

Schleicher, Klaus

Europas Bildungsgeschichte. Ursachen des Gemeinsamen und des Unterschiedlichen?

Tertium comparationis 12 (2006) 1, S. 5-23

urn:nbn:de:0111-opus-29669

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

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



Europas Bildungsgeschichte. Ursachen des Gemeinsamen und des Unterschiedlichen?

Klaus Schleicher

Universität Hamburg

Abstract

What we regard as common interests or differences in European education depends quite strongly on our conception of 'Europe' and our ideas of 'educational history'. On the one hand the culture of Europe was and is perceived from quite different national or professional perspectives. On the other hand educational history includes different periods and content areas if one looks either at formal or at informal education. Here some informal and formal learning effects on European attitudes are considered. How their importance and overlapping changed at different times as well as in different sectors and areas will be exemplified. Probably informal learning is much more influential than formal education to common interests and differences in Europe although it gains much less political, educational and public attention. These dichotomies are discussed with reference to long-term developments and short-term politics in Europe.

Einleitung

Das Bewusstsein von Europa erwies sich bisher als *veränderlich, gestaltbar und entwicklungs offen*. Es war und ist weder etwas politisch Kontinuierliches, räumlich und zeitlich genau Eingrenzbare noch etwas kulturell Harmonisches. Auch heute fehlen genauere Baupläne und klare Eingrenzungen für die Entwicklung eines derartigen Bewusstseins. Gleichwohl scheint es eine gewisse europäische Identität zu geben, wenn man die ‚Ursachen des Gemeinsamen und Unterschiedlichen‘ längerfristig analysiert.

Kulturelle, nationale und selbst personale *Identitäten entwickeln sich immer in längerfristigen Enkulturationen bzw. Sozialisationsprozessen* (vgl. Malinowski, 1951). Europäisches Verständnis und europäische Identität sind daher nicht primär ein Medien- oder schulisches Problem (vgl. Meyer, 1997; Beierwaltes, 2000). Auch kann Europa nicht wie ehemals die Nationen (z.B. in Frankreich zur Zeit der Franz. Revolution) staatlich konstruiert bzw. als Kultur- und Sprachgemeinschaft (wie bei Herder) interpretiert oder über identitätsstiftende Mythen und Symbole (wie im 19. Jh.) zen-

triert werden. Europa muß vielmehr als *dynamisch veränderbare Erfahrungs-, Gedächtnis- und politische Willensgemeinschaft* verstanden werden.

Zweifellos bestehen in Europa heute erhebliche *Kommunikationsprobleme*, weil die gemeinsame Währung und offenen Grenzen als selbstverständlich gelten, aber demokratische Beteiligungsformen und eine europäische Öffentlichkeit fehlen, und weil viele Nationalpolitiker die EU leichtfertig für eigene Defizite verantwortlich machen (vgl. Uhl, 2005, S. 141 ff.). Machtzentrierte Alltagspolitiker sorgen für *zusätzliche Irritationen*, wenn sie Beitrittsverhandlungen mit der Türkei das Wort reden und damit europäische Recht-, Kultur- und Bildungstraditionen zur Disposition stellen. Denn wer die Entwicklungen bis hin in die Osttürkei seit Jahrzehnten beobachtet, dem sind die grundlegenden Einstellungs- und Identitätsunterschiede bewusst. Dabei geht es nicht vordergründig um spezifische Kultur- oder Religionsausrichtungen, denn kulturelle Toleranz gibt es auf beiden Seiten – wie Lessings Ringparabel, osmanische Darstellungen zur Gleichberechtigung der Religionen oder Andric' Roman ‚Die Brücke über die Drina‘ verdeutlichen. Doch nicht einmal in der erweiterten EU hat sich bisher ein wirkliches Gemeinschaftsgefühl entwickelt, das als Grundlage für eine übergreifende Solidarität und Verantwortlichkeit dienen kann, auch wenn seit dem Vertrag von Maastricht die kulturelle Gemeinsamkeit und Vielfalt in der EU vertraglich berücksichtigt und institutionell gefördert werden.

Vor dem skizzierten Hintergrund werden hier einige ‚*Ursachen des Gemeinsamen und Unterschiedlichen*‘ in der europäischen Bildungsgeschichte analysiert und dabei folgende *Parameter* in Beziehung gesetzt:

- *Europa* ist eine Konstruktion von Politik, Kunst, Wissenschaft und Medien etc. *Der europäische Raum* wurde und wird dabei unterschiedlich interpretiert, z.B. mit historisch verlagerten Schwerpunkten vom Vorderen Orient über das Mittelmeer bis nach Zentraleuropa. Auch in seiner *zeitlichen Entwicklung* wurde und wird Europa dynastisch, rechtlich, wirtschaftlich, wissenschaftlich, kulturell recht unterschiedlich akzentuiert. Die Vorstellungen von Europa sind letztlich so unbeständig wie Wanderdünen, aber auch so real wie jene.
- Auch *Bildung* ist nichts genau Definierbares; denn jede Zeit hat andere Akzente gesetzt, so die Antike, die Troubadoure, Aufklärung bzw. der Neuhumanismus oder unsere Gegenwart. Meist denkt man heute zunächst an eine *staatliche Bildung*, die aber erst seit dem 18. Jahrhundert entstanden ist. Älter und auch wirkmächtiger ist die *informelle Bildung*. Und wenn tatsächlich mehr als zwei Drittel der Lernprozesse in informellen und non-formalen Alltagserfahrungen erfolgen (so Faure, 1973), dann sollte dem kulturell-sozialen Umgebungslernen bzw. entsprechenden Sozialisationsprozessen im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses künftig mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.
- Schließlich haben sich auch die *Schwerpunkte der europäischen Bildungstradition* im Laufe der Zeit bzw. deren regionale und nationale Impulse verändert. Wie lange

es in welchen Räumen gemeinsame Traditionen gab, das hängt davon ab, was man unter Bildungsgeschichte resümieren will. Die *staatliche Schulbildung* ist jungen Datums, die handwerklichen Kompetenzvermittlung und Universitätsstudien sind schon älter, aber auf einen kleineren Personenkreis beschränkt. Bezieht man jedoch das *informelle und non-formale Lernen* mit ein, dann gewinnt die europäische Bildungsgeschichte völlig andere zeitliche, räumliche und inhaltliche Dimensionen – vermutlich auch einen ungleich größeren Einfluß. In Ergänzung zu den traditionellen ‚Bildungsgeschichten‘ (die wir in etlichen Bänden zur ‚Zeitgeschichte Europäischer Bildung‘ abgehandelt haben) werden hier vor allem bildungswirksame Kontexte und informelle Bildungsprozesse in Europa thematisiert.

- *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* der Bildungsentwicklung: Vor einem sehr *langfristigen Horizont* wird dabei deutlich, dass europäische Rechtsvorstellungen bis heute noch durch das römische Recht vorgeprägt sind; bei einem *mittelfristigen Horizont* ist zudem zu erkennen, wie sich die Grundstrukturen der europäischen Stadtkultur und Kunst seit dem Mittelalter entwickelten; bei einem *kurzfristigen Horizont* zeigt sich dagegen, auf welche Weise das nationalstaatliche Denken und die damit verbundene nationale Bildung das europäische Bewusstsein beeinflussten; und im *aktuellen Horizont* ist kaum zu übersehen, dass sich nach dem Zusammenbruch des Sozialismus, der Expansion des europäischen Binnenmarkts und infolge der Globalisierung das europäische Bewusstsein erneut grundlegend änderte und weiterhin ändern wird.

Zwischenresümee: Eine differenzierte *Betrachtung der Bildungskontexte und informellen Bildung* ist in der europäischen Bildungsdiskussion *bisher vernachlässigt*. Aus zweierlei Gründen ist sie aber von Bedeutung: Einerseits erfordern viele sozioökonomische Wirklichkeitselemente (Arbeitsprozesse, Marktmechanismen, infrastrukturelle und mediale Einflüsse usw.) eine *schnelle Alltagsbewältigung*, die eher über informelle Bildungsprozesse als nachlaufende formale Bildungsangebote zustande kommt.¹ Andererseits ergeben sich aus *informellen Enkulturationen* grundlegendere Langzeiteinflüsse für das europäische Bewusstsein als durch intentionale Bildungsprogramme.

