

Mitter, Wolfgang

Europäische Dimension und Europäische Identität zwischen Tradition und Perspektive. Anmerkungen zum Bildungswesen im ‚größeren Europa‘

Trends in Bildung international (2007) 15, S. 1-9

urn:nbn:de:0111-opus-50735

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Wolfgang Mitter

Europäische Dimension und Europäische Identität zwischen Tradition und Perspektive Anmerkungen zum Bildungswesen im ‚größeren Europa‘

1 Die Erweiterung der Europäischen Union

Die Erweiterung der Europäischen Union um ein Drittel ihres Mitgliederbestandes hat sowohl ihre politische als auch ihre sozioökonomische Struktur wesentlich verändert. Das Gewicht dieser Veränderung ist dadurch bestimmt, dass sieben der zehn neuen Mitgliedstaaten noch 15 Jahre vor ihrem Beitritt dem Sowjetblock angehörten: als selbständige Staaten (Polen, Ungarn), föderative Teilrepubliken (Tschechien, Slowakei) oder sogar als Sowjetrepubliken (baltische Staaten). Slowenien war Teilrepublik des ‚eigenständig kommunistischen‘ Jugoslawiens. Malta und (Griechisch-)Zypern waren trotz ihrer geographischen Randlage im Süden bzw. Südosten Europas bereits dem ‚westlichen‘ Teil des Kontinents zugeordnet.

Die vor und seit der Erweiterung der Europäischen Union erschienene, vielschichtige Fachliteratur ist auf die Frage nach der Bedeutung konzentriert, welche dem erfolgten Beitritt der ‚postkommunistischen‘ Staaten Mitteleuropas dem erwünschten und zu erwartenden Integrationsprozess beizumessen ist. Dieses auffällige Interesse nimmt angesichts der gesamtgesellschaftlichen Transformationen, mit denen diese Staaten seit der ‚Wende‘ konfrontiert sind, umso weniger wunder., als sie in die umfassenden Wandlungen eingemündet sind, von denen auch die ‚alten‘ EU-Staaten (und auch die Staaten des Europäischen Wirtschaftsraums) betroffen sind, weswegen in der Fachliteratur der Begriff „doppelte Transformation“ auffindbar ist.¹ Das Bildungswesen der EU-Staaten West- und Mitteleuropas ist von dieser Entwicklung insofern nicht unmittelbar erfasst, als im Unterschied zu den Veränderungen in den sozioökonomischen und politischen Subsystemen die *Bildungssouveränität* bei den Mitgliedstaaten verblieben ist. Eine wachsende Betroffenheit mittelbarer Wertigkeit ist unter dem Integrationsgebot aber nicht zu übersehen. Dieser doppelschichtige Trend sei in einem kurzen Rückblick auf die Entwicklung des ‚europäischen Bildungswesens‘ beleuchtet.

Der Vertrag von Maastricht, der am 7. Februar 1992 unterzeichnet wurde, ist seit dem 1. November 1993 in Kraft (vgl. Europäische Gemeinschaften 1992 und Mitter 1994, S. 63-65). In ihm wurde erstmals das allgemeine und berufliche Bildungswesen in seiner Gesamtheit in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen, indem den Mitgliedstaaten die Verpflichtung zur Zusammenarbeit und zur Ausrichtung auf gemeinsame Ziele auferlegt wurde. Besonders deutlich wird diese neue Orientierung in Artikel 126, in dem der Beitrag der EU „zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung“ als eine Leitaufgabe europäischer Politik definiert ist. Gegenüber den bereits zuvor in der Europäischen Gemeinschaft entwickelten Initiativen unterstreicht der Vertrag von Maastricht die Eigenständigkeit des Bildungswesens, dem in Artikel 127 auch die berufliche Bildung zugeordnet ist. Darüber hinaus kann der Beitrag, der nach Artikel 128 die EU fortan „zur Entfaltung der Kulturen der Mitgliedstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen Vielfalt sowie gleichzeitiger Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes“ leiten soll, in diesem Zusammenhang als eine

¹ Der Begriff „Mitteleuropa“ für die ‚postkommunistische‘ Region der ‚neuen‘ EU-Staaten ist weder unter geographischem noch unter historischem Aspekt zwingend. Dies gilt zum einen für die Abgrenzung zu seinen westlichen Nachbarn Deutschland und Österreich, die in der Periode zwischen den beiden Weltkriegen „Mitteleuropa“ ebenfalls zugeordnet wurden, zum anderen für die baltischen Staaten mit deren teilweise engen Bindungen zur skandinavischen Region. Gleichwohl halte ich meine Option, die sich an die zumindest im deutschen Sprachraum weithin gebräuchliche Terminologie anlehnt, für begründbarer als die konkurrierenden Begriffe „Ost-Mitteleuropa und erst recht „Osteuropa“, denn dieser lässt die Problematik der Grenzen der EU zum ‚eigentlichen Osteuropa‘ (Russland, Ukraine, Weißrussland) völlig offen. Unter „Mitteleuropa“ sei daher die Gesamtheit der ehemals ‚postkommunistischen‘ EU-Staaten (im vorliegenden Fall einschließlich Sloweniens) verstanden. Der bevorstehende Beitritt Rumäniens und Bulgariens (und in wahrscheinlicher Folge auch Kroatiens) zur EU dürfte die Begriffsfassung „Mittel- und Südosteuropa“ legitimieren.

