen". "Vor allem im Osten" würde Deutschland "als ein Aggressives und Bedrohliches empfunden" (ebd.: S. 355). Demgegenüber setzt Paulsen auf kulturelle Integration. Er lebe "überhaupt der Hoffnung (...), daß die europäischen Nationalitäten, die sich jetzt so sinnlos hassen, einmal wieder dahin kommen werden, innerhalb desselben politischen Gemeinwesens sich zu vertragen, ja ihr Nebeneinander als Bereicherung ihres Lebens zu empfinden." Dazu verweist er auf die Schweiz, in der "Bruchteile von drei großen Kulturnationen zu einer innigen, nicht bloß politischen Gemeinschaft zusammengeschlossen sind" und auf die Vereinigten Staaten, die "einen Auszug aus der Gesamtheit der europäischen Kulturnationen" repräsentieren. In beiden Ländern sei "die Empfindung, daß die polyphone Kultur die kräftigere und reichere sei weit verbreitet." Setze sich in Nordamerika ein "'Übervolk' im großen Stil" durch, "das alle Kräfte der alten Kulturnationen in neuer Zusammensetzung" vereinige, wird auch "für unsere östlichen Nachbarvölker (...) die Zeit kommen, wo sie auf die Bestrebungen ihrer deutschen Mitbürger, sich ihre deutsche Sprache und Bildung zu erhalten, mit anderen Augen sehen werden als jetzt" (ebd.: S. 356f.).

Paulsens noch an der Pluralität in einer Nation gleichzeitig koexistierender Kulturen gebildeter Begriff des "Übervolks" folgten mit seinen imperialistischen und bereits zu Paulsens Zeit angebahnten rassistischen Umdeutungen Weltkriegs, die sowohl den noch optimistisch beschriebenen internationalen Diffusions- und Rezeptionsrahmen der europäischen, besonders aber der deutschen Kultur wie die politisch-geographischen Reflexionsvoraussetzungen Paulsens grundlegend verändert und umgestaltet haben, schließlich dann die Teilung Deutschlands zur Folge hatten. Mit diesen Veränderungen der politischen Geographie, durch die eine nationalspezifische Auslegung des Bildungsbegriffs zwangsläufig auf die in ihrer historischen Belastung nicht mehr hintergehbaren irrationalen nationalistischen Traditionen verwiesen war, hat das Bildungskonzept zugleich an Überzeugungskraft in der Dimension seiner politischen Sozialisationsleistung eingebüßt.

Der Berliner Sozialphilosoph Georg Simmel schrieb etwa zeitgleich mit Paulsen in einem Beitrag für eine amerikanische Zeitschrift über "German Life and Thought Since 1870"; "Wollte man ganz kurz die Entwicklung charakterisieren, die die

Zivilisation seit Goethes Tod genommen hat, könnte man vielleicht sagen, daß sie auf die Steigerung, Verfeinerung und Perfektionierung des materiellen Lebensinhalts ausgerichtet war, während die Kultur, der Geist und die Moral der Menschen keineswegs die gleichen Fortschritte gemacht haben." Mit dem "bislang nicht gekannten Grad der Komplexität und Effektivität" in Wissenschaft, Technik und Kunst gehe keineswegs eine "entsprechende Verfeinerung, Höherentwicklung oder geistige Bereicherung der Menschheit einher". Der "den materiellen Dingen innewohnende Wert" sei wesentlich "schneller gestiegen als der innere Wert der Menschen", bei der "zunehmende(n) Veräußerlichung des Lebens" habe seine "technische Seite (...) die Oberhand über die innere Seite (...), über die menschlichen Werte" gewonnen (Simmel 1990: S. 9).

Die darin eingeschlossene lebensphilosophische Bildungskonzeption ist in ihrer kulturpädagogischen Zuspitzung während der Weimarer Republik nicht unwidersprochen geblieben. Der Soziologie Karl Mannheim hat 1930 der deutschen Pädagogik vorgehalten, "anstatt Menschen für einen bestimmten sozialen Raum zu erziehen 'Menschen überhaupt' zu erziehen. Sie bete traditionell "eine leere Abstraktheit an, deren Ergebnis nur sein kann, daß der von ihr erzogene Mensch, wenn er die ihm mitgeteilten Gehalte und Normen (...) in ihrer abstrakten Erhabenheit ernst nehmen will, im Leben scheitert." Sie kennzeichne, "daß sie ein 'unglückliches Bewußtsein' zu züchten prädestiniert ist; ein Bewußtsein, das deshalb unglücklich ist, weil der zu hohe, zu abstrakte Ansatz, den ihm die künstliche Erziehung beibringt, seinen Träger unfähig macht, den konkreten Konfliktstoff des Lebensraums, in den er gerade gestellt ist, zu bewältigen, so daß er sich schließlich nur in der Sphäre des Möglichen wohlfühlt und eine jede Wirklichkeit apriori als eine 'schlechte Wirklichkeit' abtut" (Mannheim 1930: S. 452).

Das Problem der in dieser Diskrepanz zwischen sozialer Erfahrung und subjektiver Verarbeitungsmöglichkeit primär auf Diskontinuität gegründeten "Halbbildung" (Adorno 1975) ist in der Tradition der deutschen Pädagogik nur in naiver Dualität wahrgenommen worden. Man sei sich in Deutschland schon "seit langem klar darüber, daß wir zwar im Gebiete des Unterrichts und der Wissenschaft Beachtliches geleistet haben, jedoch mit Bezug auf Charaktererziehung immer schwach gewesen sind", formuliert der Philosoph und Pädagoge Eduard Spranger auf einer britisch-deutschen Pädagogen-Konferenz 1955 (Spranger 1955: S. 463). "Religiosität", "Mystik", "Metaphysik" und der "Hang zur Grübeleien, die über das Praktische hinaus den Dingen 'auf den Grund gehen' möchte" (ebd.: S. 465), bezeichnen jedoch genau den bereits von Whitman charakterisierten vormodernen Gegenpol der deutschen Bildungsgeschichte zu einer geradezu genuin.europaorientierten modernen Traditionslinie, wie sie Paulsen zu zeigen versucht.

Die von Spranger 1926 zur Durchsetzung der Demokratie geforderte "Durchseelung des Staates und Durchstaatlichung der Seele" (Spranger 1969: S. 101) stellt indessen bereits den unbegriffenen Reflex auf ein selbsterzeugtes Problem der

deutschen intellektuellen Eliten am Vorabend der nationalsozialistischen Ära dar. Einer der führenden Vertreter der vergleichenden Sozialgeschichte des sozial- und bildungsphilosophischen Denkens in Westeuropa, Fritz K. Ringer, konstatiert in einer komparatistischen Studie über "Education and Citizenship" in Frankreich und Deutschland am Beginn des 20. Jahrhunderts: "In Germany, the theory of 'Bildung' was deployed against the threat of meritocratic reform, while in France educationists pleaded for a reform in the 'spirit of the Revolution'. So the idea of modern democratic citizenship was much more explicitly a concept of French than of German reformers. (...) They avoided the overtly political formulations of liberal conflict, which, in contrast, were almost habitual among French reformists" (Ringer 1993: S. 677).