1. Ursachen des Gemeinsamen

Trotz aller Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt es in Europa weitreichende *Gemeinsamkeiten* im kulturellen und historischen Schicksal (vgl. Engeli & Matzerath, 1989, S. 10). „Europäische Identität steht ... für das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer europäischen Zivilisation ... Es hat die Wellen starker Identifikation mit einer Nationalität im 19. und 20. Jh. überlebt ...“ (Loth, 2005, S. 59). So gehören die ‚europäischen Ideale‘ des Europarates von Anfang an zur europäischen Identität. Und zwar entstanden ungeachtet der sprachlichen und ethnischen bzw. der religiösen und regionalen Differenzierung gemeinsame Wertegrundlagen. Trotz der Nationalstaats-

bildung im 19. Jahrhundert und der nationalistischen Exzesse im 20. Jahrhundert haben sich die europäischen Staaten schließlich in der EG zusammengefunden. *Kon-sensstiftend* waren einerseits weitblickende Minoritäten, andererseits gleichlaufende Bildungsprozesse. Diese europäische Konstruktion aber war und ist ohne die Nationalstaaten nicht möglich (vgl. die Ratsentscheidungen).

1.1 Die Bedeutung informeller Bildungsprozesse

Eine handlungsleitende Weitergabe wertrelevanter, sozialer, beruflicher und Erziehungskompetenzen erfolgte lange Zeit außerhalb formalisierter Bildungsgänge – etwa so wie heute die Weitergabe von Arbeitsprozesswissen und Problemlösestrategien im Beruf bzw. von sozialen Handlungskompetenzen im intergenerativen Umgang. Und zwar ergaben sich *Gemeinsamkeiten im informellen Erlernen von Denkmustern* (z.B. im Rechts- und Sozialbereich), von Lebensgewohnheiten (z.B. durch Marktmechanismen und kommunikative Strukturen) oder auch über die Kunstwahrnehmung (sei es von Architektur, Malerei oder Dichtung). Ausschnitthaft und beispielhaft wird hier auf die Bedeutung von Rechts- und Architekturtraditionen verwiesen.

Die Bedeutung von Rechtstraditionen: Wenn wir heute politisch wählen bzw. einkaufen oder Verträge schließen, dann stützen wir unser Handeln mehr auf informelle Bildungserfahrungen als auf formal gelerntes Wissen. In die europäische Lebenssteuerung sind beispielsweise folgende Rechtsfiguren eingegangen:

- Seit der Antike haben tradierte Rechtsgrundsätze und rechtswissenschaftliche Reflexionen auf das europäische Leben und Zusammenleben – d.h. auf unser Privat-, Handels- oder Staatsrecht – einen maßgeblichen Einfluss ausgeübt. Das *römische Recht* (auf der Basis der Kodifikation zur Zeit Justinians um 527 n. Chr. mit seiner Neubelebung im ‚Corpus Juris‘ der Renaissance bzw. seiner Reaktivierung im 19. Jh.) wurde zunächst administrativ in kleinen Kreisen exekutiert, bevor es informell in alltagsrelevanten Reglements gesellschaftlich adaptiert wurde. Zuweilen steuert es noch heute unser öffentliches Rechts-, Selbst- und Rechenschaftsbewusstsein sowie die Grundlagen des Bildungswesens.
- Hinzu kam vom Mittelalter bis in die frühe Neuzeit das so genannte – ‚*Jus commune*‘ (in Form des Gemeinderechts, Stadtrechts und Privatrechts), das im *Sachsenspiegel* wie der *Magna Charta* eine Verbindung von christlichen und gewohnheitsrechtlichen Normen herstellte. Im *Sachsenspiegel*² finden sich u.a. praktische emissionseinschränkende Hinweise, die erhebliche Folgewirkungen von der iberischen Halbinsel bis zum Baltikum und von Süditalien bis Skandinavien bzw. Nachwirkungen in Deutschland bis 1900 hatten.
- Darüber hinaus wurden in der *Magna Charta* Freiheits- und Handelsrechte fixiert, wie sie inzwischen vom Europarat und der EU in zeitgemäßer Weise umformuliert und eingefordert werden. So soll „kein freier Mann ... verhaftet, gefangen gehalten,

enteignet, geächtet, verbannt oder auf irgendeine Art zugrundegerichtet werden ... [bzw.] Niemandem werden Wir Recht oder Gerechtigkeit verkaufen, verweigern oder verzögern“ (Walder, 1973, Abschnitt 40). Der *bewusstseinsbildende Einfluss der Magna Charta* zeigt sich nicht zuletzt daran, dass sich etliche neuere Rechtssetzungen auf sie beziehen, so die Genfer Flüchtlingskonvention, das Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen (GWB) oder die Magna Charta des Lehrberufs. Auch ist sie in etlichen europäischen Ländern zu einem zentralen Bildungsinhalt des schulischen Geschichtsunterrichts geworden.

- Beide Rechtstraditionen wurden anschließend durch national akzentuierte Rechtsorientierungen – das so genannte *jus patriae*‘ z.B. in Frankreich wie in Preußen³ – überlagert und zur Landesjurisprudenz ‚degradiert‘. Gleichwohl wurde Frankreich mit dem ‚Code Civil‘ (Napoléons) in seinem Bemühen um staatliche Einheit und eine Trennung von Kirche und Staat zu einem Vorläufer der modernen, abstrakten nationalstaatlichen Rechtsgestaltung. Letztlich sind wesentliche Bestimmungen des ‚Code Civil‘ „im gesamten Gebiet der ursprünglich sechs EG-Staaten“, in Teilen der heutigen BRD und fast in ganz Italien institutionalisiert worden (Hecker, 1980).
- Inzwischen geht auch das *Völkerrecht* von drei nationalstaatlichen Definitionselementen aus, und zwar vom Volk, dem Gebiet und der Staatsgewalt. Diese Elemente greift auch die *Europäische Menschenrechtskonvention* von 1950 auf (EMRK), die eng mit dem europäischen Demokratie-, Freiheits- und Rechtsbewusstsein verbunden ist. Sie wurde inzwischen von den 15 Mitgliedsstaaten der alten EU bzw. von 41 Mitgliedsländern des Europarates ratifiziert.
- Ähnlich bewusstseinsbildend sind die *rechtlichen Neuordnungen der EG / EU* zunächst in Westeuropa und nach der Wende auch im Osten geworden. Und zwar hat sich in der Europäischen Gemeinschaft seit 1957 (Römische Verträge) eine einflussreiche *Rechtsvergemeinschaftung* vollzogen, die entscheidend in nationales Recht eingreift. Auch der Verfassungsentwurf ist ein europäisches Kondensat verschiedener Verfassungstraditionen sowie der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (vgl. z.B. Somek, 2003, S. 210).⁴

Langzeitwirkungen: Die europäische Menschenrechtskonvention basiert auf Traditionen, Grundeinstellungen und Denkmustern, die sich u.a. von der Habeas Corpus Akte (1679) über die Aufklärung und Naturrechtsvorstellungen bis ins 20. Jahrhundert entwickelt haben. Die Konvention erleichtert eine Verbindung der europäischen Nationen in Einklang mit deren gemeinsamen Idealen und Erbe. Auf dieser Grundlage hat der Europäische Gerichtshof der Konvention dann gemeinschaftsrechtliche Geltung verschafft (vgl. Molthagen, 2003, S. 204 ff.). Insgesamt ist die europäische Rechtsentwicklung also mit einer immanenten – wenn auch unscharfen – *Bewusstseinsbildung im Sinne eines europäischen Gemeinschaftsrechts* verbunden (vgl. Kaspers, 1978). Einige dieser europäischen Rechtstraditionen werden inzwischen selbst in schulischen

Curricula – insbesondere der Geschichte, Politik und Gemeinschaftskunde – vermittelt.