Aufgabe bezeichnet werden, welche die Bildungskompetenzen unterstützt und dem Integrationsgebot unmittelbar zuzuordnen ist (vgl. Röhrs 1992, S.9). Die Europäische Union ist somit über die vorausgegangene Wirtschaftsgemeinschaft hinaus zu einer „Bildungs- und Kulturgemeinschaft“ (vgl. Hochbaum 1993).

Der Verbleib der Bildungssouveränität bei den Mitgliedstaaten beruht auf dem Grundsatz der *Subsidiarität*, zu dem sich die Vertragschließenden, ungeachtet der neuen Orientierung, verpflichteten. Der Artikel 3b des Vertrags von Maastricht definiert diesen Begriff so (Europäische Gemeinschaften 1992, Art. 3b):

„Die Gemeinschaft wird innerhalb der Grenzen der ihr in diesem Vertrag übertragenen Befugnisse und gesetzten Ziele tätig. In den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip nur tätig, sofern und soweit diese Ziele wegen des Umfangs und der Wirkungen der in Betracht gezogenen Maßnahmen besser auf Gemeinschaftsebene als auf Ebene der einzelnen handelnden Mitgliedstaaten erreicht werden können. Die Maßnahmen der Gemeinschaft gehen nicht über das für die Erreichung der Ziele dieses Vertrags erforderliche Maß hinaus.“

Der Gültigkeitsbereich dieser Festlegung erfasst *auch* die Mitwirkung aller seither der EU beigetretenen Staaten an möglichen Änderungen und Neuerungen. Die Entwicklung der zurückliegenden zwölf Jahre deutet einen solchen Trend zumindest an; unter rechtlichem Aspekt handelt es sich hierbei jedoch bisher eher um eine ‚Unterwanderung‘ der einzelstaatlichen Bildungssouveränitäten (vgl. Kommission der EU 2001 und Steier-Jordan 2003). Es begann mit Austauschprogrammen, Angleichungen in beruflichen Qualifikationen sowie Empfehlungen zum fremdsprachlichen Unterricht und zur Behandlung von Minderheiten in den Bildungseinrichtungen. Die von den Regierungschefs im Europäischen Rat auf dessen Sitzung in Lissabon im Jahre 2000 getroffenen und auf Nachfolgekonferenzen bestätigten und präzisierten Vereinbarungen weisen weit über jene Anfänge hinaus, indem die Erhöhung der Qualität der Bildungssysteme zum gemeinsamen, bis 2010 zu verwirklichenden Ziel erhoben worden ist. Es sei hinzugeführt, dass dieses mit der gleichzeitig formulierten Erwartung der EU kongruiert, bis zu diesem Jahr erste Wirtschaftsmacht der Welt zu werden. Die in Lissabon beschlossene „offene Koordinierungsmethode“ steht zwar unter dem Vorbehalt der Zustimmung jedes Mitgliedstaates, greift *de facto* aber insofern weit in das ‚Innenleben‘ der nationalen Bildungssysteme ein, als sie auf der Formulierung gemeinsamer Ziele, der Festlegung standardisierter Verfahren und Indikatoren sowie der Entwicklung gemeinsamer Instrumente zur „Qualitätssicherung“ basiert, die als Leitbegriff dieser Strategie formuliert ist. Die verschiedenen internationalen, vor allem von der OECD (PISA u.a.) und der IEA entwickelten Leistungsuntersuchungen flankieren diesen Trend, auch wenn die Teilnahme auf ‚freiwilligen‘ Entscheidungen der teilnehmenden Staaten beruht.

Für die Konvergenz der Hochschulbereiche war bereits zuvor, im Jahre 1999, durch die Bologna-Deklaration des europäischen Minister für Bildung und Kultur in ganz Europa (einschließlich der Schweiz) eine parallele Entwicklung eingeleitet worden. Ihre Hauptziele, welche die Deregulierung der Steuerungsstrukturen, die Einführung modularer, auf der Vergabe von *credits* beruhender Studiengänge und kompatibler Graduierungen sowie allgemeine Richtlinien zur Akkreditierung von Hochschulinstitutionen betreffen, könnten Harmonisierungsbestrebungen im ‚europäischen Bildungswesen‘ umso mehr fördern, als die Hochschulen *unmittelbare* Nachbarn des abnehmenden Beschäftigungssystems sind (vgl. Hrabinská 2004).