Fügen sich moralisierende Auslegungen dieses Forschungsergebnisses selbst noch in die skizzierte politische Mentalität ein, verweist dagegen die historische Formgebundenheit des hinter ihr verborgenen Bildungs- im Sinne eines Sozialprotektionismus (Ringer 1969) an eine spezifische hierarchisierte Gliederung der Bildungsinstitutionen auf die besondere Bedeutung des Bildungssystems als dem strukturellen Ausdruck und fortwirkenden historischen Ertrag der deutschen Bildungstradition.

3. Regionalität von Bildung und Kulturförderalismus. Probleme der Vereinseitigung von Gliederungsprinzipien der deutschen Bildungsgeschichte

Der Maastrichter Vertrag von 1992 sieht in den Artikeln 198 a) - 198 c) seines fünften Teils über die "Organe der Gemeinschaft" die Errichtung eines beratenden "Ausschusses der Regionen" "aus Vertretern der regionalen und lokalen Gebietskörperschaften" vor, der 189 Vertreter der Mitgliedsstaaten umfaßt und Anfang 1994 in Brüssel konstituiert worden ist (Vertrag 1993: S. 145f.). Während die "Konferenz der Länder, Regionen und Autonomen Gemeinschaften" 1992 — nach Maastricht — bereits die Erweiterung des vorgesehenen Anhörungs- zu einem Mitentscheidungsrecht verlangt hat und die Kooperation innerhalb des Regionalausschusses in bezug auf die Bildungsverwaltung noch ungeklärt ist, wird die Einführung einer sogenannten dritten Ebene in Europa neben Parlament und Rat in der Bundesrepublik grundsätzlich begrüßt (Berggreen 1993: S. 57; Schleicher 1993a: S. 10f.). So heißt es in der Entschließung des Deutschen Bundesrates vom 18. Dezember 1992 zu dem Vertrag über die Europäische Union, der Regionalausschuß müsse zu "eine(r) tragenden Säule" der Union werden. Auf der nächsten Regierungskonferenz "sollten weitere Schritte unternommen werden, diesen Ausschuß in Richtung auf eine Regionalkammer als 'dritter Kammer' neben Ministerrat und Europäischem Parlament weiterzuentwickeln. Verfassungsmodelle des Nationalstaats des 19. Jahrhunderts, die die Vorstellungen vom Zwei-Kammer-System geprägt haben, können nicht auf die EG übertragen werden. Gesucht werden muß ein neues Gleichgewicht und eine neue Teilung der Gewalten im europäischen Maßstab" (Entschließung 1993: S. 293f.). Von bayerischer Seite wird in diesem Zusammenhang betont, daß die Vorzüge der "Kulturho-

heit der Länder für die Gewaltenteilung (...) analog auch für die europäische Ebene" gelten sollten (Berggreen 1993: S. 63).

Regionalität und Kulturföderalismus sind jedoch gerade in Deutschland historisch und politisch keineswegs eindeutige, unbelastete und deshalb den als Gegenmodelle konstruierten Konzepten des Nationalstaatsgedankens und zentralstaatlicher Verwaltung von vornherein überlegene Größen.

So wird in der historischen Analyse von "Staat, Nation, Region" als den "drei Prinzipien der Formationsgeschichte Europas" darauf hingewiesen, daß Region und Nation "teils gegensätzliche, teils komplementäre Konzepte" gewesen sind. Ginge die Nationalstaatsentwicklung über historisch gewachsene kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten hinaus, entstünde im Regionalismus eine Oppositionsbewegung, in der jedoch nichts anderes als "ein unterdrückter und unerfüllter Nationalismus" "gegen die dominierende Nation" stecke. Im umgekehrten, so auf Deutschland im 19. Jahrhundert zutreffenden Fall könne sich dagegen "die Region zum Resonanzboden der Nation, zu einer Art Verdichtungs- und Konkretisierungsraum des Nationalbewußtseins" entwickeln. Der Regionalismus könne überdies ebenso "eine Form der Opposition gegen den nationalen Diskurs und die nationale Intelligenz" wie einen "Bezugsrahmen der gegen das moderne Prinzip der Nation stehenden sozialen Kräfte" darstellen (Lottes 1992a: S. 36ff.).

In der deutschen Tradition konnte sich historisch durch die Konzentration der politischen und sozialen Kräfte auf die Gründung des Nationalstaats im Verlauf des 19. Jahrhunderts allerdings kein "wirkliche(r) Regionalismus" (Duchardt 1992: S. 175) entfalten, die Einzelstaaten versuchten vielmehr sich durch "den Rekurs auf die Region eine quasi-nationale Legitimität zu verschaffen" (Lottes 1992a: S. 38).

Erscheint der Regionsbegriff im heutigen Sprachgebrauch eher unbestimmt, schwer abgrenzbar und so zunächst wenig geeignet, den europäischen Integrationsprozeß transparenter zu gestalten, führen auch differenziertere Betrachtungen zu dem Ergebnis, daß sich wohl keiner der möglichen Regionsbegriffe "in Europa flächendeckend umsetzen läßt" (ebd.: S. 42f.). Weder ein historisch-politischer Regionsbegriff, in dem jeweils wieder historische Regionen enthalten wären und der das Problem aufwirft, "auf welcher historischen Ebene" (ebd.: S. 40) letztlich anzusetzen ist, noch ein ethnischer oder ein kultureller Begriff von Region führen zu eindeutigen Bestimmungen regionaler Einheiten. Immer würde "die Notwendigkeit bestehen, verschiedene Typen von Regionen zu kombinieren (...) (oder sogar, P.D.) künstliche Regionen zu schaffen" (ebd.: S. 43).

Genau dies entspricht nicht nur den Regionalisierungserfahrungen zentralstaatlicher Verwaltungen in Frankreich und Italien, sondern trifft insbesondere auf die gerade nicht vorhandene geographische Deckungsgleichheit im Verhältnis zwischen historischen Regionen und Bundesländern in der Bundesrepublik zu. Beschränkt man sich

allein auf die alte Bundesrepublik, gehen die Gründung des Saarlandes sowie die Entstehung des früheren (West-)Berlins auf politische Entscheidungen von 1918 bzw. 1948 zurück, während alle übrigen Länder — mit Ausnahme Bayerns, Bremens und Hamburgs — von den einzelnen Besatzungsmächten geschaffen wurden: Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen von den Briten, Hessen von den Amerikanern und Rheinland-Pfalz von den Franzosen. Das Land Baden-Württemberg, nach 1945 zunächst aus mehreren kleinen Ländern bestehend, wurde nicht ohne vorherige Konflikte erst 1951 gegründet (Rudzio 1987: S. 301f.).