Gemeinsamkeiten in der Architektur- und Kunstentwicklung: Wenn wir durch Europa reisen, werden wir immer wieder mit ähnlichen Architektur- und Kunststilen konfrontiert. Wir nehmen sie als spezifisch europäische Kultur wahr, sobald wir in Südamerika, Asien oder Afrika auf die Unterschiede der dortigen Eigenkultur bzw. auf den europäischen Kulturexport der Kolonialzeit treffen. In der Architekturentwicklung und ihrer informellen Aneignung spiegelt sich ebenfalls ein *identitätsstiftendes Element der europäischen Bildungsgeschichte*. Auch wenn die Stilepochen letztlich kunsthistorische Konstrukte sind, so artikulieren sich darin doch eine spezifische Weltdeutung, soziale Organisationsstruktur sowie technische und materiale Ausdrucksformen. Die jeweilige Architektur reflektiert sowohl politische, soziale und künstlerische Erlebnisprozesse als auch ideelle und ideologische Selbstverständnisse der jeweiligen Zeit.⁵ Die gestalteten Räume fordern gleichzeitig zu einer längerfristigen Reflexion der sozialisierenden Vorbilder (z.B. der Herrschaftsstrukturen) sowie der tradierten Bildungsmuster (sei es humanistischer, fachlicher oder wirtschaftlicher Provenienz) heraus. Für die Bewusstseins- und Bildungsgeschichte ist vor allem bedeutsam, wie *Bauformen zentrale Räume besetzten* (z.B. Burgen, Kirchen oder Märkte) und inwieweit diese europaweit als Vorbilder betrachtet und imitiert wurden.

Ansätze der *griechischen Architektur* wurden z.B. im Hellenismus und in Rom aufgegriffen bzw. römische Entwicklungen vom Humanismus und der *Renaissance modifiziert*. Zudem hat die Antike den mittelalterlichen Kirchenbau (z.B. Speyer, Goslar), die Theaterraumentwicklung (bis hin zum bedeutendsten Barocktheater nördlich der Alpen in Celle) und Stilrichtungen bis zum Klassizismus (u.a. die Triumphbögen des 19. Jh.) beeinflusst (vgl. Müller & Vogel, 1974).

Natürlich wurden jene Traditionen vielfältig überlagert: So greift die *Romanik* römische, frühchristlich-byzantinische und germanisch-keltische Traditionen auf (1000 n. Chr.). In der *Gotik* (Cluny ab 12. Jh.) erfolgte mit der Differenzierung der Ständegesellschaft und geistigen Neuorientierung der Kirche dann eine Hinwendung zu *idealisierten und vergeistigten Kunstauffassungen* (die Kathedrale wurde zur Repräsentation des himmlischen Jerusalems) (vgl. Watkin, 1999). Trotz aller stilistischen Ausdifferenzierung in verschiedenen Regionen blieb die Gotik in ihren Grundzügen letztlich europäisch (vgl. Pevsner, 1997).

Im *Renaissance- und Barockzeitalter* dominierten nicht mehr transzendente, sondern realistische Ziele, d.h. nicht Metaphysik sondern *Rationalität*. Zudem wurde das Altertum wiedererweckt. In den Stilen kamen wiederum ähnliche Vergangenheitsbezüge und Repräsentationsbedürfnisse (vgl. Burckhardt, 1962)⁶ bzw. kulturell übergreifende Lebensstile zum Ausdruck. Das Barockzeitalter kennzeichnet dabei den Höhepunkt der katholischen und fürstlichen Macht (vgl. Foucher, 1993, S. 26), die sich in *stilvoller Lebenslust und oft sinnlicher Festkultur* präsentierte. Es werden Pracht und

Pathos in Kirchen, Schlössern und Stadtpalästen entfaltet. Macht wird geradezu bildlich inszeniert (mit großen Freitreppen, Brunnen und Plastiken). Letztlich wird die ‚Welt zu einer theatralischen Bühne‘, bzw. ‚die Bühne wird zur Welt‘ (vgl. Calderóns Welttheater). Europa hatte wiederum ein neues, aber ähnliches Gesicht gewonnen.

In der anschließenden *Neugotik und im Klassizismus* kommt es in Abwendung von der großspürigen, veräußerlichten und verschwenderischen Pracht dann zu einer *historischen Rückbesinnung* in Europa, und zwar in Bauten wie dem Brandenburger Tor (ab 1788) oder dem Petersburger Winterpalast (1754–62).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkte sich jedoch überall der wirtschaftliche und *industrielle Einfluss*, der eine funktionalere Raumgestaltung verlangte (so bei Bibliotheksbauten, Banken und Gefängnissen). Typisch für die Zeit sind Eisenskelettkonstruktionen beim Hallenbau (so bei Fabriken, dem ‚Museum of Natural History‘ in Oxford oder bei Bahnhöfen wie dem ‚Gare du Nord‘ in Paris) (vgl. Posenner, 1982).

Nach einem kurzen europaweiten Intervall des *Jugendstils* führte die so genannte *moderne Architektur* auch zu *Gemeinsamkeiten in der europäischen Schularchitektur*, die zunächst Ordnung, Disziplin, Sauberkeit und Auswendiglernen erleichtern wollte (vgl. die Hamburger Schuhmacherbauten) bis nach dem Zweiten Weltkrieg die Schule ins Freie geöffnet und das Pavillonsystem entwickelt wurde usw.

Langzeitwirkungen: Die europäische Architektur hat die europäische Identität langfristig über informelle Bildungsprozesse bzw. Akkulturationsprozesse gefördert. Sie prägt auch heute noch unser *Um- und Innenweltbewusstsein*; denn kirchliche und herrschaftliche Bauten sowie öffentliche und wirtschaftliche Plätze strukturieren vielerorts die innerstädtische Anlage und Verkehrserschließung bis in die Gegenwart. Sie wirken mithin noch immer wahrnehmungs-, bewusstseins- und verhaltenssteuernd auf die Bürger ein.

An der knappen *Skizze zur Rechts- und Architekturentwicklung* mag deutlich geworden sein, wie in informellen Bildungsprozessen langfristig europaweite Gemeinsamkeiten entstanden, und zwar weil sich viele weitere historische und regionale Erfahrungsschichten – wie in einer Biographie – überlagerten. *Der konsensbildende Einfluss informeller Lernprozesse* erweist sich in den diskutierten Bereichen als nachhaltiger als der von formalen Bildungsbemühungen. Natürlich gibt es noch viele weitere informelle und nonformale Bildungseinflüsse aus den Bereichen von Handel, Wissenschaft, Medien, Technik oder dem Wertebereich usw., die in wechselseitiger Ergänzung zum europäischen Bewusstsein beigetragen haben (vgl. Calliess, 2004).

1.2 Die Bedeutung formaler Bildungsprozesse für das europäische Bewusstsein

Da wiederholt und ausführlich untersucht und dargestellt wurde, wie formale Bildungsprozesse das europäische Bewusstsein mitgeprägt haben (so auch die ‚Zeit-

geschichte europäischer Bildung‘, vgl. Schleicher & Weber, 2000a, b, 2002), mag hier ein Resümee ausreichen.

Zunächst haben in diesem Kontext die *Universitäten* eine herausragende Rolle gespielt. Sie waren über Jahrhunderte eine europäische Institution par excellence mit selbstbestimmten Forschungs- und Ausbildungszielen, *europaweiter Anerkennung* der Fakultäten und akademischen Graden sowie einer europäischen Studentenschaft und einer ähnlichen wissenschaftlichen wie sozialen Werteordnung (vgl. Rüegg, 1993, 1996). Ende des 18. Jahrhunderts wurden ihre Erziehungs- und Ausbildungsintentionen allmählich national instrumentalisiert. Erst die nationalistischen Konfrontationen in den Weltkriegen führten wieder zu einer stärker europäischen Selbstvergewisserung und zu einem *intensiveren Austausch* (vgl. Coudenhove-Kalergi (1924, 1966) als Begründer der paneuropäischen Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg und seine Initiativen nach dem Zweiten Krieg). Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts verstärkten sich nicht nur in der *EG die Angebote* an europäischen Mobilitäts- und Forschungsprogrammen, sondern wurden auch europäische Forschungseinrichtungen und Europauniversitäten gefördert. Heute geht nicht zuletzt vom Bologna-Prozess (d.h. einer verstärkten Zusammenarbeit und Abstimmung im Hochschulbereich) ein nachhaltiger, wenn auch nicht unumstrittener Impuls aus. Gleichzeitig verringerte sich jedoch das universitäre Interesse an – bzw. die staatliche Förderung – der ‚Vergleichenden Bildungsforschung‘ erheblich. Frühere Zentren wie Hamburg, Bochum oder Marburg haben sich inzwischen zu ‚Toren in die Provinz‘ entwickelt.