Die Entwicklung eines *europäischen Bildungswesens* wird demnach einerseits durch den nach wie vor bestehenden Subsidiaritätsanspruch der Mitgliedstaaten begrenzt. Andererseits sieht es sich aber von dem weltweiten Paradigmenwechsel herausgefordert, welcher unter den Begriffen „Modernisierung“ und „Globalisierung“ zu erfassen ist und dessen ideologischen, wirtschaftlichen und auch politischen Akteure sich an den Leitbildern einer neoliberalen Wirtschafts- und Sozialordnung orientieren. Dieser Paradigmenwechsel erfasst das Bildungswesen nicht nur auf Grund der Lissaboner Richtlinie der

Qualitätssicherung, sondern auch unter dem Leitbild einer *politischen Kultur*, die in den Begriffen „Europäische Dimension“ und „Europäische Identität“ manifest wird.

2. Die Europäische Dimension in Unterricht und Erziehung

Die „Europäische Dimension in Unterricht und Erziehung“ wurde in ihrem Bezug zur europäischen Integration erstmals bereits 1987 vom Europäischen Parlament thematisiert und in der Entschließung der Minister der damaligen EG vom 24. Mai 1988 als Aufgabe der Gemeinschaft definiert. Als Beispiel für die Umsetzung dieser Entschließung in nationalstaatliche Bildungspolitik sei aus dem Beschluss zitiert, den die deutsche Ständige Konferenz der Kultusminister zur „Europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung“ im Jahre 1990 fasste (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1990), und zwar als Aufgabe,

„die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen. Sie (d.i. die Schule) soll dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein der europäischen Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens die europäischen Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden.“

In Artikel 26 des Vertrags von Maastricht wurde diese Strategie bestätigt. Besondere Aufmerksamkeit verdient der Hinweis auf „Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“.

Die „Europäische Dimension ist demnach in auf zwei Ebenen strukturiert. Der Schwerpunkt der *Erziehungsebene* liegt auf der Initiierung und Durchführung grenzüberschreitender kommunikativer Projekte (Korrespondenzen mittels konventioneller und elektronischer Medien, Begegnungen, Schüler- und Lehreraustausch, gemeinsame Aktionen u.a.). Demgegenüber sind auf der *Unterrichtsebene* curriculare Innovationen angesprochen. Diese müssen keineswegs *ab ovo* beginnen, denn ihre Wurzeln sind in der Bildungsgeschichte zu suchen. Lohnend ist in diesem Zusammenhang ein Exkurs auf die subtilen Gedanken, die der britische Erziehungswissenschaftler Martin McLean zur Frage der „nationalen Wissenskulturen und deren Rückführung auf „Typologien nationaler Erkenntnistheorien“ entwickelt hat (McLean 1993, S.266). Es handelt sich hierbei um jahrhundertealte Traditionen, die sich mit der wachsenden Monopolstellung des modernen Staates seit dem 17. und 18. Jahrhundert verdichtet haben und zu der Aussage berechtigen, dass mehrjähriger Schulbesuch in einem national geprägten Bildungswesen Aussagen über Wissensfelder, Denkmethode und Handlungsweisen des Menschen zu geben vermögen. McLean hat seine Typologie der „nationalen Wissenskulturen“ zu drei, später zu zwei Typen zusammengefasst, nämlich dem „rationalen Enzyklopädismus“ und der „humanistischen Tradition“; auf die Identifizierung „naturalistischer Varianten, denen er ursprünglich Deutschland zuordnete, hat er dagegen später verzichtet (ibid., S.266). Auch wenn man den von ihm vorgenommenen Zuordnungen im einzelnen nicht zustimmen braucht, verdient das Aufsuchen solcher „nationalen Wissenskulturen“ an sich schon Interesse. In seinem zweiten Ansatz hat er anregende Gedanken zur Position des deutschen Bildungswesens zwischen Rationalität und Humanismus vorgetragen. Von besonderer Relevanz für unsere Thematik ist der Befund, dass „nationale Wissenskulturen“ keine isolierten Konfigurationen darstellen. Sie sind vielmehr auf „europäische Curriculum-Traditionen“ bezogen, auf deren Grundlage sich ein „europäisches Gemeinwissen“ herausgebildet hat, dessen Wurzeln in der Antike liegen (ibid., S.270). Auf diese Weise wird eine Wechselbeziehung zwischen der Bildungsentwicklung auf dem europäischen Kontinent als Ganzem und der in den einzelnen „Nationen“ hergestellt, wobei der Nationenbegriff in McLeans Gedankenführung freilich vage bleibt. Die Expansion des „europäischen Gemeinwissens“ als Folge der Eroberungs- und Kolonisationspolitik europäischer Staaten sowie ihre Wechselwirkungen mit außereuropäischen Wissenskulturen, insbesondere mit der des Islam im Mittelalter, werden in McLeans Konzept ebenfalls nicht berücksichtigt.