Vor diesem Hintergrund der Uneindeutigkeit und Problematik des Regionbegriffes sowie der politisch eher wechselvollen und keineswegs immer traditionsgemäßen Geschichte der Regionen im Prozeß der Ländergründung in der Bundesrepublik erscheinen regionalistische Optionen in der Europadiskussion historisch und bildungspolitisch problematisch.

Die Auffassung einer Vertreterin der bayerischen Unterrichtsverwaltung, Europa "lasse sich eher auf Regionen als auf Nationalstaaten gründen, weil Kultur und Sprache, nationale Eigenart und Heimatverbundenheit sich in den Regionen und deren gewachsenen Traditionen manifestieren" (Berggreen 1990: S. 31), wird deshalb konsequent mit einem spezifischen Bildungskonzept verknüpft. "Nur wer seine Heimat kennt, kann seinen Standpunkt in Europa finden und bereit sein, die Liebe des anderen zu dessen Heimat zu verstehen, zu akzeptieren und nicht als etwas Trennendes, sondern vielmehr Verbindendes zu begreifen" (Berggreen 1989: S. 20).

Derartige Vorstellungen erinnern an Schul- und Unterrichtskonzeptionen des ausgehenden 19. Jahrhunderts für die "die Heimat" nicht nur "den Gesichtskreis, sondern zum Teil auch den Interessenkreis und die Sitten" bestimmte und der Unterricht deshalb "mit Sitte und Leben Fühlung zu suchen" hatte. So schien es dann "in der Ordnung, daß die Schule eines Gebirgsdorfes anders aussieht als die eines Dorfes im Flachlande und als die eines Fischerdorfes" (Willmann [1889] 1988: S. 429).

Das damalige Interesse an einer "Naturgeschichte der Schulen" (ebd.) scheint durch den historischen Prozeß jedoch weit überholt. Ohne den rationalen Kern eines auch an den unmittelbaren regionalen und lokalen Lebenszusammenhängen ansetzenden Unterrichts zu verwerfen, lag der historische Erfolg des Regionalitätsprinzips im deutschen Bildungssystem zweifellos nicht auf der Ebene eines inhaltlich zu verstehenden Konzeptes zur besseren Identifikation der Schüler mit ihrer Heimat sondern vielmehr in der Angleichung, Vereinheitlichung und verbesserten Fortentwicklung der ja auch im höheren Schulwesen stark regional geprägten Strukturen des deutschen Bildungssystems (Herrmann 1991). "Wenn z.B. Preußen die drei höheren Schularten als gleichberechtigt anerkannte oder den Grad eines Doktor-Ingenieurs schuf, so blieb den kleinen Staaten, schon um konkurrenzfähig zu bleiben, gar nichts anderes übrig, als das gleiche zu tun. Wenn Mißstände im Universitätsbetrieb einrissen (Doktorfabriken), so erklärte Preußen einfach, die Doktordiplome des betreffenden Bun-

desstaates nicht mehr anzuerkennen, was zur Folge hatte, daß die strengere preußische Praxis auch dort alsbald eingeführt wurde" (Becker 1919: S. 23).

Die traditionell regionale Struktur des deutschen Bildungssystems fungierte auch, aber nicht zentral als Möglichkeit für ein im engeren Sinne pädagogisch-didaktisch verstandenes Schul- und Unterrichtsprinzip, sondern vielmehr als entscheidender Motor einer heute weitgehend erreichten Egalisierung von Bildungsstrukturen und -chancen. Dazu hat es schließlich gehört, den volks- und heimatkundlichen Unterricht durch wissenschaftsorientierte Lehrpläne auch in den Volksschulen abzulösen und ihre Schüler angemessener als zuvor an dem Prozeß der Universalisierung von Kenntnissen und Wissen teilhaben zu lassen. Wer auf die "geistige, kulturelle Dimension eines geeinten Europas" setzt und dabei gegen die "Normung von Traktorsitzen, Rasenmähern und Elektrosteckern" polemisiert (Berggreen 1989: S. 19), übersieht, daß er mit einem sich in wechselseitiger Heimatliebe erschöpfenden Integrationsprogramm weit hinter das Konzept von "Rationalität" als einem der verbreitetsten Curriculumziele der "meisten west- und osteuropäischen Länder" zurückbegibt (McLean 1993: S. 268). Gleichwohl wird der Regionalismus in Europa zunehmend gegen die Nationalstaatlichkeit ausgespielt. "Die Bemühungen um ein vereintes Europa können insofern mithin nur der Versuch sein, eine jahrhundertelange gemeinsame Kulturentwicklung vor einer 200jährigen, vielfach chauvinistisch-nationalstaatlichen Entwicklung zu 'retten'" (Schleicher 1993b: S. 7). Historische Verzerrungen dieser Art können keine ernsthafte Diskussionsgrundlage für einen nur scheinbar alternativ stärker an Regionen als an Nationalstaaten auszurichtenden europäischen Integrationsprozeß sein, insofern sie das in Deutschland gerade durch das Spannungsverhältnis zwischen Region und Nationalstaat gelegene — und erfolgreich realisierte — historisch produktive Potential durch Vereinfachungen verkennen.

Die mit einem weitgehend unbefangenen genutzten Regionsbegriff historisch und bildungsgeschichtlich verbundenen Probleme wiederholen sich auf der Ebene einer nur vermeintlich eindeutigen positiven Tradition des Kulturföderalismus. Als die Europäische Kommission 1989 die Bildungspolitik als das "Herzstück" der europäischen Einigung bezeichnet, publiziert der bayerische Kultusminister Zehetmair im gleichen Jahr einen Beitrag mit dem Titel "Die Kulturhoheit der Länder — Kernstück der Eigenstaatlichkeit" (Zehetmair 1989). Zehetmair erinnert mit Bezügen auf das Grundgesetz und eine entsprechende Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1957 daran, daß der Bund im Bereich von Bildung und Kultur "weder eine Gesetzgebungsbefugnis noch eine Verwaltungshoheit" hat.

Das Grundgesetz knüpfe damit an die "deutsche Verfassungsüberlieferung" an, die seit dem Reichsdeputationshauptschluß von 1806 auf der "Übertragung bzw. Belassung einzelner gliedstaatlicher Kompetenzen auf die jeweils übergeordnete Einheit" basiere. Die seit dem 17. Jahrhundert gerade im Bereich von Schulverwaltung und Kirchenangelegenheiten manifestierten "originären Rechte der Gliedstaaten" habe weder der Deutsche Bund 1815 noch die Frankfurter Reichsverfassung von 1848

noch die Verfassung des Deutschen Reichs von 1871 verändert. Zu einer Aufteilung der Kompetenzen sei es erst in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 gekommen, in deren Folge sich die Legislative jedoch "unfähig" gezeigt habe, "die divergierenden Momente konstruktiv zu vereinigen". Der Parlamentarische Rat sowie die Londoner Sechs-Mächte-Konferenz von 1948 hätten — nicht zuletzt unter dem Eindruck des Dritten Reichs als dem "einzigsten zentralen Staatswesen auf deutschem Boden" — an der Tradition festgehalten, die "Befugnisse des Bundes nicht auf das Erziehungswesen, die kulturellen und kirchlichen Angelegenheiten zu erstrecken" (ebd.: S. 18).