Außerdem resultierte aus den EG-Verträgen, dass in der *beruflichen Bildung* eine europaweite *Abstimmung der Ausbildung und Anerkennung von Zertifikaten* versucht wurde (vgl. CEDEFOP, siehe z.B. unter <http://www.cedefop.europa.eu>; <http://www.bibb.de/de/wlk11125.htm>). Obwohl nationale Traditionen weiterhin fortbestehen, hat der gemeinsame Markt inzwischen doch zu erheblichen Angleichungsprozessen und europäischen Abstimmungen bzw. zu mehr Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt geführt.

Zudem entstanden in Europa etliche *bildungsunterstützende Einrichtungen und Impulse*, die den europäischen Erfahrungsaustausch bzw. eine Reflexion nationaler Perspektiven förderten, so die langfristigen Bemühungen des Europarates (z.B. in der Lehrerfortbildung), des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (durch eine versachlichte Selbstpräsentation der Staaten in Schulbüchern), ferner durch statistische Abteilungen wie EURYDICE (mit Möglichkeiten zu Bildungsvergleichen) usw. (vgl. Schleicher & Weber, 2002). Hinzu kam die institutionsübergreifende Förderung einer ‚*Europäischen Dimension*‘ durch die EG, und zwar von der Schul- bis zur Hochschulebene (vgl. Schmale, 2005).

Schließlich leistet auch *die Schulbildung* einen bedeutsamen Beitrag zum europäischen Selbstverständnis, und dies nicht nur über die ‚europäische Dimension‘ in den Lehrplänen, sondern auch über die europäischen und die Europaschulen, durch ver-

mehrte Fremdsprachkenntnisse, den Schülern und europäischen Zertifizierungen (vgl. Schleicher & Weber, 2002). Doch erscheint ein europäisches Kerncurriculum angesichts neuer Renationalisierungsstrategien kaum realistisch. Umgekehrt widersprechendational selbstreferentielle Bildungspolitik sowohl den Lissabonner Zielsetzungen von 2002 als auch den speziellen wirtschaftlichen und technischen Herausforderungen des Binnenmarktes (z.B. diese Freizügigkeits-, Niederlassungs-, Dienstleistungs- und anderen -freiheiten). Dass in Europa derzeit in geringem Maße bildungspolitisch voneinander geleitet wird, kann kaum verwundern, wenn sich nicht einmal ein Staat wie die BRD mit 16 Kultusverwaltungen – aufgrund seiner parteilichen und regionalen Interessen zuzustimmen vermag (vgl. Sechzehn Bildungswege?, 2005, S. 37).

Resümieren lässt sich: Die einzelnen Nationen entwickelten seit dem 18. Jahrhundert vielfach eigene kanonische Bildungsverstaltungen, die untereinander kaum verglichen und noch weniger europabezogen verifiziert wurden. Gleichwohl ist ein europäisches Bewusstsein durch vielfältige Überlagerungen informeller und non-formaler Bildungsprozesse u.a. über Alltagserfahrungen lebendig geblieben. Eine Besinnung auf die gemeinsamen Wurzeln und Erlebnisse wird künftig noch wichtiger, weil sich mit Erweiterung der EU die europäische Heterogenität vergrößert, die kognitiv nur noch begrenzt überschaubar und überblickt werden kann. Die Problematik einer Entgrenzung und Begrenzung der EU ist politisch und bildungspolitisch bisher aber unzureichend reflektiert. Zudem behindern nationale wie staatliche Selbstinszenierungen transnationale Bildungsvergleiche durch europäische Konsensbemühungen – und dies, obwohl über 80 % der EU-Bürger (1995) fordern, „Kindern sollten gelehrt werden, wie die EU-Institutionen funktionieren“, und obgleich über 70 % der Bürger mehr Informationen über die EU wünschen (Eurobarometer, 2003, S. 21 f., vgl. Eurobarometer, 2004, B 24).

2. Ursachen des Unterschiedlichen

Nachdem einige informelle und formale Potentiale für ein gemeinsames Selbstverständnis in Europa deutlich geworden sind, bleibt zu zeigen, inwieweit sie auch Ursachen der Differenzierung sind.

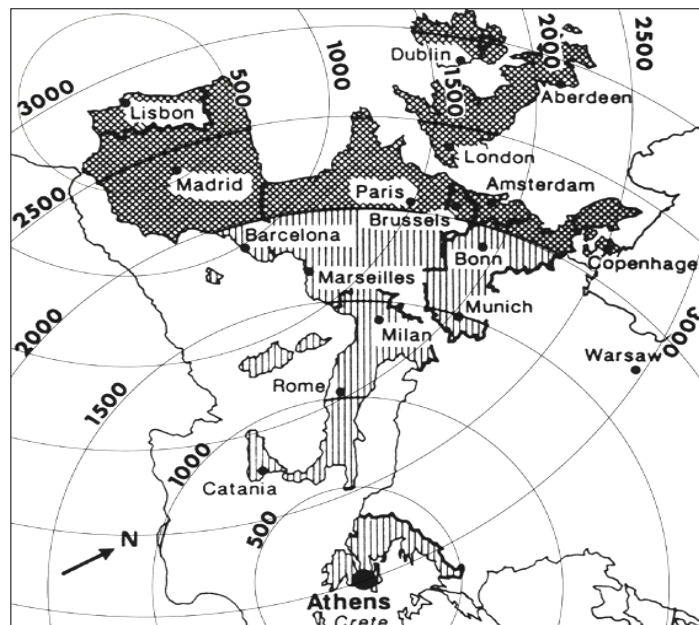
2.1 Informelle Lernprozesse als Ursachen einer europäischen Differenzierung

Informelles Lernen begünstigt nicht nur ein europäisches Gemeinschaftsverständnis, sondern trägt auch dazu bei, es zu unterminieren. Merken Sie sich: Niemand wird bei seiner Geburt gefragt, in welche Nation hineingeboren bzw. in welcher Sprache er erzogen werden will. Mithin werden wir ohne nationale Identität geboren. Doch schon einige Jahre danach sind wir in eine bestimmte ‚Nation‘ und / oder ‚Kultur‘ hinein sozialisiert – bzw. werden für sie – erzogen (vgl. Piaget & Weil, 1951). Und, wie die

entwicklungspsychologische, sozialpsychologische und territoriale Verhaltensforschung zeigen, brauchen vor allem Kinder aber auch Jugendliche und Erwachsene ‚relativ stabile Umwelt-, Kultur- und Kommunikationserfahrungen in eingegrenzten Räumen‘ (vgl. Schleicher, 1993, S. 19 f.).

Durch eine informelle und non-formale **Enkulturation** bzw. **Akkulturation** werden soziale und nationale Werte – aber auch **Stereotypen** als ‚Heimaten‘ vermittelt. Sie unterscheiden sich je nach Region (Küste **versus** Binnenland), nach Siedlungsform (ländlich **versus** städtisch), nach **ethnischer** Tradition (slawisch, germanisch, keltisch) und nach dem **technisch-wirtschaftlichen** Entwicklungsstand (z.B. vorindustriellen, industriellen oder postindustriellen Kontexten). **Abbildung 1** zur europäischen **Perspektivität** illustriert **beispielführend**, wie sich europäische Vorstellungen je nach **peripheren** oder **zentralen** Selbstverortungen unterscheiden (vgl. Weinbrenner, 1996, S. 65 ff.).

Abbildung 1: Perspektivität Europas



Letztlich können **lokale Selbstvergewisserung** und **Akzeptanz** begrenzt nationale und noch weniger europäische **Bezüge** entstehen. Die aktuellen Revolten in französischen Großstädten verdeutlichen **re**, **wenig** bei fehlenden **lokal- und Sozialbezügen** eine kulturelle und nationale **Integration** von Migranten gelingt, bzw. wie **wirklichkeitsfremd** kulturelle Ideologien von ‚égalité, fraternité, humanité‘ letztlich sind, wenn in den ‚banlieus‘ 40 % der **Jugendlichen** arbeitslos und sozial ausgegrenzt sind (vgl. Schriftsteller Mehdi Belhaj Kacem, 2005; Wiegel, 2005). **Gleichzeitig** zeigte das französische **Votum** gegen die **EU-Verfassung**, dass es den **politisch Herrschenden** nicht gelungen ist, eine **Überlappung** von **nationalen** und **europäischen** Identitäten zu erleichtern.