3 Europäische Identität

Die Einführung der „Europäischen Dimension“ in das Bildungswesen der Mitgliedstaaten ist, von ihrem Beitrag zur „Wissenskultur“ abgesehen, für die Entwicklung einer „Europäischen Identität“ bei der heranwachsenden Generation von großer Bedeutung. Dieser Begriff taucht in jüngsten offiziellen Dokumenten und auch in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur häufig auf. Meine diesbezüglichen Gedanken möchte ich an einer Analyse des polnischen Soziologen Piotr Sztompka exemplifizieren (Sztompka 2004). Ich begründe diese Wahl vor allem mit der Nachvollziehbarkeit seiner Argumentation, in der er sich nach Überlegungen zur Identitätstheorie² der „Europäischen Identität“ zuwendet und danach dem „Entstehen eines besonderen Falles osteuropäischer Identität“ (ibid., S.483), deren Reichweite in meinem Beitrag mit „Mitteleuropa“ umrissen wird. Hinsichtlich der Reichweite der (gesamt)„europäischen Identität“ halte ich Sztompkas Zitat folgender Äußerung des britischen Soziologen Anthony Pagden für übernehmenswert (ibid., S. 485):

„Wie ich vermute, sind Europäer darin ungewöhnlich, dass sie sich in diesem Sinne darin einig sind, es sei möglich, zu etwas Größerem zu gehören als der Familie, dem Stamm, der Gemeinde oder der Nation, jedoch auch zu etwas Kleinerem und kulturell Spezifischerem als der ‚Menschheit‘“.³

Sztompka begründet diese „europäische Ausnahmeposition“ (*European exceptionalism*) mit Bezügen

- zur geographischen Lage, wobei der die „strittige“ Ostgrenze unterstreicht (den Gegenwartsbezug jedoch, wie erwähnt, auf die Ostgrenze „Mittel- und Südosteuropas“ eingrenzt);
- zur gemeinsamen Geschichte;
- zur gemeinsamen, in griechisch-römischer Antike, jüdisch-christlicher Religion und Aufklärung gründender Werteordnung;
- zur „europäischen Ideologie“ als „Wiege des europäischen Westens (einschließlich der USA)“.

Dieser Kriterienkatalog ist insofern curriculumrelevant, als er McLeans Ansatz des „europäischen Gemeinwissens“ mit der Identitätsfrage verknüpft: Aus meiner Sicht sollte er um das Kriterium „Sozialstaat“, das bis heute eine ‚europäische Ausnahmeposition‘ bezeichnet, ergänzt werden, auch wenn es in jüngster Zeit im Hinblick auf das Verhältnis zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Mitgliedstaaten der EU in die kontroverse Diskussion geraten ist. Für das Bildungswesen ist es darüber hinaus insofern von unmittelbarer Bedeutung, als es die finanzielle Verantwortlichkeit des Staates berührt. Das Kriterium „europäische Ideologie“, das Sztompka selbst als „problematisch“ bezeichnet, bedarf in diesem Zusammenhang eines gezielten Kommentars, weil dadurch die Bindung der *Europäisierung* an die Prozesse der *Modernisierung* und *Globalisierung* grundsätzlich angesprochen wird. An Anthony Pagdens Kommentar sei hier insofern erinnert, als in wichtigen offiziellen Dokumenten, wie der Lissaboner Vereinbarung (2000), die Besonderheiten des *Europäischen Bildungsraums* (vgl. Kommission 2001) im globalen Modernisierungsprozess nur unter dem Aspekt des wirtschaftlichen Wettbewerbs, das heißt verkürzt, erörtert wird.

4 Mitteleuropa im Prozess der „doppelten Transformation“

Die so bezeichnete „langsame Rückkehr nach Europa auf dem Niveau einer kollektiven Identität“ führt Sztompka, auf den ich mich erneut beziehe (Sztompka 2004, S. 489), auf die geographische Lage („als eine Art Rest-Europa“), ökonomische Unterentwicklung und Rückständigkeit sowie die oftmalige Beherrschung durch westliche (Deutschland, Habsburgermonarchie und östliche Großmächte (Russland,

² Sztompka unterscheidet zwischen „persönlicher“, „massenbezogener“ und „kollektiver Identität“, deren „Durkheimsche, gesellschaftliche Qualität durch die kulturellen, politischen, rechtlichen, ökonomischen; geographischen und institutionellen Strukturen determiniert sind“ (Sztompka 2004, S.483).

³ Originalquelle: A. Pagden: Europe: Conceptualizing a Continent. In: A. Pagden (Hrsg): The Idea of Europe. Cambridge University Press, S. 33-54).