Zehetmair vernachlässigt oder übersieht in der Darstellung der von ihm bis auf das 17. Jahrhundert zurückgeführten Tradition einer territorial gebundenen Kulturhoheit die im Kontext der Modernisierungsgeschichte Deutschlands seit dem 19. Jahrhundert mindestens ebenso traditionsreiche Linie ihrer Problematik und Kritik.

So wird bereits ein Jahr nach der Frankfurter Reichsverfassung der "Entwurf eines deutschen Volksschulgesetzes" vorgelegt, in dem die Forderung nach einem Reichsunterrichtsministerium mit Reichsschulräten erhoben wird. Sind es nach der Reichsgründung zunächst die Bauern, die angesichts des Freizügigkeitsrechtes der Landarbeiter aus Finanzierungsgründen 1873 darauf drängen, die Gemeinden durch Reichszuständigkeiten davon zu entlasten, "die Kinder einer jeden Familie, welche auf Grund des Freizügigkeitsgesetzes ohne weiteres zuzöge, auf ihre Kosten zu erziehen, ohne die Sicherheit, von dem herangebildeten Nachwuchs selbst einen Vorteil erwarten zu können" (Quarck 1921: S. 379), bricht die Folge von Einzelinitiativen und Bemühungen der Lehrervereine um eine Reichsschulgesetzgebung bis in die ausgehenden 1880er Jahre nicht ab. Neben der Reichsschulpetition von Hirth engagieren sich 1874 die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung in Breslau sowie spätere Versammlungen in den Jahren 1886 und 1887 für eine Ausweitung der Reichsbefugnisse im Unterrichtswesen. Obwohl solchen Interessen bis zur Gegenwart die Tendenz zu einem "Zentralismus" entgegengehalten wird, betonen ihre Vertreter immer wieder den "Ausschluß jeder zentralistischen Entwicklung des Schulwesens" (ebd.: S. 379f.).

Tatsächlich geht es den entsprechenden Initiativen um ein "die Ausführung desselben verbürgende(s) Reichschulbudget" oder darum, "daß das Reich bezüglich der Lehrziele, Schuljahre, Unterrichtsstunden und der Bildungs- und Besoldungsverhältnisse der Lehrer lediglich Mindestbestimmungen erlasse und auch sonst nur grundlegende Forderungen stellen solle, deren weiterer Ausbau den Einzelstaaten überlassen bleibe" (ebd.). Nachdem sich keine dieser Initiativen durchsetzen konnte, "blieb die Schulverwaltung eine Domäne der Bundesstaaten: diese sind die obersten Träger der Schulhoheit" (Loycke 1921: S. 361).

Gleichwohl ist diese Feststellung nicht völlig korrekt. Neben den Reichsaktivitäten im Bereich des Auslandsschulwesens und — infolge der Gewerbeordnung von 1869 — im Fachschulwesen übt das Reich "auf die höheren Schulen und ihre Gestaltung indi-

rekt einen nicht zu unterschätzenden Einfluß" aus, der in bezug auf "die einheitlich geregelten Militärverhältnisse und den Heerdienst" wie auf "die Freizügigkeit bei Ausübung gewisser Gewerbe und insbesondere des Standes der Ärzte" wirksam geworden ist. Vor allem zur Vereinheitlichung der schulischen Voraussetzungen für den einjährig freiwilligen Militärdienst gibt es bereits auf die Zeit vor der Reichsgründung, auf das Jahr 1868, zurückgehende Koordinierungsbemühungen innerhalb des Norddeutschen Bundes, die, unter Beteiligung der süddeutschen Länder 1872 fortgesetzt, in der Gründung der Reichsschulkommission 1875 münden (Baumeister 1897: S. 2). Allerdings war diese "einzige Behörde, in deren Namen (...) der Gedanke eines Reichsschulwesens zum Ausdruck kam" auf das "unerfreulichste Gebiet des Schulwesens, nämlich das der Berechtigungen" beschränkt (Ziehen 1921: S. 362).

Waren nach den skizzierten weitergehenden Vereinheitlichungsbemühungen der 1870er und 1880er Jahre zu Beginn des 20. Jahrhunderts wiederholt erhobene Forderungen nach einem "Reichsamt für Volksbildung", einem "Reichsschulmuseum" sowie nach einem "vertiefenden Weiterausbau der Reichsschulkommission" "ungehört verhallt", kam es im Umfeld der Novemberrevolution von 1918 zu einer erneuten Diskussion über die notwendige Ausweitung der Reichskompetenzen in der Kulturpolitik. Dabei wird "die Unhaltbarkeit und Unwürdigkeit des alten Zustandes der Ungleichheit der Verhältnisse in den Einzelstaaten" sowie das "auf manchen Gebieten des Schulwesens" bestehende "höchst widerspruchsvolle Nebeneinander völlig überflüssiger und zum Teil geradezu schädlicher Verschiedenheiten" beklagt, ohne daß sich die Befürworter erweiterter Reichszuständigkeiten nicht zugleich wiederum für die "selbstverständlich auch ferner beizubehaltende berechnete Individualentwicklung einzelstaatlicher Schulbestrebungen" eingesetzt hätten (ebd.).

Die politischen Hintergründe bei der Ablehnung der Reichskompetenzen in der Schul- und Kulturpolitik erschließen sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg in der "Befürchtung, daß die in der Hauptstadt mehr und mehr sich ansammelnden Kräfte uns allmählich französischen Verhältnissen entgegenführen" (Hillebrandt 1914: S. 1062) und werden von einem bayerischen Politiker, dem Nürnberger Stadtschulrat Weiß, zugleich Mitglied der Nationalversammlung und Autor des Schulartikels im Verfassungsausschuß, auf der Schulkonferenz von 1920 in einer Argumentation von subtiler Dialektik zusammengefaßt: "Nichts könnte weite Volksteile dem Einheitsgedanken mehr entfremden als der Versuch, etwa von Berlin aus Kunst- und Wissenschaftspflege kommandieren zu wollen. Ein Land, das Zentralpunkte kulturellen Lebens wie München, Dresden, Stuttgart, Hamburg, Köln, Nürnberg usw. besitzt, das in jedem Gliedstaat ein eigenartiges, hochentwickeltes Schul- und Bildungswesen hat entstehen sehen, kann und darf nicht nach französischer Methode auf kulturellem Gebiet verwaltet werden" (Weiß 1921: S. 352f.).