Gravierende Ursachen für die europäischen Unterschiede lagen und liegen außerdem in den verschiedenen Sprachen nationalstaatliche Konstruktionen die psychische Realität gewonnen haben und Anlass zu politischen Konflikten gaben und geben. Bis ins 16. Jahrhundert gab es noch europäisch übergreifende Wert- und Weltorientierungen, sei es durch die Dynastien (vgl. R.K.) oder die katholische Kirche. Doch die Unterschiede wurden mit der Reformation („cuius regio eius religio“) und infolge der wissenschaftlichen Welterkenntnis („sapere aude“) größer. Zwar wuchs gleichzeitig das Vertrauen in die menschliche Vernunft („cogito ergo sum“) und in die Meinungsfreiheit, aber es etablierten sich auch absolutistisch regierte Territorialstaaten (vgl. Machiavelli, Ludwig XIV.).

Zu einem ersten Höhepunkt der nationalen bzw. nationalistischen Entwicklung führten die Französische Revolution und die Diktatur Napoleons, auch wenn die Hälfte der französischen Bevölkerung damals nicht einmal Französisch verstand. Rasch verbreitete sich der Nationalismus Folge der Revolutionskriege und der wechselseitigen Abgrenzung der Kulturen, sei es überziale Organisationen (Theater, Museen etc.), sei es durch kulturell einflussreiche Personen (Dichter, Musiker, Architekten etc.) oder sei es infolge der militärischen Ausbildung. Ausdruck dieser Entwicklung sind offizielle Regierungsgebäude (in Rom wie in Paris), nationale Dichtungen (z.B. Dostojewskis Panlawismus), oder die Musik (z.B. Wagners Opern), aber auch philosophische Schriften (so Fichtes „Rede an die Deutsche Nation“), ferner die Presse (z.B. das irische Wochenblatt „The Nation“ bzw. später „The United Irishman“). Daneben bekräftigten nationale Feste, Hymnen und Briefmarken usw. das nationale Bewusstsein. Selten wurden dagegen nationale Eigentumsrechte an geistigen Entwicklungen – z.B. an Kunststilen oder herausragenden Künstlern – bzw. an geistigen Entwicklungen oder Gelehrten wie da Vinci, Shakespeare, Mozart, Montesquieu, Kant oder Freud – hinterfragt. Dies begünstigte ein eingegrenztes Kulturverständnis, wenn nicht sogar chauvinistische Politikentscheidungen einer europäischen Orientierung.

Tendenziell führt jedes kulturelle In-grouping (z.B. in der eigenen Nation oder im Sinne eines „bel esprit“) zwangsläufig zu einem Out-grouping anderer Nationen und Kulturen (vgl. Gelber, 2001, S. 53 ff.). Seit den verheerenden Weltkriegen begreifen „überzeugte“ Europäer daher Konstruktionen wie den Europarat und die EU – als Notwendigkeit, die sowohl in ihrem nationalen wie im Interesse anderer Mitgliedstaaten liegt.

Nationalismus ist letztlich nichts Natürliches, sondern etwas historisch kodiertes und staatlich kultiviertes (vgl. Uhlir, 2005, S. 141 ff.). Wie nationale Partikularinteressen weiter wirkten und wirken, zeigten seit Mitte des 20. Jahrhunderts die schwierige Durchsetzung der Römischen Verträge und die Einführung der Gemeinschaftswährung. Zugleich spiegeln sich derartige Prozesse auch in der französischen Politik beim Vertrag von Nizza, im deutschen Umgang mit den europäischen Stabilitätskriterien, bzw. im Jahr 2005 in den katalanischen Versuchen einer nationalen Selbstinter-

pretation oder den nationalen Präsidentschaftswahl in Polen und dem anschließenden Regierungshalten. Offensichtlich ist, dass derationale Politiken oder Kampagnen durch formale Bildungsinitiativen zugunsten Europas – z.B. durch das Einfügen einer europäischen Dimension in Bildung und Ausbildung – nicht kompensiert werden können.

Gegenwärtig wird Europa durch eine große Kluft zwischen den Eigeninteressen der politischen Klasse und den Wählern destabilisiert, weil die Herrschenden angesichts nationaler Wahlen kaum nach einer europäisch konsensualen, demokratisch-freiheitlichen Schnittmenge unter den Bedingungen von Pluralität und Interkulturalität suchen. Daher betreiben sie keine zielstrebige europäische Informationspolitik und sind kaum an der Entwicklung einer europäischen Öffentlichkeit interessiert, da dies ihre häusliche Machtbasis verringern könnte. Kann es daher verwundern, wenn sich einerseits 40 % der EU Bürger durch die Medien zu wenig über die EU informiert fühlen, sie andererseits aber ihre Wahlentscheidungen eher an nationalen als europäischen Themen ausrichten (vgl. Eurobarometer, 2003, S. 26 f.).

2.2 Formale Bildung als eine weitere Ursache europäischer Unterschiede

Obwohl es seit dem frühen 19. Jahrhundert zahlreiche Ansätze zur vergleichend-kritischen Auseinandersetzung mit nationalen Perspektiven, Stereotypen und Vorurteilen kam, blieb deren strukturelle, inhaltliche und pädagogisch-didaktische Wirkung begrenzt. Ein europäisches Gemeinschaftsbestehen kann nur zielstrebig gefördert werden, wenn die Besonderheiten einzelner Kulturen anerkennend verglichen werden und gleichzeitig beachtet wird, dass sie oft zeitversetzt mit ähnlichen Problemen (ob multikulturellen oder arbeitsmarktpolitischen Aspekten etc.) konfrontiert werden. Stattdessen aber war und ist die europäische Bildungsgeschichte vor allem eine Geschichte nationaler Bildungspolitik (vgl. Weber, in Druck).

Nachdem sich die Beziehungen zwischen Staat und Bildung seit Mitte des 17. Jahrhunderts intensiviert hatten, wurden nationale Entwicklungen auch als Bildungsfragen betrachtet. Die meisten europäischen Staaten förderten – allmählich – mit einer Kultur- und / oder Staatsbürgerkunde die nationale Bildung bzw. eine Erziehung für den Staat sei es um die sozialen, regionalen Sprachenunterschiede zu homogenisieren oder um die Herrschaft der Regierenden zu sichern. Neben einer nationalen Sprachenpolitik transportierten vor allem Geschichtsbücher und entsprechende Lehrpläne positive ‚Vorstellungen‘ von der je eigenen Nation und Kultur (vgl. auch den Beitrag von Darquennes in diesem Heft). Viele versuchten sich retrospektiv nationale Entwicklungen zu konstruieren und legitimieren bzw. eine eigenständige Kultur in so genannten Landesgrenzen zu definieren. Allgemein handelte es sich dabei jedoch um nationale Konstruktionen im Sinne eines Selbstmanagements der Nationalstaaten. Der ideologische Charakter offenbart sich in hypertrophischen Einstellungen zu der je ei-

genen ‚grande nation, ~culture, ~race or religion‘ sowie in dem entsprechendem Verhalten der politischen Kaste.

Wie schwierig es noch heute ist, eine europäische Dimension angemessen zu würdigen, zeigt sich bei dem Versuch, eine europäische Identität zu fixieren oder die Außengrenzen der Europäischen Union zu bestimmen. Selbst in so genannten europäischen Schulbüchern werden oft nur nationale Vorverständnisse und Schwerpunkte aufaddiert (vgl. Delouche, 1996). Ein europäisches Bewusstsein kann aber nicht ohne vergleichende Analyse der nationalen Geschichtsbilder und Identitätsgelungen. Wichtige Ansätze bietet hier seit langem das Braunschweiger Schulbuchinstitut mit seinen Bemühungen, nationale Geschichtsbilder zu versachlichen und entsprechende Schulbuchabkommen zu erreichen (vgl. Pingel, 1994, S. 153 ff.).

Allgemein gilt: Nationale Bildungsbestrebungen haben in der Vergangenheit kaum zur Friedfertigkeit unter den Staaten beigetragen und nur bedingt auf Ähnlichkeiten bei den kulturellen und sozialen Selbst- und Fremdzuschreibungen in Europa verwiesen. Tendenziell verringerten sich bei intensiver Orientierung am Vaterland oder der eigenen Nation die transnationale Verständigungsbereitschaft, wenn nicht sogar die Beachtung der Menschenrechte und des internationalen Friedens.