Sowjetunion) zurück.⁴ Die Grenzen unserer Thematik würden gesprengt, wollte ich auf die im einzelnen sehr anregenden und diskussionswerten Details in Sztompas Beitrag eingehen. Dies gilt insbesondere für den Wertewandel von kollektivistisch zu individualistisch geprägten Einstellungen und Erwartungshaltungen sowie die daraus resultierenden bildungspolitischen und pädagogischen Konsequenzen, wie insbesondere in bezug auf „Akzeptanz von Statusstabilität versus persönlicher Karriere und persönlichem Erfolg“ sowie auf „Dogmatismus und Intoleranz (im Denken) versus Pluralismus und Toleranz (ibid., S. 491). Explizite Aufmerksamkeit erregen seine Äußerungen zu der in Mitteleuropa weit verbreiteten Desillusionierung der vor und nach der *Wende* entstandenen euphorischen Bildes von (West)Europa und zu der Verstärkung bereits vorhandener Sympathien für das Gesellschaftsmodell der USA (vgl. Rupnik 2004). Diese wird durch das massive Engagement US-amerikanischer Organisationen im Bildungswesen mitteleuropäischer Staaten unterstrichen, insbesondere in der Hochschulbildung, aber auch, wie insbesondere in Bulgarien⁵, in der Primar- und Sekundarbildung.

Die Reaktionen der Bildungspolitik in den mitteleuropäischen Staaten auf das „langsame Dahinschwenden der osteuropäischen Identität und die Eingliederung osteuropäischer Gesellschaften in eine weitere kontinentaleuropäische Identität“ sind unterschiedlich, zumal sich das „Wiedererscheinen und Wiedererstarken aller, zeitweilig latenter nationaler, ethnischer, religiöser und kultureller Differenzen und Identitäten“ in den einzelnen Nationalstaaten unter spezifischen Bedingungen vollzieht (Sztompka 2004, S. 493). Dies sei beispielhaft durch das folgende Zitat veranschaulicht, das dem ungarischen Bildungsbericht für EURYDICE vom Jahre 2001/02 entnommen ist, und zwar dem ersten Abschnitt, der sich mit der „Europäischen Dimension“ explizit befasst. Im Vergleich zu den entsprechenden Abschnitten aus den Berichten aller anderen damaligen ‚Beitrittsstaaten‘ fällt er durch seine Ausdruckstärke auf. (The Education System in Hungary 2001/02).

„Das ungarische Bildungswesen ist zweifelsohne europäisch, weil seine Entwicklung von Anfang an unter den Aspekten von Inhalt und Organisation durch verschiedene europäische Modelle beeinflusst worden ist. Die europäische Dimension im traditionellen Sinn ist ein organisches Element des ungarischen Bildungswesens, weil allgemeine Bildung stets den klassischen europäischen Kanon gemeint hat, die Vermittlung und den Erwerb von humanistischer Literatur, Musik und Kunstgeschichte, auch wenn Ungarn durch Perioden gegangen ist, in denen die Ansätze und das Ethos, in denen das Bildungswesen gründete, mehr oder weniger von dem getrennt waren, was man als das allgemeine europäische Erbe der Werte und Ideen bezeichnen kann, und zwar im Hinblick sowohl auf Kultur als auch auf Ethik. Die Förderung der Integration in die Europäische Union und die Notwendigkeit, einen Beitrag zur Schaffung der erforderlichen ökonomischen, kulturellen und geistigen Bedingungen zu schaffen, spielt seit Beginn der neunziger Jahre eine zentrale Rolle in der Entwicklung der ungarischen Bildungspolitik. Sie ist zur vorrangigen Priorität für Bildung und Ausbildung geworden, um einen wirksamen Beitrag zur Erfüllung europäischer Standards und zur Vorbereitung auf die Integration durch spezifische Mittel zu leisten...

Der Beitrag der OECD hat sich als besonders nützlich und wertvoll in dieser Hinsicht erwiesen. Auf der Grundlage der gründlichen Überprüfung des ungarischen Bildungssystems (Reviews of National Policies for Education: Hungary, OECD 1995 OECD/GD(95)143) sind spezifische Empfehlungen zur Aktualisierung der Struktur der öffentlichen und

⁴ Trotz der allgemeinen Plausibilität dieser Argumentation wird diese spezielle Begründung zu pauschal vorgetragen. Zum einen wird nicht ersichtlich, warum die unklaren Grenzen zu Asien“ (ohne spezifischen Bezug zu Russland) ins Spiel gebracht werden. Zum anderen fehlt die Einschränkung, dass das Kriterium wirtschaftlicher Rückständigkeit in keinem Fall für die Territorien der heutigen Tschechischen Republik und der westpolnischen Woiwodschaften zutrifft.