Fungiert vor und nach dem Ersten Weltkrieg zunächst Frankreich, nach dem Zweiten Weltkrieg dann die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft als negatives Beispiel zentralistisch organisierter Kulturpolitik, wird mit einer Kompetenzerweiterung des

Reichs nicht eine bloße Verschiebung von Gesetzgebungs- und Verwaltungsbefugnissen sondern ebenso politischer Mehrheitsverhältnisse befürchtet. So stand noch vor dem Ersten Weltkrieg der "sozialdemokratischen, von der deutschen Lehrerschaft unterstützten Forderung einer reichsgesetzlichen Regelung des Schulwesens (...) bei sehr vielen die Besorgnis vor den Folgen des größeren Einflusses der Linksparteien in dem Reichstage" entgegen (Ziehen 1921: S. 355).

Kaum zwei Jahrzehnte nach Paulsens historischem Resumè über die Traditionen von Offenheit und Aufnahmebereitschaft der deutschen Bildung formuliert der spätere preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker eine vernichtende Kritik der deutschen Kulturpolitik, die die Folgen ihrer Zersplitterung, ihres Partikularismus, zum Gegenstand hat. Kulturpolitik sei "Politik mit Ideen" wie sie in Amerika, England und Frankreich verfolgt würde und von der die Deutschen noch weit entfernt seien (Becker 1919: S. 1). Mit der Reichsgründung und während des Kaiserreichs war "die Verschmelzung der deutschen Stämme zum Einheitsvolk ausschließlich dem Militär statt der Schule und der Kulturpolitik überlassen" worden. Während es "feine, ja feinste Kanäle (waren, P.D.), durch die der Kulturwille eines Volkes als Kraftzentrale seines politischen Daseins die Wasser treibt, die zu seiner Selbsterhaltung nötig sind" und zu einer "Politik mit geistigen Werten" "Disziplin, vor allem nationale Disziplin" gehöre, die "eine Art Normaltyp" voraussetze, fehle in Deutschland gerade die darin eingeschlossene, etwa bei den Engländern vorliegende "Gleichförmigkeit des geistigen und physischen Seins". Hier gingen "Individualismus, der soziologisch zum Partikularismus wird" und "Differenzierung allerdings so weit, daß man sich wohl die Frage vorlegen kann, ob wir überhaupt noch ein einheitliches Volk sind" (ebd.: S. 2f.).

Ganz anders als bei Paulsen steht für Becker nicht der produktive Austausch mit anderen Kulturen im Vordergrund, sondern die Frage, ob die Deutschen "vielleicht nur das Völkergeschiebe von Mitteleuropa (seien, P.D.), das im Westen romanisch, im Osten slawisch gemischt ist, und dessen gemeinsame Sprache keiner ethnischen Einheit entspricht" (ebd.: S. 3).

Angesichts seiner "politischen und wirtschaftlichen Ausschaltung" habe das deutsche Volk "im Ringen der Völker nur noch seinen Ideengehalt als Einsatz" (ebd.: S.15). Den im Kaiserreich vorherrschenden "militärischen Staatsgedanke(n)" erklärt Becker mit dem "bei der geographischen Lage Deutschlands, seiner Geschichte und unserem Volkscharakter sich mit Naturnotwendigkeit ergebenden Drang zum Selbstschutz gegen den Ultra-Individualismus unseres Volkscharakters. Da uns von Natur die formale Volksdisziplin, wie sie andere Völker mit starken nationalen Instinkten besitzen, versagt war, so haben wir in unserem völkischen Willen zur Einheit den Militarismus als einen harten Schutzschild gegen uns selbst und gegen andere Völker sozusagen ausgeschwitzt, wie ein Weichtier seine Schale ausschwitzt, um sich lebensfähig zu halten. Dieses gewaltige historische Gebilde ist zusammengebrochen. Wir stehen vor der ungeheuer schwierigen Aufgabe, ein neues einigendes Band zu su-

chen, das uns über unseren Stammespartikularismus, über unsere konfessionelle Spaltung und über unsere berufsständische und soziale Gliederung hinaus zum Einheitsvolk werden läßt. Nötiger wie je braucht Deutschland jetzt eine bewußte Kulturpolitik" (ebd.: S. 4f.).

Die "Hemmungen" lägen dabei zwar auch im Individualismus, die "größte Hemmung" aber — verglichen mit den "Riesenvorteilen unitarischer Staaten" — in der "Kleinstaaterei". Der deutsche Partikularismus könne "nur mit geistigen, d.h. mit kulturpolitischen Waffen überwunden werden", die eine Stärkung der Reichskompetenz in der Kulturpolitik voraussetzen (ebd.: S. 7f.). Nachdem die Gliedstaaten bereits eine Reihe von Hoheitsrechten auf das Reich übertragen hätten, bezögen sie aus der "Pflege der Kulturaufgaben" "geradezu ihre Daseinsberechtigung"; die "kulturelle Dezentralisation" habe sich überdies "geradezu glänzend bewährt". Wo wäre man hingekommen, "wenn Berlin nach Pariser Muster allein ausschlaggebend für das geistige und künstlerische Leben der Nation geworden wäre! Berlin liegt nun einmal für den Süd- und Westdeutschen, die auf dem Boden einer viel älteren Kultur erwachsen sind, jenseits des Kulturlimes im Kolonialgebiet." Es sei "berechtigtes Kulturbewußtsein, das sich in den süddeutschen Bundesstaaten dem kulturellen Unitarismus gegenüber" rege, der diese, würden sie "auch noch (um, P.D.) die kulturelle Autonomie" gebracht, "völlig auf die Stufe kommunaler Bildungen" herabsinken ließe (ebd.: S. 9f.).

Andererseits beeinträchtige die "kleinstaatliche Einstellung" in Süddeutschland, wo "Stammes-, Kultur- und Staatsgedanke" zusammenfallen, das souveräne Verständnis größerer Zusammenhänge. "Je älter der Staat und die Kultur, desto stärker die Ablehnung des Aufgehens in einem größeren Staats- und Kulturganzen." Während sich in den "Kernlande(n) des preußischen Staates" bereits das "Bewußtsein der Staatskultur" durchgesetzt habe, dominiere insbesondere in den süddeutschen Kleinstaaten der "Stammeskultur-Gedanke". In Preußen sei dagegen der Staats- dem Stammesgedanken vorgeordnet. "Die aus den Stammeseigenarten erwachsenen Kulturen haben sich in einem größeren Rahmen miteinander vertragen, sich aneinander angleichen gelernt. Man hat Verständnis dafür gewonnen, daß die Kultur der einzelnen Stämme durch eine übergeordnete Staatsleitung gar nicht bedroht ist, daß vielmehr eine wechselseitige Befruchtung durch den Fortfall geistiger Zollschränken im allseitigen Nutzen liegt." "Man wußte, daß die kulturelle Oberleitung in einem Großstaat ein Problem ist, das nicht das Volk, sondern nur die Bürokratie betrifft; denn der Staat wird immer nur organisieren können, während das Volk die Kultur erzeugt" (ebd.: S. 10f.).