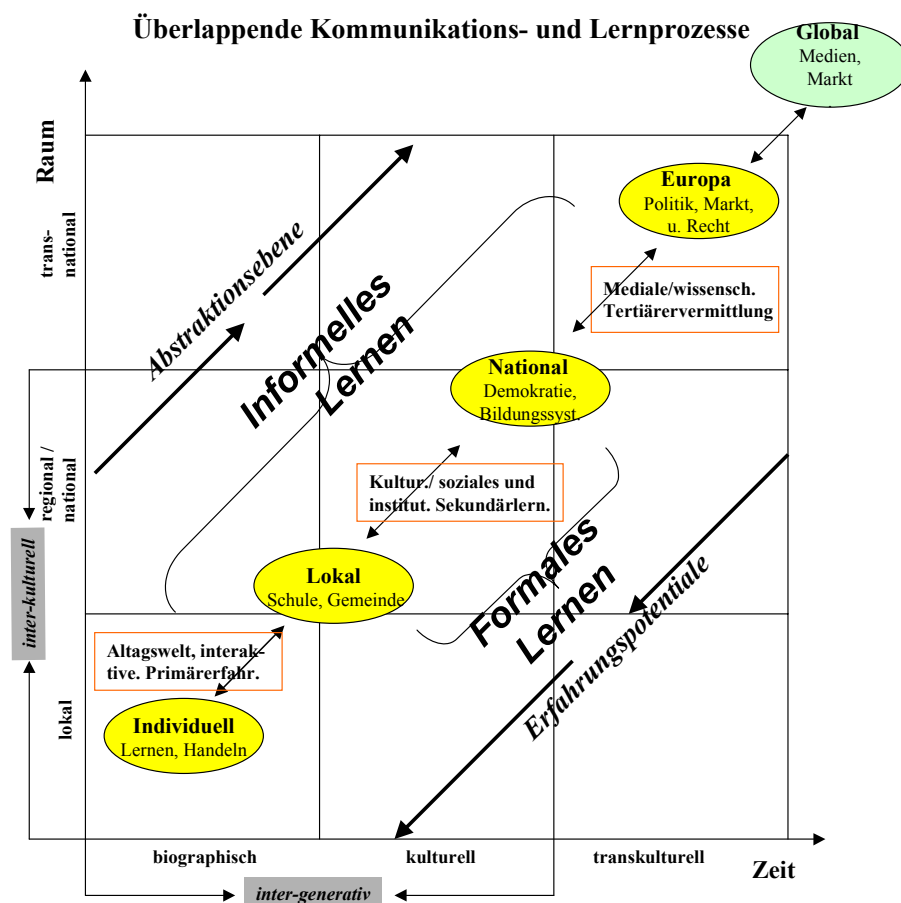
Ursachen für gravierende Unterschiede in der europäischen Bildung finden sich sowohl in den regionalen Anforderungen, ethnischen Differenzierungen, kulturellen Prioritäten, sprachlichen Differenzierungen und vor allem in den nationalstaatlichen Interessen und Egoismen (vgl. Schleicher, 1994, S. 113 ff.). Die kommunikativen Voraussetzungen für die Entstehung einer europäischen Öffentlichkeit sind angesichts der nationalen Macht- und Medienstrukturen ungünstiger geworden. Tendenziell ist es „seit dem ausgehenden 18. Jh. ... zu einer Enteuropäisierung der Kommunikationsstrukturen gekommen“, weil sich mit der nationalen Differenzierung des Pressewesens und des Aufstiegs des Fernsehens die nationale Betrachtung des Weltgeschehens noch verstärkte. Bezeichnenderweise sind Bemühungen um europäische TV-Programme (u.a. ‚Euronews‘) ähnlich wie auf dem Zeitungsmarkt (vgl. ‚The European‘) weithin gescheitert (vgl. Requate-Schulz, 2002, S. 22 ff.)

Die Ambivalenz von formaler und informeller Bildung wird z.B. recht deutlich, wenn man bedenkt: Ein nachhaltiges europäisches Bewusstsein hat sich bisher trotz der Erfolgsgeschichte der EG / EU kaum entwickeln können, weil es an einer informellen Bildung der Bürger durch eine politisch bewusste Öffentlichkeit fehlte. Ein derartiges Bewusstsein kann aber über Unterricht hergestellt werden, zumal die formale Bildung als staatliche Domäne betrachtet wird und nationale Akzente im Vordergrund stehen. Zudem werden informelle Bildungstexte bisher so gut wie nicht beachtet. Vor allem aber läuft das Interesse der politischen Kaste aller Länder einer europäischen Orientierung zuwider.

Rück- und Ausblick

Europa hatte schon oft *gemeinsame Probleme* zu bewältigen, versäumte aufgrund nationaler Befangenheiten aber, gemeinsame Lösungsmöglichkeiten anzustreben, obwohl die verschiedenen Staaten mehr oder minder in gleicher Weise betroffen waren (vgl. Koselleck, 2000, S. 212). Beispielsweise führten die Revolutionen von 1848 überwiegend zu national-monarchischen Restaurationen, bzw. in Frankreich zur Diktatur, statt zu einer wirklichkeitsnahen Auseinandersetzung mit dem heraufkommenden Industriezeitalter, z.B. dem Elend der Landarbeiter, Hungersnöten, Problemen der Verstädterungen usw. *Ansätze zu einem größeren Gemeinschaftshandeln* bahnten sich immerhin nach dem Ersten wie Zweiten Weltkrieg an und führten schließlich zur EG und der EU-Erweiterung. Doch der derzeit unbewältigte Agraretat zeigt ebenso wie die Verfassungskrise und die ungelösten Haushaltsprobleme, wie begrenzt das Gemeinschaftsinteresse angesichts der Erweiterungsprozesse ist.

Abbildung 2: Potentiale informeller und formaler Bildung



Das Spezifische Europas besteht offensichtlich seit Jahrhunderten in einer Dialektik von *Einheitlichkeit und Vielgestaltigkeit, von Identität und Nichtidentität*. Strukturelle

und inhaltliche Gemeinsamkeiten wurden in diesem Beitrag sowohl im Rückblick (z.B. im Rechtsbereich und angesichts der Architekturentwicklung) als auch bei Abwehrhaltungen nach außen deutlich (früher z.B. gegenüber den Türken und heute gegenüber der Globalisierung). Der *Vorzug offener Gesellschaften* – wie der europäischen – sollte jedoch in der Fähigkeit bestehen, immer wieder nach neuen konsensualen Gemeinsamkeiten zu suchen.⁹ Hilfreich könnte dabei eine ‚*europäische Bildung*‘ sein, und zwar mit Hinweisen auf einen Wertedialog und überlagerte Kulturmuster (z.B. religiöser, künstlerischer, wissenschaftlicher oder rechtlicher Art) bzw. in Auseinandersetzung mit ähnlich institutionellen Traditionen (z.B. Universitäten, Verwaltungs- wie Bildungseinrichtungen). Dann würde sichtbar, wie sich auf vielen Ebenen *informelle und formale Bildungsprozesse ergänzen* und ergänzen. Bislang wird die Bedeutung der informellen Bildung für Europa allerdings unterschätzt, bzw. die der formalen Bildung überbewertet. Wie sich beide Bereiche ergänzen, skizziert Abbildung 2.

Europa gewann 1989 in der Öffentlichkeit neue Aufmerksamkeit: So durch den Zerfall des Sowjetimperiums und die Befreiung Osteuropas. Plötzlich entfiel *im Westen* ein zusammenschweißender Angstgegner und entstand *im Osten* die Möglichkeit zur Rückbesinnung auf nationale und europäische Traditionen. Zudem entstanden hier wie dort erhebliche Unsicherheiten, angesichts finanzieller Neuverpflichtungen bzw. aufgrund der Hoffnung auf neue Strukturhilfen (vgl. die EU-Haushaltsdebatten 2005). Zudem hatten *europäische Themen* mit dem Maastrichter Vertrag (u.a. mit Ausweitung der EU-Kompetenzen bis hin zum Kultur- und Bildungsbereich) sowie mit der Einführung des Euro (d.h. einer abgestimmten Finanzpolitik) an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig führten überzogene Lissabonner Zukunftsvisionen (der Regierungschefs 2002) und ein unverständlicher und unvermittelter Verfassungsvertrag durch die französischen und niederländischen Referenden (2004) zu einer *Dichotomie von nationalen Reflexen und europäischen Unsicherheiten*. Dieser Prozess förderte allenfalls eine Europäisierung nationaler Öffentlichkeiten, nicht jedoch die Entwicklung einer europäischen Öffentlichkeit.