⁵ Darüber berichtete Peter Bachmeier (St. Pölten in seinem Vortrag über das nichtöffentliche Bildungswesen in Bulgarien auf der 13. Internationalen Fachtagung (Pädagogik) der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde in Soest (Westfalen) vom 25. bis 27. November 2004.

Hochschulbildung und zur Steigerung ihrer Effizienz unter besonderer Betonung der Wirkung auf die Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitskräfte und auf die Stärkung der Verbindungen zwischen Bildung und Arbeitsleben formuliert worden...“

Bei der Wiedergabe dieser Aussage stoßen wir einerseits auf die Bildungserfordernisse, die an den Modernitätsgeboten der Wirtschaft orientiert sind und durch den Bezug auf die OECD besonderes Gewicht erlangen. Andererseits aber verdient die Artikulation einer Tradition, die sowohl durch nationales als auch durch regionales Erbe legitimiert wird, umso größere Würdigung, als sie auf die Spannung verweist, in der das Bildungswesen zwischen der Akzeptanz zukunftsgerichteter Herausforderungen und der Fortentwicklung eigenständiger Werte steht. Dieser Gedanke scheint umso wichtiger, als auch in anderen Regionen der Welt vergleichbare Tendenzen zu beobachten sind, die deren Platz zwischen der globalen Dimension und den regionalen, nationalen und lokalen Dimensionen individuellen und sozialen Lebens markiert. Diese Überlegung wäre indes unvollständig, würde die „europäische Dimension“ nicht ihre spezielle Zuordnung zu den erwähnten „europäischen Modellen“ erfahren. Wenn in dem zitierten Bericht der „klassische europäische Kanon“ erwähnt wird, denkt der an historischen Rückblicken interessierte Komparatist daran, dass mit diesem Hinweis zugleich an eine Tradition besonderer Qualität angeknüpft wird, die im 19. Jahrhundert in Deutschland und, in diesem Kontext noch bedeutsamer, in der Habsburgermonarchie beginnt und sich in den Bildungssystemen Mitteleuropas (und seiner deutschsprachigen Nachbarn) darin ausdrückt, dass die Bewahrung eines vergleichbar soliden und bis in die Sekundarstufe II hineinreichenden Kerncurriculums betont wird und Forderungen nach einer frühzeitigen fachlichen Spezialisierung der allgemeinbildenden Sekundarstufe stets auf vernehmliche Widerstände stießen (und heute noch stoßen). Das zweite markante Beispiel für das Weiterleben der *mitteleuropäischen* Tradition ist die Wiedergründung der ‚langen‘ (8- und 6jährigen) Gymnasien in der Tschechischen und der Slowakischen Republik sowie in Ungarn. In Polen überwiegen demgegenüber Bindungen an *französische* Vorbilder, die *Wolfgang Hörner* in Bezug auf die Bildungsreform von 1998 zu Recht hervorgehoben hat (Hörner 2002, S. 145). Auch diese beiden *besonderen* Beziehungen gehören zur „europäischen Dimension“, in der das Bildungswesen seit dem späten Mittelalter stets durch regionale und später nationale *Vielfalt* geprägt gewesen ist. Diese Betrachtung führt uns schließlich zur zuvor schon erörterten Frage des Verhältnisses von (partikular) „osteuropäischer“ und (gesamt) „europäischer Identität“ zurück.

Dass eine vergleichende Bildungsforschung, welche die Spannung von *Modernität* und *Erbe* in ihrer fortbestehenden Aktualität auf das Interesse von Bildungspolitikern in Mitteleuropa stößt, sei an der Internationalen Konferenz verdeutlicht, welche am 4. und 5. November 2004 „aus Anlass der 230. Wiederkehr des Erlasses der Allgemeinen Schulordnung (Maria Theresias)“ vom (und im) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik und dem Pädagogischen Comenius-Institut in Prag veranstaltet wurde. Ihr offizieller Charakter wurde dadurch bekräftigt, dass Frau Petra Buzková, die Bildungsministerin selbst, die Eröffnung vornahm. Das Konferenzprogramm bestand aus Referaten zur Bildungsgeschichte der ‚Böhmischen Länder‘ zwischen 1774 und der Gegenwart, wobei die Notwendigkeit einer Besinnung auf das Erbe der habsburgischen Schulpolitik mit dem Argument vertreten wurde, sie sei für die Stärkung der nationalen Identität im vereinigten Europa unverzichtbar.⁶ Die Mitwirkung von Erziehungswissenschaftlern und Historikern aus Österreich, Polen, Slowenien, der Slowakei und Deutschland (der ungarische Referent hatte kurzfristig absagen müssen) unterstrich die ‚mitteleuropäische‘ Reichweite dieser Konferenz; die Gegenüberstellung zum dominierenden ‚angelsächsischen‘ Gegenpol gegenwärtiger Bildungspolitik war nicht zu übersehen.