Hinsichtlich der von Becker vorgeschlagenen Konzeption einer stärker zentral geführten Kulturpolitik ist es erhellend, daß die ins Auge gefaßten Maßnahmen keineswegs inhaltliche Aspekte einer zunehmend zu vereinheitlichenden Kultur bedeuten, sondern vorrangig Rahmenbedingungen wie Fragen der Finanzierung und der Koordination betreffen. Mit der Formel "Nicht Gesetzgebung, sondern Vereinbarung"

überschreibt Becker jenen Abschnitt seines Programms, in dem die Wege zur Vereinheitlichung der Kulturpolitik "nicht durch bürokratische Maßnahmen, sondern durch den Sieg der Idee" realisiert werden sollen (ebd.: S. 31f.).

Der im 20. Jahrhundert prinzipiell fortbestehenden länderspezifischen Pluralität im Bereich der Kultur- und Schulpolitik liegt nicht einfach, wie Zehetmair unter sehr selektiver Nutzung der vom ihm herangezogenen Quelle vorgibt, die bloße Unfähigkeit der "Legislative (...), die divergierenden Momente (u.a. der Länderinteressen, P.D.) konstruktiv zu vereinigen" zugrunde, sondern spezifische machtpolitische Konstellationen zwischen der "Rechte(n)", der "liberalen Mitte" und dem "Zentrum" auf der einen und der "radikale(n) Linke(n)" auf der anderen Seite (Huber 1981: S. 940f.). Hatten die Revolutionsregierungen in den Ländern des Deutschen Reichs — so in Preußen — bereits im November 1918 die Trennung von Staat und Kirche propagiert, kam es im darauffolgenden Jahr zwischen den verschiedenen Lesungen der Weimarer Reichsverfassung im Verfassungsausschuß, der sich nicht zuletzt durch die zitierte Denkschrift Beckers einer stärkeren Beteiligung des Reichs in Kulturfragen geöffnet hatte, zu Konflikten, "die mit Schulfragen der Sache nach nichts zu tun hatten" (Führ 1987: S. 165).

Nach Abschluß der Arbeiten des Verfassungsausschusses trat die Demokratische Partei wegen Vorbehalten hinsichtlich der Unterzeichnung des Versailler Vertrages aus der Regierungskoalition aus, worauf sich im Zuge der Neubildung der Reichsregierung das Zentrum nur dann zu Mitarbeit bereitzuerklären war, wenn "sich die Schulfrage zufriedenstellend lösen lasse" (ebd.). Zuzufolge des zwischen Sozialdemokratie und Zentrum ausgehandelten und im Juli 1919 in der Nationalversammlung verabschiedeten ersten Weimarer Schulkompromisses wurde im Volksschulwesen die Gleichberechtigung zwischen Gemeinschaftsschulen, Konfessions- und weltlichen Schulen vereinbart und deren Einrichtung vom Elternwillen abhängig gemacht. Nähere Bestimmungen sollte ein Reichsgesetz regeln, bis zu dessen Erlaß der bestehende (länderspezifische) Rechtszustand zu erhalten war. Im darauffolgenden zweiten Weimarer Schulkompromiß, an dem neben Sozialdemokratie und Zentrum auch die Demokratische Partei wieder beteiligt war, wurde die Gemeinschaftsschule unausgesprochen zur Regelschule erklärt, indem lediglich Konfessions- oder weltliche Schulen auf Elternantrag einzurichten waren. Wiederum sollten nähere Regelungen durch ein Reichsgesetz festgelegt werden.

Diese Sperrvorschrift in Artikel 174 sicherte den Ländern den Fortbestand der Konfessionsschulen und "blockiert(e)" die politische Umsetzung des Kompromisses. Aufgrund seiner "Schlüsselstellung im Parteienspektrum der Weimarer Republik" konnte das Zentrum die Entstehung und Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes "erfolgreich verhindern" (Zymek 1989: S. 164). Aus der "Interimsgarantie" des Artikel 174 wurde so "eine Dauergarantie des unverbundenen Nebeneinanders der überlieferten gegensätzlichen Schulformen" (Huber 1981: S. 941).

Geht die historische Genese der Kulturhoheit der Länder im 20. Jahrhundert damit keineswegs auf ein rückblickend zu idealisierendes verfassungsgeschichtliches

Traditionsbewußtsein des Weimarer Verfassungsausschusses und damit auf eine aus der frühen Neuzeit heraus ebenso positiv fortgeführte wie politisch unumstrittene Kontinuität gliedstaatlicher Zuständigkeiten in Kultur- und Schulangelegenheiten zurück, erfordern Expansion und Differenzierung des Bildungssystems nach dem Zweiten Weltkrieg unter Wiederaufnahme des föderalistischen Prinzips in zunächst relativ raschen Abständen Koordinierungen im Schulbereich, wie sie u.a. durch die von den Kultusministern vorbereiteten Abkommen der Ministerpräsidenten der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens von 1955 ("Düsseldorfer Abkommen") und dessen bis heute gültige Neufassung von 1964 ("Hamburger Abkommen") auch realisiert wurden (Führ 1979). Über die Abstimmungen im Schulbereich hinausgehend kommt es seit den fünfziger Jahren mehr und mehr auch zu ausgefächerten eigenständigen Formen der länderübergreifenden und zugleich den Bund stärker einbeziehenden Koordination und Kooperation auf den Ebenen der Entwicklungsbeobachtung, Planung und Finanzierung in den Bereichen von Kultur, Bildung und Wissenschaft.

Das dabei entstandene System des "kooperativen Föderalismus" ist im Urteil der Experten "zwar im Bereich der Bildungsplanung besonders weit entwickelt, in seiner Handlungsfähigkeit jedoch weitgehend gelähmt" geblieben (Raschert 1980: S. 117). Die Kritik an der "wechselseitige(n) Blockade im bildungspolitischen Pluralismus der Bundesländer" (Roeder 1986: S. 132) trifft gleichermaßen Fragen der Modernisierung der Lehrpläne wie die Dauer des Gymnasialkurses, die immer wieder strittige Frage der Auswahl und Gewichtung der Fächer in der gymnasialen Oberstufe, nicht zuletzt die Grundstrukturen der Gliederung und des Aufbaus der Sekundarschulen.

Erweist sich der Kulturföderalismus in allen diesen Aspekten als ein Planungs- und Steuerungssystem, durch das der bestehende Regelungsbedarf eher zeitlich immer wieder neu aufgeschoben als sachlich entschieden wird, wurden inzwischen die noch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten bestehenden Unterschiede in den Schulsystemen der Länder teils strukturell, mehr aber noch unter bildungsstatistischen Aspekten zunehmend ausgeglichen.