Die *EU-Bürger* sind heute *emotional überwiegend national bzw. regional verortet*. Immerhin erkennen sie unterschwellig an, dass eine übergreifend europäische Entwicklung unverzichtbar ist. Kognitiv erwarten über 80 % der europäischen Bürger eine europäische Bewältigung internationaler Konflikte, eine gemeinsame Außen-, Einwanderungs- und Asylpolitik sowie eine Garantie der Menschenrechte – selbst gegen widerstrebende Mitgliedstaaten. Zudem *ist das Vertrauen in die EU ungleich größer als in die nationalen Parlamente*, auch wenn letzteres wiederum größer ist als in die jeweiligen Regierungen (vgl. Eurobarometer, 2004, S. 11, 20 ff., B 16.).

Die Ausrichtung auf Europa wird sich längerfristig durch den europäischen Gestaltungseinfluss im Rechts-, Umwelt- und Wirtschaftsbereich vermutlich noch verstärken. Auch wird der Grenzabbau innerhalb der Gemeinschaft die kulturellen Berührun-

gen und grenzüberschreitenden Vergesellschaftungsprozesse erleichtern, während die Abgrenzungszwänge nach außen zunehmen (vgl. Schengen 1985, 1990, Amsterdamer Asyl- und Visa-Politik 1997 etc.). Von zentraler Bedeutung ist, dass künftig eine *europäische Öffentlichkeit und Reflexion der Gemeinsamkeiten* entstehen.¹⁰ Hilfreich wären dafür die Entwicklung einer Verfassung und *Stärkung der Bürgerbeteiligung* an politischen Prozessen. Nach dem missglückten Verfassungsentwurf gilt es, künftig vorab eine breite Debatte mit Volksabstimmungen einzuplanen (statt sie wie in Deutschland zu verhindern). Eine Folge wäre, dass die Planer einkalkulieren müssen, wie sie die Mehrheit der Stimmbürger gewinnen können. Die Bürger würden mithin frühzeitig einbezogen, längerfristig informiert und für das Projekt ‚Europa‘ engagiert. Ohne Bürgerbeteiligung und -zuspruch wird die – bald auf 35 Staaten erweiterte – Union jedoch handlungsunfähig werden.

Entscheidend ist letztlich, *ob und wie Europa Identität und politische Realität gewinnt*; damit es von den Bürgern als Einheit und handlungsfähiger Akteur akzeptiert wird. Das Interesse neuer Beitrittsstaaten und der bisherige Integrationsprozess deuten immerhin auf eine enorme Anziehungskraft der europäischen Idee hin. „Auf der ganzen Welt gebe es [derzeit] kein großartigeres Projekt als die europäische Integration, und ausgerechnet die europäischen Politiker redeten am schlechtesten darüber“, so Jean-Claude Juncker bei Verleihung des Hallsteinpreises im November 2005 (Busse, 2005, S. 10).

Also, *Europa* war stets eine zeitspezifische Konstruktion; es ist mithin *veränderbar*. Und obwohl nicht eine gemeinsame Kultur, sondern eher eine Vorstellung von ihr bestand, gab und gibt es langfristig übergreifende und sich überlagernde Strukturen (z.B. im Rechts-, Kunst-, Wissenschafts-, Sozial- und Kommunikationsbereich), die auch mehr oder minder verinnerlicht wurden. – Wer in Europa keinen derartigen Konsens und keine Abgrenzung nach außen will, der sollte einerseits nicht von Europa reden – andererseits aber noch viel weniger von Nationen und Ethnien sprechen. Heute gilt es, *die Fenster des ‚Europäischen Hauses‘ ein wenig weiter zu öffnen*, so dass sich die Mitbewohner etwas neugieriger und aufmerksamer betrachten, vielleicht sogar erkennen, wie ähnlich sie sich in der Lebenseinstellung seit langem sind und welche Vorteile ihnen das Zusammenleben verschiedener Kulturausprägungen unter einem Dach bieten kann.

Anmerkungen

1. Hier werden nicht die Möglichkeiten von gesteuerten Lernarrangements vorgestellt, sondern wird die Aufmerksamkeit auf langfristige Akkulturations-, Erfahrungs- und Lernprozesse gelenkt; denn das Gemeinschafts-, Rechts- und Individualbewusstsein lässt sich nur begrenzt durch kurzfristige Maßnahmen der Politik, Medien und Bildung beeinflussen (vgl. u.a. Fischer, 2005, S. 36 ff.).
2. Vgl. zum Sachsenspiegel von Eike von Repgow die folgenden Publikationen: Koschorreck, W. (Hrsg.). (1970). Die Heidelberger Bilderhandschrift des Sachsenspiegels. Faksimile-Band. Frank-

- furt a.M.: Insel-Verlag. Koschorreck, W. (Hrsg.). (1970). Die Heidelberger Bilderhandschrift des Sachsenspiegels. Kommentar-Band. Frankfurt a.M.: Insel-Verlag. Schmidt-Wiegand, R. (Hrsg.). (1993). Sachsenspiegel. Die Wolfenbütteler Bilderhandschrift. Faksimile-Band. Berlin: Akademie-Verlag. Schmidt-Wiegand, R. (Hrsg.). (1993). Die Wolfenbütteler Bilderhandschrift des Sachsenspiegels. Aufsätze und Untersuchungen. Kommentarband zur Faksimile-Ausgabe. Berlin: Akademie-Verlag.
3. „Fast überall in Europa verband sich mit dem Gedanken des Nationalstaats der Anspruch auf ein ‚eigenes‘ nationales Recht. Dabei wurde die lateinische Wissenschaftssprache der Juristen national ‚privatisiert‘ bzw. degradiert“ (Schulze, 1991, S. 18 f.).
 4. Und zwar hat die europäische Gemeinschaft seit 1957 (Römische Verträge) eine einflussreiche Rechtsvergemeinschaftung vollzogen (mit ‚Gesetzgebungskompetenz‘ des Ministerrates und einer ‚Vorbereitungskompetenz‘ der EG-Kommission).
 5. So bei Herrschaftssitzen (Burgen und Palästen), bei Sakralbauten (Kirchen und Klöstern), in der Stadtplanung (Straßen und Märkten), aber auch im wirtschaftlichen Bereich (z.B. Börsen und Produktionsstätten) sowie im personalen Bereich (z.B. dem Arbeits- und Wohnbereich).
 6. Nach 1500 verbreitete sich die Renaissance in Europa einerseits durch einen länderübergreifenden Kunsthandel (z.B. die Herstellung von Tapisserien in Brüssel nach Entwürfen von Raffael), ferner durch die Anwerbung ausländischer Künstler (z.B. von Leonardo und Giovanni Battista Rosso durch Franz I. von Frankreich) etc. Gleichzeitig waren die Herrscherhäuser europäisch vernetzt, z.B. wurde Karl V. in Gent geboren, französisch erzogen und in Spanien 1519 zum Kaiser des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation erhoben.
 7. In der Versammlung des 1. italienischen Parlaments in Turin 1861 mussten sich die Redner noch auf Französisch verständigen, da keine einheitliche italienische Sprache existierte (vgl. Uhl, 2005, S. 150).
 8. Nationale Geschichtspolitik findet im Jahr 2005 selbstverständlich in autoritär regierten Staaten (wie in Russland) aber eben auch in Frankreich statt, wie der Protest-Aufruf angesehenen Historiker an die Regierung anlässlich der staatlichen Aufforderung an die Schulen zeigt, die „positive Rolle der französischen Präsenz in Übersee, insbesondere in Nordafrika“ anzusprechen (und zwar weil hiermit Wählerklientele wie die der ‚pieds-noirs‘ bedient werden sollten).
 9. Bereits 1973 wurde in Kopenhagen vom Rat eine Erklärung über die europäische Identität verabschiedet und in den Maastrichter Vertrag übernommen. Als Grundlagen der europäischen Identität galten die Prinzipien der repräsentativen Demokratie, des Rechtsstaats, der sozialen Gerechtigkeit, des wirtschaftlichen Fortschritts und die Menschenrechte.
 10. In diesem Prozess lassen sich mehrere Phasen unterscheiden: „In der Zeit der Aufklärung bildete sich eine Öffentlichkeit der liberalen Mittelschichten und Aristokraten heraus, ... es folgte die Zeit der nationalen Öffentlichkeiten der Massen, die auf der Alphabetisierung und Urbanisierung der Gesellschaften beruhte. ... Nach dem Zweiten Weltkrieg begann schließlich, begünstigt durch das Auftreten der neuen Massenmedien und die europäischen und westlichen Institutionen, eine öffentliche Artikulation der Bürger Europas“ (Loth, 2005, S. 60).