⁶ So der international angesehene Erziehungswissenschaftler Jiří Kotásek in seinem Schlussvortrag.- Der Verf. dieses Beitrags referierte über „Das deutschsprachige Bildungswesen auf dem Territorium der heutigen Tschechischen Republik von der Allgemeinen Schulkordnung (Maria Theresias) bis 1938.“

5 Quo vadit Europa media?

Der Paradigmenwechsel, mit dem sich die Gesellschaften der mitteleuropäischen Staaten unter der Herausforderung der „doppelten Transformation“ auseinandersetzen müssen, hat ihr Bildungswesen mit ganzer Kraft miterfasst. An einem dreidimensionalen Modell, das die „Europäische Dimension“ gleichsam pluralisiert, hat Barbara Lippert diesen Paradigmenwechsel plausibel umrissen, und zwar in ihrem Beitrag, der symptomatisch mit *Sternstunde oder Stolpersteine? Erweiterung der europäischen Integration* betitelt ist (Lippert 2004, S.60):

„Ein Gefühl des *ownership* an der Erfolgs- und Verhandlungsgeschichte der europäischen Integration müssen die Neuen erst entwickeln und benötigen dazu Zielpunkte. Man kann spekulieren, dass für die meisten der neuen Mitglieder die Projekte eher im Umfeld der ‚Lissaboner Strategien‘ zur Dynamisierung des Wachstums und der Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit liegen als bei der strategischen Ausrichtung der EU als globalen Akteur. Die neuen Mitglieder werden die historische Dimension der europäischen Integration (die Aussöhnung nach deutsch-französischem Vorbild) sowie eine Antwort auf Krieg und Gewalt unter den europäischen Staaten) und die pragmatische Dimension (den Binnenmarkt und die Sektorpolitiken) besonders stark nachfragen, die somit bei einem Übergang zur strategischen Dimension zu bewahren und fortzuentwickeln wären...“

Dieses dreidimensionale Modell lässt sich auf die Curriculumplanung der Schulen Mitteleuropas übertragen, wobei jedes Mal die Doppelstufung des Transformationsprozesses ins Spiel kommt. Unter *historischem* Aspekt⁷ geht es um die Vereinbarung der jeweiligen nationalen, ethnischen, religiösen, politischen und kulturellen Traditionen mit den Integrationsansprüchen, welche das ‚größere Europa‘ an die heranwachsende Generation stellt. Der *pragmatische* Aspekt thematisiert die Frage, wie sich die Ansprüche der globalen Modernisierungsprozesse und der ihnen innewohnenden ‚weltpädagogischen‘ Konzeptionen mit den von Anthony Pagden formulierten ‚europäischen Besonderheiten‘ vereinbaren lassen; diese werden *objektiv* in der Bewältigung ökonomischer, politischer und sozialer Prozesse und *subjektiv* in der Identitätsfindung der ‚Europäer‘ manifest. Der Transfer des *strategischen* Aspekts, der auf den beiden anderen Aspekten aufbaut, in die curriculare Thematik weist auf die Zielbestimmung in Unterricht und Erziehung hin, die Lernenden auf die Vereinbarkeit bei der Erfüllung nationaler, europäischer (regionaler) und globaler (universaler) Aufgaben vorzubereiten..

Die Erörterung des strategischen Aspekts führt unmittelbar zum Identitätsproblem mit dem ihm eigenen Konfliktpotentialen. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich die letztmalige Zuwendung zu Sztompkas Analyse und insbesondere zu seinen Schlussbetrachtungen, welche der „neuen Landschaft der Identitäten“ gewidmet ist (Sztompka 2004, S. 493). Jürgen Habermas (vgl. 1993, S.3), Juan Linz (vgl. 1993, S. 367) und anderen europäischen Sozialwissenschaftlern vergleichbar, spricht er sich dafür aus, die „jahrhundertealte Einheit von nationalen (stammesmäßigen, ethnischen) Identitäten und Staatsbürgerschaft aufzubrechen“, und sieht darin den „besten Weg, die Entwicklung einer ausgeglichenen und ‚störungsfreien‘ Identität zu sichern“ (ibid., S. 494). Dieses Identitätsniveau wird in der Fachliteratur unter dem Begriff „multiple Identität“ behandelt, die Sztompka in folgendem Gedankengang beispielhaft umreißt (ibid., vgl. Mitter):

„Menschen ‚gestalten sich selbst‘ eher als dass sie sich als fertige Produkte vorfinden. Transnationale, kontinentale und sogar globale Identitäten erscheinen als neue, zusätzliche Optionen. Sie eliminieren aber nicht notwendigerweise andere Identitäten oder Orientierungen, die gebunden sind an Region, Nation, Ethik, Religion, Beschäftigung,

⁷ Den Begriff „Aspekt“ setze ich in diesem Zusammenhang an die Stelle des von Barbara Lippert verwendeten strukturellen Begriffs „Dimension“, um einer Verwechslung mit dem aus der Bildungspolitik stammenden, geographischen Begriff „Europäische Dimension“, dem ich in meinem ganzen Beitrag zentrale Bedeutung beimesse, vorzubeugen.