Wurde zu Beginn der sechziger Jahre, u.a. um die in der damaligen bildungspolitischen Diskussion noch keineswegs hinreichend problematisierten Annahmen erbbiologisch begründeter Begabungsdifferenzen zurückzuweisen, auf die signifikanten Unterschiede der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik hingewiesen (Carnap/Edding 1962: S. 14f.), belegen statistische Untersuchungen für 1987 rückläufige Benachteiligungsraten sowohl im Vergleich zwischen Stadt- und Landbevölkerung als auch im Verhältnis zwischen den drei regionalen Bereichen von Norddeutschland, Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie Süddeutschland. Mehr als die Hälfte der Sekundarschüler befindet sich in jeder der drei Regionen an Realschulen und Gymnasien (Köhler 1992: S. 71ff.).

Geht deshalb auch der bayerische Kultusminister von "einer Einheitlichkeit im Bildungswesen" aus, die er allerdings mehr auf die "Selbstkoordination der Länder" als auf die Elternentscheidungen zugunsten höherwertiger Schullaufbahnen zurückführt, "wie sie kein anderer Bundesstaat aufweisen kann", scheint angesichts der länderübergreifenden Folgeprobleme von Bildungsreform und -expansion seine — rhetorische — Frage nach der vielleicht größeren "Zufriedenheit" bei zentral vorgegebenen Lösungen in der Bildungspolitik verfehlt (Zehetmair 1989: S. 19).

Unter Bedingungen einer strukturellen Krise des Bildungssystems, wie sie sich in seinen Außenrelationen etwa zum Beschäftigungssystem aber rückwirkend auch in den pädagogischen Dimensionen seiner Binnenverhältnisse ausdrückt (Drewek 1994c), dürfte in Zukunft nicht ein eher unproduktiv verselbständigter föderalistischer Entscheidungsmodus, sondern vielmehr — auch konkurrierende — Konzepte zur Lösung zunehmend vergleichbarer Probleme in der Bildungspolitik der Länder ihr Leistungs- und Erfolgskriterium ausmachen.

4. Differenzierung und Expansion: Tradition und Transformation des deutschen Bildungssystems

Als der Berliner Philosoph Wilhelm Dilthey im Umfeld der Schulkonferenz von 1890 die Formen des höheren Unterrichts in Preußen während des 18. im Vergleich zum ausgehenden 19. Jahrhundert als "bunter und mannigfaltiger" beschreibt, benutzt er das die nachfolgende Entwicklung abwertende Bild von dem "Gestrüpp, das die große Staatsschere noch nicht geschnitten und zurechtgestutzt hatte" (Dilthey 1971: S. 123). Dilthey übersieht oder unterschätzt in seinem Vergleich jedoch die soziale Bedeutung und Reichweite der Wirksamkeit des preußischen Staates im Bildungswesen.

Kennzeichnet die Entwicklungsphasen im System moderner Gesellschaften nach Parsons die Aufeinanderfolge von industrieller Revolution, politischer Revolution und Bildungsrevolution, ist für Preußen "die These vertretbar, daß (...) die Bildungsrevolution der demokratischen Revolution vorausging" (Müller 1981: S. 245). Heben dabei "zentrale Aufsichtsorgane mit eigenständigen Verwaltungsorganisationen auf den nachfolgenden regionalen Ebenen, öffentliche Finanzierung, Rahmenpläne, Lernzieldefinitionen und Abschlußprüfungen (...) seit Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen die Willkür der internen und externen Organisationsstrukturen einzelner Anstalten auf" und eröffnen "Prüfungsordnungen und staatliche Verleihung von Rechtstiteln für Bildungswege, Beamtenkarrieren und Militärberechtigungen (...) für alle die gleichen Ansprüche und Möglichkeiten", bedeutet dies "prinzipiell die Relativierung sozialer Herkunft, Tradition, Konvention und ökonomisch bedingten Einflusses gegenüber Leistung und Wissen", durch das sich die preußische Bildungsverfassung von den elitären Strukturen Frankreichs und Englands deutlich abhebt (ebd.: S. 245f.). Diese Grundzüge der institutionellen Struktur des Bildungswesens sind bis zur Gegenwart prinzipiell erhalten geblieben, werden jedoch im Zuge von Bil-

dungsreform und Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund der inneren Dynamik des modernen Bildungssystems auch in Frage gestellt.'

Im Spektrum alternativer Differenzierungsformen nimmt das deutsche Schulsystem unter verschiedenen Aspekten bis heute eine spezifische Stellung ein. Erstens handelt es sich um einen Schulaufbau, der alle wesentlichen Formen der Schule von den unteren Klassen der damaligen Volks- und heutigen Grundschule über die weiterführenden Sekundarschulen einschließlich der Mädchen- und der Berufsbildung bis hin zu den Hochschulen seit Beginn dieses Jahrhunderts in einer weitgehend zusammengeordneten Struktur öffentlicher Bildungseinrichtungen umfaßt. Zweitens kennzeichnet das deutsche Bildungssystem neben einem auffallend hohen Grad der äußeren Differenzierung in verschiedene Schulformen und -typen traditionell ein besonders früher, nämlich nach dem vierten Schuljahr gelegener Übergangszeitpunkt in die Sekundarschulen. Drittens schließlich sind die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarschule zwar einerseits durch verschiedene inhaltliche Zielsetzungen und entsprechende Fächerprofile — durch ihr Curriculum — charakterisiert, andererseits aber stärker noch durch die mit ihren jeweiligen Abschlußmöglichkeiten verbundenen beruflichen Karriereaussichten im öffentlichen Dienst und auf dem privaten Arbeitsmarkt voneinander unterschieden.

Bildungs- und Beschäftigungssystem (und darüber vermittelt die soziale Struktur insgesamt) sind in Deutschland traditionell überaus eng miteinander verzahnt; beide gesellschaftliche Subsysteme sind durch die "Berechtigungen" der Schulabschlüsse und die auf sie bezogenen Eintrittsvoraussetzungen im Beschäftigungssystem miteinander "verkoppelt". Dadurch hat das deutsche Bildungssystem bereits seit dem 19. Jahrhundert eine in dieser Form in anderen Ländern nicht bekannte Bedeutung im Prozeß des historischen Wandels der hierarchisch gestuften sozialen Klassen- und Schichtenstruktur erhalten (Müller 1977: 1981).

Vor dem Hintergrund eines die verschiedenen politischen Systeme übergreifenden Strukturwandels des deutschen Bildungssystems im 20. Jahrhundert erscheint seine Geschichte nach 1945 lediglich als Schlußphase einer langfristigen Gesamtentwicklung, deren Anfänge in das 19. Jahrhundert zurückreichen. An die für das 20. Jahrhundert bestimmend gebliebene vertikale Grundstruktur' des Sekundarunterrichts (Volksschule, Mittelschule, Gymnasium) schließt sich die Schulentwicklung in Westdeutschland nach 1945 wieder an.

Bildungsreform und Bildungsexpansion nach 1960 und 1970 haben die strukturellen Herausforderungen der Schulentwicklung allerdings entscheidend verän-

Beim Folgenden handelt es sich um die stark gekürzte Wiedergabe an anderen Stellen ausführlich vorgetragener Überlegungen zum Modernisierungsprozeß des deutschen Bildungswesens im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Drewek 1994a und b).

dert. Obwohl — oder besser: weil — die vertikale Differenzierung der Sekundarschulen erhalten geblieben ist, hat sich einerseits eine völlige Verschiebung der Schülerverteilung ergeben. Mit diesem Expansionsprozeß, der sich schon Ende der vierziger und in den frühen fünfziger Jahren gezeigt und dann in breitem Maßstab nach 1960 beschleunigt hat, ist zwar nicht die äußere Struktur des deutschen Bildungssystems, wohl aber die Schülerverteilung innerhalb dieser Struktur grundlegend verändert worden. Mehr als die Hälfte aller Schüler im Sekundarbereich I besuchen heute eine Realschule oder ein Gymnasium. Die — noch bis in die Nachkriegszeit hinein von drei Vierteln der Schüler frequentierte frühere Volks- und heutige Hauptschule hat gegenwärtig besonders in städtischen Regionen meist nur noch einen Anteil von weniger als einem Drittel aller schulpflichtigen Schüler. Andererseits werden im selben Verhältnis zum Wachstum des nun kaum noch exklusiven Gymnasial- und Hochschulbesuchs Folgeprobleme sichtbar, für die als Entwertung des Abiturs und der Hochschulabschlüsse — hier sicher nach Fächern differenziert — beim Zugang zu höheren Berufen auf der einen und der zunehmend problematischeren Lage der kleiner werdenden Haupt- (als Pflicht-)schule auf der anderen Seite politisch und wissenschaftlich bislang keineswegs hinreichende Antworten formuliert worden sind.

Die Resultate der Bildungsexpansion erscheinen damit in mehrfacher Hinsicht uneinheitlich, divergent und problematisch. Seine Folgen stellen sich in den letzten Jahren für Gymnasiasten, Studenten und Hochschulabsolventen teils paradox, im Blick auf die Schulstruktur nicht ohne — gemessen am Reformprogramm — kontraproduktive Folgen dar. Zu den Paradoxien dürfte der Umstand rechnen, daß der in breitem Maßstab individuell erhoffte soziale Aufstieg für Kinder aus nicht akademisch vorgebildeten Schichten nur auf wenige Alterskohorten begrenzt im Rahmen des in den siebziger Jahren abgeschlossenen Eigenausbaus des Bildungssystems — zeitweilig selbst ein stark expandierender Arbeitsmarkt —, eingetreten ist. Die traditionell enge Verzahnung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem ist in der anschließenden Entwicklung unter den neuen quantitativen Verhältnissen der Massenhochschulen deutlich lockerer geworden. Dennoch wird nicht zu verkennen sein, daß die zu Beginn des Jahrhunderts schichtenspezifisch deutlich begrenzte höhere Bildung des Gymnasiums und sein auch heute zu Recht mit dem Begriff der "Reflexionskultur" (Baumert/Roeder 1990: S. 295) beschriebener Unterricht, aus dieser Bindung gelöst und — bei weitgehender historischer Stabilität des wissenschaftlich orientierten Unterrichts dieser Schulform — breitere soziale Gruppen erreicht hat.

Mit den Sättigungserscheinungen im höheren Sekundarschulbereich und in den Hochschulen gehen mittlerweile Diskussionstendenzen zur Deinstitutionalisierung und Destandardisierung von Unterrichts- und Lernprozessen einher. "Die weitgehend uniforme 'Zwangsbelehrung' läßt für individuelle Bedürfnisse der Schüler keinen Raum und wird für Entfremdungserscheinungen (Langeweile, Vandalismus usw.) verantwortlich gemacht", heißt es in einem Wörterbuch der Pädagogik (Ramsberger 1977: S. 115). An anderer Stelle wird "in der Tradition des humanistischen Erbes und der Aufklärung" das "Recht des einzelnen, selbst Zweck, nicht Mittel ge-

sellschaftlicher Zwecksetzungen zu sein, sowie auf Förderung von individueller, verantwortungsbewußter Selbstbestimmung und Emanzipation" gefordert (Riedel 1989: S. 1342). In diesen Diskussionen sind Tendenzen nicht zu übersehen, durch die mit der Öffnung des Gymnasiums und der Hochschulen als Institutionen zugleich diejenigen Prinzipien infrage gestellt werden, die das deutsche Bildungssystem im Spektrum des internationalen Vergleichs seit dem 19. Jahrhundert positiv ausgezeichnet haben. Es sind dies sein wissenschaftsorientierter Fachunterricht, der ein auf Universitätsniveau qualifiziertes Lehrpersonal vorausgesetzt hat, und die Orientierung an kognitiven Unterrichtszielen sowie die hohe formale Bedeutung von Bildungsprozessen und -abschlüssen für die beruflich-soziale Karriere der Absolventen des Bildungssystems und die in dessen äußerer Differenzierung gelegenen sozial mobilisierenden Wirkungen. Als Konsequenz der nicht nur in den alternativen Strömungen akzeptierten Relativierung dieser Merkmale läßt sich eine zunehmende Randständigkeit und Pädagogisierung des Bildungssystems an der Peripherie der gesellschaftlichen Institutionen und sozialen Systeme absehen. Sie dürfte in Zukunft den sozialen Ansprüchen und Erwartungen leistungsorientierter Eltern und Schüler an professionellen Schulunterricht konfliktreich zuwiderlaufen.

"Während unsere Reformer", schreibt ein deutscher Austauschlehrer zu Beginn des 20. Jahrhunderts, "als das Ideal aufstellen, daß das Kind nur tun soll, was ihm beliebt, daß eine Klasse nur durch das Interesse geleitet werden soll — Gesichtspunkte, die gewiß nicht unbeachtet bleiben dürfen — und es fast beklagen, wenn ein Lehrer seine Klasse in der Hand hat und Anforderungen an die Jungen in der Stunde stellt, empfinden viele Engländer und Amerikaner es als sehr schmerzhaft, daß sie in der Regel hinter uns in dieser Beziehung beträchtlich zurückbleiben." Das "deutsche Publikum" sei sich "gar nicht bewußt, auf welcher Höhe in dieser Beziehung Deutschland steht" (Brinkmann 1911: S. 100). Angesichts der in Amerika viel größeren Probleme, "wie man die Schüler und auch die Collegestudenten zur richtigen Arbeit bringt", habe sie der deutsche Student in langen Anstrengungen erlernt. Erst daraus resultiere die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens, daß nämlich "unsere Abiturienten und jungen Studenten es im allgemeinen viel besser verstehen, eine geistige Arbeit selbständig anzufassen, als die Collegestudenten" (ebd., S. 106). In seinem Versuch, einen "unterschätzte(n) Vorzug der deutschen Schule" deutlich zu machen, zitiert der Lehrer den Präsidenten der Yale-University: "'Bildung ohne Arbeit ist ein noch demoralisierenderes Ideal als Arbeit ohne Bildung'" (ebd.: S. 101).