Literatur

- Beierwaltes, A. (2000). *Demokratie und Medien. Der Begriff der Öffentlichkeit und seine Bedeutung für die Demokratie in Europa*. Baden-Baden: Nomos.
- Burckhardt, J. (1962). *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Busse, N. (2005, 8. November). Europäische Katerstimmung. Eine nachdenkliche Bestandsaufnahme Jean-Claude Junckers zur Krise der EU. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 10.
- Calliess, Ch. (2004). Europa als Wertegemeinschaft – Integration und Identität durch europäisches Verfassungsrecht? *Juristische Zeitschrift*, 59, 1033–1044.
- Coudenhove-Kalergie, R. (1924). *Pan-Europa*. Wien: Pan-Europa-Verlag.
- Coudenhove-Kalergie, R. (1966). *Ein Leben für Europa: Meine Lebenserinnerungen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Delouche, F. (Hrsg.). (1996). *Europäisches Geschichtsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Engeli, Ch. & Matzerath, H. (1989). Moderne Stadtgeschichtsforschung in Europa, USA und Japan – Eine Einführung. In Ch. Engeli & H. Matzerath (Hrsg.), *Moderne Stadtgeschichtsforschung in Europa, USA und Japan* (S. 9–19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eurobarometer (2003). *Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Nr. 58. (hrsg. von der Europäische Kommission).
- Eurobarometer (2004). *Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Nr. 61. (hrsg. von der Europäische Kommission).
- Faure, E. (1973). *Wie wir leben lernen*. Reinbek: Rowohlt.
- Fischer, K. (2005). *Der Europäische Verfassungsvertrag. Texte und Kommentar*. Baden-Baden: Nomos.
- Foucher, M. (1993). *Fragments d'Europe: Atlas de l'Europe médiane et orientale*. Maxéville: Fayard.
- Gelber, H. G. (2001). *Nations out of Empires. European nationalism and the transformation of Asia*. New York: Palgrave.
- Hecker, H. (1980). *Staatsangehörigkeit im Code Napoleon als europäisches Recht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Kaspers, H. (1978). *Vom Sachsenspiegel zum Code Napoléon. Kleine Rechtsgeschichte im Spiegel alter Rechtsbücher* (4. Aufl.). Köln: Wienand.
- Koselleck, R. (2000). How European was the Revolution of 1948/49? In A. Körner (Ed.), *1848 – A European Revolution? International ideas and national memories of 1848* (pp. 209–222). London: MacMillan.
- Loth, W. (2005). Nationale Interessen, Supranationalität und europäische Identität in historischer Perspektive. In Ch. Gaitanides, St. Kadelbach & G. Iglesias (Hrsg.), *Europa und seine Verfassung. Festschrift für Manfred Zuleeg zum siebzigsten Geburtstag* (S. 59–71.). Baden-Baden: Nomos.
- Malinowski, B. (1951). *Die Dynamik des Kulturwandels*. Wien: Humboldt.
- Meyer, Ch. (1997). *Europäische Öffentlichkeit als Kontrollsphäre: Die Europäische Kommission, die Medien und politische Verantwortung*. Berlin: Vistas.
- Molthagen, J. (2003). *Das Verhältnis der EU – Grundrechte zur EMRK. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Charta der Grundrechte der EU*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Müller, W. & Vogel, G. (1974). *Atlas zur Baukunst. Bd. I, Mesopotamien bis frühes Christentum*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pevsner, N. (1997). *Europäische Architektur von den Anfängen bis zur Gegenwart* (8. erweiterte Aufl.). [Aus dem englischen übersetzt von K. Windels]. München: Prestel.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561–578.
- Pingel, F. (1994). Europa – Nation – Region: Historisch-politische Bildung in europäischen Schulbüchern. In K. Schleicher & W. Bos (Hrsg.), *Realisierung der Bildung in Europa* (S. 153–170). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Posener, J. (1982). Vorlesungen zur Geschichte der Neuen Architektur III. Die sozialen und bautechnischen Entwicklungen im 19. Jahrhundert. *Arch+*, 63/64, 79–88.

- Requate, J. & Schulze, W. (2002). Europäische Öffentlichkeit. Realität und Imagination einer appellativen Instanz. In J. Requate & W. Schulze (Hrsg.), *Europäische Öffentlichkeit. Transnationale-Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert*. (S. 11–39). Frankfurt a.M.: Campus.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1993). *Geschichte der Universität in Europa. Bd. I: Mittelalter*. München: Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1996). *Geschichte der Universität in Europa. Bd. II: Von der Reformation zur Französischen Revolution*. München: Beck.
- Schleicher, K. & Weber, P. J. (Hrsg.). (2000a). *Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Bd. I: Europäische Bildungsdynamik und Trends*. Münster: Waxmann.
- Schleicher, K. & Weber, P. J. (Hrsg.). (2000b). *Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Bd. II: Nationale Entwicklungsprofile*. Münster: Waxmann.
- Schleicher, K. & Weber, P. J. (Hrsg.). (2002). *Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Bd. III: Europa in den Schulen*. Münster: Waxmann.
- Schleicher, K. & Bos, W. (Hrsg.). (1994). *Realisierung der Bildung in Europa*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleicher, K. (1994). Öffentliche Meinung in der europäischen Gemeinschaft. Ihre politische und bildungspolitische Bedeutung. In K. Schleicher & W. Bos (Hrsg.), *Realisierung der Bildung in Europa* (S. 81–136). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleicher, K. (Hrsg.). (1993). *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmale, W. (2005). Visualisierungen Europas. Ein historischer Überblick. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 13–34). Innsbruck: Studienverlag.
- Der Schriftsteller Mehdi Belhaj Kacem zu den Ereignissen in Frankreich. Sarkozys Gangsterspiel. (2005, 10. November). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. R1.
- Schulze, R. (1991). Vom Jus commune bis zum Gemeinschaftsrecht – das Forschungsfeld der Europäischen Rechtsgeschichte. In R. Schulze (Hrsg.), *Europäische Rechts- und Verfassungsgeschichte, Ergebnisse und Perspektiven der Forschung* (S. 3–36). Berlin: Duncker & Humblot.
- Sechzehn Bildungswege? Der Schall war schneller als das Licht: Die neuen Pisa-Befunde. (2005, 4. November). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 37.
- Somek, A. (2003). Europa als Rechtsgemeinschaft. Oder: Walter Hallstein ernst genommen. In M. Mokre, G. Weiss & R. Bauböck (Hrsg.), *Europas Identitäten. Mythen, Konflikte, Konstruktionen* (S. 207–230). Frankfurt a.M.: Campus.
- Uhl, H. (2005). Europa kommunizieren – Europa visualisieren. In V. Öhner, A. Pribersky, W. Schmale & H. Uhl (Hrsg.), *Europa-Bilder* (S. 141–166). Innsbruck: Studienverlag.
- Walder, E. (Hrsg.). (1973). *Magna Carta Libertatum von 1215, lateinisch – deutsch – englisch mit ergänzenden Aktenstücken* (2. Aufl.) (Quellen zur Neueren Geschichte, Bd. 16). Bern: Herbert Lang & Cie.
- Watkin, D. (1999). *Geschichte der abendländischen Architektur*. Köln: Könemann.
- Weber, P. J. (in Druck). The role of education and institutions in nationalism during the period 1880–1945. In G. H. Herb & D. H. Kaplan, *Nations and nationalism in global perspective: An encyclopedia of origins, development, and contemporary transitions*. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO.
- Weinbrenner, P. & Fritsche, K. (1998). *Menschenrechtserziehung. Ein Leitfaden zur Darstellung des Themas ‚Menschenrechte‘ in Schulbüchern und im Unterricht*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Weinbrenner, U. (1996). Europas Grenzen. Anregungen zu ihrer Darstellung in Schulbüchern für Geographie. *Internationale Schulbuchforschung*, 18, 65–79.
- Wiegel, M. (2005, 28. Dezember). Fallstricke der Geschichte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 1.