Geschichte, sexuelle Präferenz, Lebensstile, Verbrauchergemeinschaften, Mode-Gemeinschaften, Muße-Gemeinschaften usw. Multiple Identitäten implizieren die Bereicherung von Bindungen, sozialen Netzwerken und Gelegenheiten zum Sammeln und Ausdrücken von Erfahrungen.“

Es besteht kein Zweifel, dass die Entwicklung „multipler Identität“ das ‚europäische Bildungswesen‘ in seiner Gesamtheit betrifft. Die spezifischen Herausforderungen an die Schulen Mitteleuropas zwingen angesichts des ‚Nachholbedarfs‘ die Lehrenden und Lernenden (im weitesten Wortsinn) zu besonderen Anstrengungen. Die Geschichte der zurückliegenden 15 Jahre lässt indes, ungeachtet der im einzelnen zu bewältigenden Krisen, erkennen, dass die von Barbara Lippert gesuchten „Stolpersteine“ im strukturellen und mehr noch im curricularen und erzieherischen Feld der Pädagogik und Bildungspolitik in Mitteleuropa oft schneller erkannt und tatkräftiger beseitigt werden als bei manchen ihrer ‚schwerfälligeren‘ Nachbarn im ‚alten‘ Europa. Der von Barbara Lippert verwendete Komplementärbegriff „Sternstunde“ dürfte zumindest als Frage nicht falsch gestellt sein. Von den Pädagogen in Mitteleuropa sind daher belebende und fruchtbare Beiträge zur Entwicklung „Europäischer Dimension“ und „Europäischer Identität“ und damit zu Innovationen im Bildungswesen der gesamten Europäischen Union zu erwarten. Die Perspektiven des Integrationsprozess sind auch auf diesem Felde offen.

Literatur

Europäische Gemeinschaften (Hrsg.): Vertrag über die Europäische Union, zusammen mit dem Wortlaut des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 224, Jg. 35, 31. August 1992.

Hochbaum, Ingo: Neue Wege der Zusammenarbeit. Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik in Europa nach Maastricht. In: Bildung und Erziehung, 46(1993), S.19-37.

Hörner, Wolfgang: Das polnische Bildungswesen auf dem Weg nach Europa In: Bildung und Erziehung, 55(2002), S. 137-150.

Hrabinská, Mária / Plavčan, Peter: Slovak higher education. From Bologna tp European higher education area. Bologna working version of a publication. Bratislava 2003.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Bericht der Kommission. Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel 2001a (KOM(2001)59 final).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission, Brüssel, 21. November 2001 (KOM(2001)678).

Linz, Juan: State building and nation building. In: European Review, 1(1993)4, S. 355-369.

Lippert, Barbara: Sternstunde oder Stolpersteine? Erweiterung und europäische Integration. In: Osteuropa, 54(2004)5-6, S. 47-60.

McLean, Martin: Das europäische Curriculum. In: Schleicher, Klaus (Hrsg): Zukunft der Bildung in Europa- Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft 1993, S. 261-276.

Mitter, Wolfgang: Bildungspolitik nach Maastricht – die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 22. Köln / Weimar / Wien: Böhlau 1994, S. 63-82.

Mitter, Wolfgang: The identity crisis and its impacts on education – Some considerations on a multifaceted challenge. In: Chatzidimos, Dimitrios (Hrsg.): Paidagogiki kai Ekpaideusi / Pädagogik und Erziehung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Panos Xochellis. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelphon Kyriakidi a.e. / Verlag Gebrueder Kyriadikis 2001, S. 269-279.

Röhrs, Hermann: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 36. Frankfurt am Main 1992.

Rupnik, Jacques: Amerikas beste Freunde in Europa. In: Transit, 27(Sommer 2004), S. 29-52.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978, in der Fassung vom 7. Dezember 1990, Bonn 1990.

Steier-Jordan, Sonja: Perspektive EU-Eintritt. Bildungsentwicklungen in Mittel- und Osteuropa (1989-2002). In: Info für den Donaauraum und Mitteleuropa. Sonderheft (2003)8, S. 41-49.

Sztompka, Piotr: From East-Europeans to Europeans: shifting collective identities and symbolic boundaries in the New Europe. In: European Review, 12(2004)4, S. 481-496.

The education system in Hungary 2001/2002. Information Data Base in Europe.
<http://www.eurydice.org/Eurydice/Application.frameset.asp?counti>

Dr. Wolfgang Mitter
Professor Emeritus, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung