

Lenzen, Dieter

Bildung und Erziehung für Europa?

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 31-48. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Dieter: Bildung und Erziehung für Europa? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 31-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101616 - DOI: 10.25656/01:10161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101616>

<https://doi.org/10.25656/01:10161>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.....	149
THOMAS RAUSCHENBACH	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Vorwort.....	241
GEDIMINAS MERKYS	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN	
Educational Studies in England and Scotland	251
Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT	
Vorwort.....	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa.	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposion 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.	336
Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSSSEN Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposion 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Bildung und Erziehung für Europa?

JACQUES DELORS hat in seinem neuen Buch gemeint, die Bürger Europas müßten »tatsächlich das Gefühl haben, an diesem gemeinschaftlichen Abenteuer (Europa) beteiligt zu sein« (DELORS 1993, S. 241). In der Tat: Nun rächt sich die Entscheidung, top down policy gemacht zu haben, »von oben her Wege für die Integration zu erschließen« (ebd., S. 307). Das Versäumte nachzuholen, bottom up policy ex post, das soll nun Aufgabe der Kultur werden, der Erziehung und Bildung auch, denen Delors zwei von 350 Seiten widmet, und er nennt an erster Stelle ausgerechnet das »hochauflösende Fernsehen« (ebd., S. 120). Wir sind gefragt. Sind wir gefragt? Wenn man uns gefragt hätte, so hätten wir wohl zu einem etwas früheren Einbezug der betroffenen Bevölkerung geraten. 42 Jahre sind seit dem Montanvertrag, 36 Jahre seit den Römischen Verträgen vergangen, ohne daß die Verantwortlichen in Straßburg oder in Brüssel sich viel Gedanken darüber gemacht hätten, wie in den Gesellschaften der europäischen Staaten ein Bewußtsein davon erzeugt werden könnte, jeder sei ein Europäer. Es steht außer Frage, daß das Erziehungs- und Bildungswesen in diesem Prozeß eine besondere Aufgabe gehabt hätte. Die bange Sorge der meisten europäischen Nationen indessen, über eine Homogenisierung des Bildungswesens sei ein nationaler Identitätsverlust vorprogrammiert, hat mehr bewirkt als nur eine Zurückhaltung in bildungsspezifischen Angleichungsbemühungen, es hat eine Art Nachdenkungsvermeidung über Europa bei denen begünstigt, die für den Erziehungs- und Bildungssektor verantwortlich sind. Dazu gehören auch die Vertreter des gelegentlich so genannten deutschen Syndroms, der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik. Aber diese Selbstkritik griffe zu kurz, reduzierte man die Erklärung für eine Europazurückhaltung in unserem Fach auf bildungsspezifische Sensibilitäten in den Konferenzsälen der europäischen Union. Denn: Auch andere Wissenschaften waren, was Europa angeht, in Deutschland zumindest zurückhaltend. Schaut man genauer hin, dann sind es diejenigen, die den pragmatischen Fragen des europäischen Alltags eher ferne stehen, also nicht die Wirtschaftswissenschaft, nicht Ius, nicht die Technik, sondern eher die Geistes- und Sozialwissenschaften.

Ich bin der Auffassung, daß die Ursachen für dieses Phänomen in der Geschichte des Paneuropagedankens und seiner Implikationen selbst zu suchen sind. Mir scheint, daß dabei die deutsche Pädagogik in besonderer Weise historische Gründe hat, paneuropäischen Umarmungsansinnen distanziert prüfend gegenüberzustehen, und zwar nicht so sehr aus der Sorge vor dem Erdrücktwerden als in Furcht davor, als Erdrücker dazustehen. Wer regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen anderer europäischer Länder in Fragen des Bildungs- und Erziehungssektors kooperiert, teilt die Empfin-

dung einer hohen Sensibilität bezüglich unserer starken Disziplin in einem Lande, in dem eine bisweilen enge Verknüpfung zwischen dem Staat als Träger und Steuerer des Erziehungs- und Bildungswesens und der zuständigen Fachdisziplin zu verzeichnen gewesen ist. Aber nicht nur als Experten dieses Bereichs, sondern auch als Intellektuelle oder nur als Bürger mit leidlichen historischen Kenntnissen sollten wir *beides* zulassen, Skepsis und Emphase. Ich beginne mit der Skepsis.

Skepsis 1: Der aktuelle europäische Einigungsprozeß ist einzigartig

Es gibt Optimisten, die in den Nachschlagewerken blättern und entdecken, daß es innerhalb Europas immer wieder große Zusammenschlüsse gegeben hat. Der römisch beherrschte Mittelmeerraum ist ein solches Beispiel, für manche schon Hellas, das karolingische Reich, der Zusammenschluß der Niederlande 1588 oder die deutsche Einigung aus der Kleinstaaterei im 19. Jahrhundert. Indessen: Keiner dieser Prozesse stellt einen Zusammenschluß freier und gleichberechtigter Staaten dar (vgl. MEIER 1991, S. 41). Und, was wichtiger ist: Just einem Vorgang wie der Gründung des Deutschen Reiches ging ein langer intellektueller Prozeß voraus, der durch die Gemeinsamkeit der Sprache begünstigt wurde. Aber selbst dieser Umstand mußte den Menschen in den Klein- und Kleinststaaten erst zu Bewußtsein gebracht werden. GOETHEs Projekt eines deutschen Volksbuches verweist auf diese Notwendigkeit. Dieses Buch, zu dessen Mitarbeit GOETHE NIETHAMMER zu gewinnen versuchte, sollte ein großes, identitätsstiftendes Werk sein, das gesamte Volk umfassend, repräsentativ, monumental und – : bildend. Bildung erhielt, und das nicht nur bei GOETHE, neben vielem anderen auch diesen Auftrag der Stiftung nationaler Identität. Oder WILHELM FLITNER: Er hat als viertes Motiv des Volksschulgedankens das »nationalpolitische Motiv der Volksbildung« (FLITNER 1949, S. 83ff.) genannt und WANDERS Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins war u.a. auch national motiviert (vgl. GÜNTHER u.a. 1958, S. 279). Nicht umsonst degenerierte Bildung nach Abschluß des nationalen Einigungsprozesses zum Stratifikationsmittel des Bildungsbürgertums. – Ein funktionales Äquivalent für Bildung in jenem Sinne des 19. Jh. ist heute nicht ohne weiteres zu erkennen. Für ERNST ROBERT CURTIUS ist das im 20. Jh. die literarische Tradition gewesen und ähnlich für T.S. ELIOT, wenn er formulierte: »We need not remind ourselves that, as Europe is a whole (and still, in its progressive mutilation and disfigurement, the organism out of which any greater world harmony must develop), so European literature is a whole, the several members of which cannot flourish, if the same blood-stream does not circulate throughout the whole body« (ELIOT, zit. n. ASSMANN 1993, S. 98). Aber das ist nicht vergleichbar, weil der Verweis auf die gemeinsame Literatur auf eine Tradition deutet, die immer schon vorhanden ist¹ und nicht auf eine intellektuelle Anstrengung, die eigens zum Zwecke des Einigungsprozesses unternommen wird. Auf die Tradition komme ich zurück, wenn es um die Emphase geht. Insofern ist HORNSTEIN und MUTZ zuzustimmen, wenn sie schreiben: Es »gibt heute – im Unterschied zur Weimarer Zeit – so gut wie keine von

1 Das gilt mutatis mutandis auch für die Darstellung von POMIAN, wenn er bereits zwei europäische Einigungen als stattgehabte charakterisiert. In beiden Fällen steht eine Art kultureller Automatismus im Zentrum der Schilderung, nicht eine gezielt europaeinigende Aktivität (vgl. POMIAN 1990).

Literaten, Schriftstellern und Intellektuellen öffentlich und mit öffentlicher Resonanz geführte Diskussion, in der ›Visionen‹ eines künftigen Europa entwickelt werden« (HORNSTEIN/MUTZ 1993, S. 19).

Skepsis 2: Die mentalen Differenzen zwischen den europäischen Nationen, insbesondere zwischen Ost und West, sind zwar nicht unüberwindlich, jedoch tief verwurzelt.

Seit 1989 ist eine Europa-Diskussion hors du temps, wenn sie an der Oder endet bzw. am Bayerischen Wald oder in Triest. Damit hat sich das Differenzproblem verstärkt. Die grundlegende Ost-West-Differenz ist keine Folge von 1945, sondern eine solche des Zerfalls des römischen Weltreiches. In seinem Kontext kam es zu einer Glaubensspaltung, deren Implikationen jede Säkularisierung nach 1917 überdauert haben. So verweist RIEDMILLER auf die relative historische Zufälligkeit des russischen Christianisierungsprozesses im Jahre 987: »Die aus Deutschland zurückkehrenden Späher (des Fürsten WLADIMIR, D.L.) vermißten dort im Kirchendienst Schönheit – ... –, wogegen das Ritual des Ostchristentums, wie es in Konstantinopel anzutreffen war, den Ansprüchen der slawischen Stämme an Feierlichkeit, Farbigkeit, Zeremoniellem und Inbrunst mehr zu entsprechen schien« (RIEDMILLER 1985, S. 906). Bei aller immer wieder zu verzeichnenden Öffnung zum Westen sei, so RIEDMILLER, eine eigentliche mentale Verwestlichung im Sinne der Adaptation westeuropäischer Standards von Demokratie und Menschenrechten nie zu beobachten gewesen. Die Geschichte vom populären Zaren als Zimmermann ist eine Operette, tatsächlich legte PETER I. bei den Hinrichtungen politischer Gegner selbst Hand an; KATHARINA I. ließ zwar westliche Technik importieren, regierte aber einen strikt zentralistisch-autoritären Staat und selbst SINOWJEW verwies darauf, daß Moskau nicht kosmopolitisch, sondern imperialistisch sei (RIEDMILLER 1985, S. 914). Solche Sichtweisen sind 1985 verfaßt worden und inzwischen gibt es die Mauer nicht mehr. Aber sind deshalb solche Einschätzungen aus den Köpfen verschwunden? – Die europäische Wertestudie von 1991/92 zeigt bereits anhand nur weniger Items gravierende Differenzen zwischen den Einstellungen von Ost- und Westeuropäern. So erklären sich in Osteuropa 71% der Befragten bereit, für ihr Land in einem Krieg zu kämpfen, in Westeuropa 46%; im Osten wünschen sich 82% einen vermehrten Technikeinsatz für den Fortschritt, im Westen 56% und 76% der osteuropäischen gegenüber 34% der westeuropäischen Befragten glauben, daß eine Frau für ein erfülltes Leben Kinder braucht (vgl. GÖNNER 1993, S. 65).

Aber man täusche sich nicht. Auch in den angestammten Nationen der Europäischen Union sind folgenreiche Unterschiede zu konstatieren. Dazu gehört ein Süd-Nord-Gefälle hinsichtlich der Rechtauffassungen. So resultiert die auffällige Gesetzestreue der Deutschen vermutlich weniger aus deren Untertanenmentalität als vielmehr aus der Existenz »intermediärer Instanzen«, die zwischen Staat und Bürgern vermitteln, während beispielsweise im zentralistischen Frankreich sich der einzelne Bürger direkt dem Staat gegenübergestellt und vielleicht sogar ausgeliefert erlebt, woraus ein höheres Maß an rechtlich abweichendem Verhalten resultiert, weil der Staat zur Erhaltung der Massenloyalität in die angestammten, wenngleich nicht kodifizierten Rechte des Bürgers einzugreifen kaum riskieren kann. Auf diese Weise entstehen, wie im EG-relevanten Fall des waffenscheinfreien Besitzes von Jagdge-

wehren in Frankreich, kaum überwindliche Probleme (vgl. MÜNCH 1993, S. 160ff.). Die dem Bildungsbereich näher liegenden Kultursegmente weisen ebenfalls nachhaltige Unterschiede auf. So haben nur in der Bundesrepublik, Griechenland, Italien, Portugal und Spanien die Freiheit von Wissenschaft und Kunst Verfassungsrang und nur fünf der europäischen Staaten besitzen eine verfassungsmäßige Schul- und Unterrichtspflicht. Ebenso divergieren die Rechtsregelungen über die Elternrechte im Zusammenhang mit dieser Pflicht. Dahinter verbergen sich grundlegende Auffassungsunterschiede über die Rolle des Staates im Erziehungs- und Bildungsbereich, die nicht ohne Folgen für den europäischen Integrationsprozeß bleiben werden.

Skepsis 3: Die Idee des vereinten Europa ist historisch belastet und fixiert.

»Nation Europa«, so hieß eine Propagandazeitschrift der Nazis, die sich während des Zweiten Weltkrieges an die Intellektuellen der okkupierten Länder richtete und die Intention verfolgte, diese nach dem großen Kriege in den ideologischen Aufbau des neuen Europa unter deutscher Herrschaft produktiv einzubeziehen. Es kann kein Zweifel bestehen, die Idee des vereinten Europa, wengleich unter völlig anderen Voraussetzungen als heute, war auch eine Idee HITLERS. Auch wenn der Gedanke des einen Europa nicht nur im Führerhauptquartier gepflegt wurde, diese Ideenvaterschaft haftet ihm an und die nichtdeutschen Europäer erinnern sich. Das gilt für den Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels von 1993, CEES NOOTEBOOM (vgl. 1993, S. 11), der mehr auf Kosmopolitismus setzt als auf européanité, nicht anders als für den erklärten spanischen Antieuropäer HELENO SANA, der von seiner Warte am Nordrande Afrikas an FRANZ FANON erinnert: »Der Wohlstand und der Fortschritt Europas sind mit dem Schweiß und den Leichen der Neger, Araber, Inder und Gelben errichtet worden« (FANON, zit. n. SANA 1993, S. 25). Und es gilt für MILAN KUNDERA, der Mitteleuropa bescheinigt, kein Recht mehr auf seine eigene Geschichte zu haben. Es versinke in einer Ungeschichtlichkeit, die keine weitere Leistung erbringe als den »Geschmack für die diversen Pathologien des täglichen Lebens« (zit. n. NOOTEBOOM 1993, S. 44f.). Vor dem Hintergrund der jüngeren deutschen Geschichte darf sich niemand wundern, wenn die Eilfertigkeit eines deutschen Bundeskanzlers in Europa, besonders in seinem Osten, Mißtrauen erweckt. Man könnte meinen, die Bürger jener Staaten haben BISMARCK besser gelesen als die Deutschen. Der hat nämlich gemeint: »Ich habe immer das Wort Europa auf den Lippen derjenigen gefunden, die von anderen Mächten etwas wollten, was sie nicht wagten, im eigenen Namen zu fordern« (zit. n. BOHRER 1991, S. 1060). Da hilft der Hinweis auf die zweite große europaemische Nation, auf Frankreich wenig. Die Achse Bonn – Paris funktionierte nicht zufällig, sondern aufgrund einer nach dem Zusammenbruch des Hitlerfaschismus wiederentdeckten Gemeinsamkeit. HITLERS Europakonzept ging aus von einer germanisch-preußischen Version europäischer Vorherrschaft. Dieser Ansatz konnte nach 1945 nicht wiederbelebt werden. Wenn Deutschland indessen ein wichtiger Entscheidungsträger im europäischen Prozeß bleiben wollte, dann bot sich die katholische und deshalb auch für Frankreich attraktive Version der Alemannia gleichfalls nicht zufällig einem Antipreußen ADENAUER, der erklärt hatte, bei Braunschweig beginne für ihn die asiatische Steppe, auf der Zugfahrt nach Berlin ziehe er in Magdeburg die Vorhänge zu und wenn er die Elbe passiere, spucke er aus dem Fenster (vgl. FABER 1979, S.

173). ADENAUER konnte, vermutlich ohne daß er dieses wußte, darauf setzen, daß seine Europapolitik auf einem 2000 Jahre alten Fundament fußte, das CURTIUS als Latinitas bezeichnet hatte. Der indessen hatte mehr im Kopf als eine Kommunität des Weihwasserbeckens. Er schrieb: »Man ist Europäer, wenn man ›civis romanus‹ geworden ist« (CURTIUS 1969, S. 22). »Latinitas bedeutet ja mehr als nur sprachliche Zusammengehörigkeit, wie sie die romanischen Völker miteinander verbindet, Latinitas ist die knappste Formel für die Gesittung, die der europäische Geist, allen Rückschlägen und Rückfällen zum Trotz, seit mehr als zwei Jahrtausenden zu verwirklichen trachtet« (EBERLE 1966, S. 230). CURTIUS dürfte auch wenig Verständnis für die fast totale bildungspolitische Abstinenz des europäischen Einigungsprozesses gehabt haben, die wir jetzt besser verstehen, wenn wir daran denken, welche Bedeutung der preußische Protestantismus für das deutsche Bildungsdenken und mit ihm für die Pädagogik gehabt hat. Dann wissen wir aber auch, daß, wenn wir für eine angemessene Repräsentanz der Erziehungswissenschaft in der gegenwärtigen und nicht nur europäischen Bildungspolitik eintreten, daß wir dann immer auch als solche wahrgenommen werden, die *gegen* etwas antreten, auch wenn dieses keinesfalls intendiert ist. Wir stecken immer in der historisch induzierten Falle, die Suggestion auszulösen, Front gegen die Spätfolgen eines mittelrheinischen Katholizismus machen zu wollen, für dessen Sozialethik der Umgang mit der nachwachsenden Generation sich in der Tat anders darstellt als für die Königsberger Linie.

Skepsis 4: Der Nationalismus der Europäer ist eine paradoxe, historisch tiefsitzende Orientierung.

Eine Nation ist eine »soziale Organisation, welche überzeitlichen Charakter beansprucht, von der Mehrheit ihrer Glieder als (imaginierte) Gemeinschaft behandelt wird und sich auf einen gemeinsamen Staatsapparat bezieht« (ELWERT 1989, S. 446). Das Imaginäre einer solchen Organisation besteht in der Tatsache, daß die Eigenschaften einer derartigen Gemeinschaft auf Zuschreibungen beruhen, deren empirischer Gehalt nicht relevant ist und daß diese Charakteristika sowohl der kollektiven Selbstdeutung als auch dem Aufbau eines individuellen Selbstkonzepts dienen können. Die Nation ist, mit anderen Worten, eine historische Erfindung. Der Zeitpunkt für diese Invention, und damit ist ein zentrales Paradox formuliert, fällt zusammen mit der europäischen Aufklärung, akkumulativ mit der französischen Revolution. NORBERT ELIAS hat diesen 200 Jahre langen Prozeß so beschrieben: Bei den europäischen Mittelklassen der meisten europäischen Länder ist zwischen dem 18. und 20. Jh. eine Tendenz zu einer Verschiebung der Priorität von humanistischen, moralischen Idealen und Werten, die für Menschen überhaupt gelten, zu nationalistischen Wertungen (zu konstatieren), die ein Idealbild des eigenen Landes und der eigenen Nation über allgemein-menschliche und moralische Ideale erhoben ...« (ELIAS 1989, S. 174). Inhand mit dieser Entwicklung scheint eine »Verschiebung des Glaubens an die Veränderung zum Bessern auf den Glauben an die unveränderlichen Werte nationaler Eigentümlichkeiten und Traditionen« (ebd., S. 176) stattgehabt zu haben. »Alles in allem«, so meint ELIAS, »wurde die Identifizierung mit Landsleuten als solchen stärker, die mit Menschen derselben Klasse und Rangstufe in anderen Ländern schwächer« (ebd., S. 187). In der Tat traf die Prognose eines Jahrhunderts der Klassenkämpfe

fe durch MARX und ENGELS nicht zu. Die Kriege des 19. und 20. Jahrhunderts waren nationale und ethnische Auseinandersetzungen, die anhalten. Der gegenwärtig tobende Balkankrieg ist das jüngste Beispiel, das noch dazu durch die Eigenschaft gekennzeichnet ist, daß hier ein europäischer Abgrenzungskonflikt stattfindet, denn die Ethnien, die einander dort gegenüberstehen, sind nicht beliebige europäische Völker, sondern im Kern handelt es sich um einen Konflikt zwischen dem Ostchristentum und dem Islam um die Definition der Grenzen Europas. Die bezeichnete Paradoxie ist also nicht nur eine ideengeschichtliche, insofern die Grundwerte der französischen Revolution der Entstehung des französischen Nationalismus widersprechen oder insofern Protagonisten der Idee einer gemeinsamen deutschen Kultur wie HERDER, GOETHE oder SCHILLER sich nicht als Popanze eines blindblutigen Nationalismus eignen, sondern diese Paradoxie besetzte die Wertorientierungen der einzelnen Individuen selbst: »Jedes Individuum nimmt die Erhaltung, die Integrität, die Interessen seines eigenen, souveränen Kollektivs und dessen, wofür es steht, in seinen persönlichen Habitus auf, als eine Richtschnur des Handelns, die in bestimmten Situationen vor allen anderen den Ausschlag geben kann und muß. Zugleich wächst dasselbe Individuum mit einem humanistischen, egalitären Moralkanon heran, dessen höchster, ausschlaggebender Wert der einzelne Mensch als solcher ist« (ELIAS 1989, S. 204).

Es ist nicht zu erkennen, daß diese ideengeschichtliche wie gleichzeitig individuelle nationalistische Paradoxie aufgelöst sein sollte. So wie es die Signatur der Moderne darstellt, derartige Paradoxien zu erzeugen, sehen wir vermehrt die Tendenz, diese unaufgelöst zu belassen. Die besonders in den letzten 20 Jahren diskutierte Vorstellung von der mehrfachidentischen Persönlichkeit zeigt dieses deutlich. Das impliziert aber eine u.U. beunruhigende, den europäischen Einigungsprozeß tendenziell destabilisierende Tendenz: Es ist nämlich kontingent oder zumindest nicht bekannt, unter welchen Bedingungen europäische Individuen welche der internalisierten Orientierungen aktivieren bzw. latent halten. Von dieser Ambivalenz ist die europäische Idee von Anfang an gekennzeichnet, dieses auch schon deshalb, weil die europäische Idee gleichzeitig einen Werteuniversalismus beansprucht und sich doch nur auf einen kleinen geographischen Ausschnitt beschränkt, auf die westasiatische Halbinsel. Man kann auch sagen, daß es sich um eine kollektive Beziehungsfalle handelt, zwischen Nationalismuskritik und Aufopferung der universalen Ideale auf der einen und Eurozentrismusverdacht auf der anderen Seite. Die Angst vor letzterem wiederum hat in den Augen AGNES HELLERS Europa dazu geführt, »seine eigene Kultur zu relativieren, daß dies mittlerweile das Ausmaß eines veritablen kulturellen Masochismus angenommen hat« (HELLER 1988, S. 34).

Das Problem des auch heute durchaus präsenten Nationalismus, der nach einer Untersuchung von ZUMA übrigens in Deutschland am weitesten zurückgedrängt ist (vgl. WIEGAND 1993, S. 330), besteht nicht in der Existenz aktiver Nationalisten, sondern darin, daß die Bedingungen unbekannt sind, unter denen Menschen auch in Europa ihre nationalistischen Latenzen aktivieren, welche sie neben universalistischen oder doch paneuropäischen auch besitzen. Wer also an einer stabilen europäischen Orientierung seiner Bürger interessiert ist, hat nur zwei Möglichkeiten: entweder er erforscht die Bedingungen, unter denen nationalistische und, ich ergänze, ethnische Deutungen und Handlungsorientierungen aktiviert werden und verhindert

die Entstehung solcher Bedingungen. Das könnten sein: soziale Notlagen, Ungleichheiten innerhalb Europas, gewaltsame Übergriffe von Repräsentanten ethnischer Gruppen und andere, deren Gestaltung aber bekanntlich nur begrenzt politischem Handeln unterliegt. Oder er beseitigt den mentalen Widerspruch zwischen Europäismus und Nationalismus dadurch, daß es ihm gelingt, die europäische Orientierung als nationale erscheinen zu lassen. Bei dieser Alternative ginge es um einen europäischen Nationalismus, der auf den ersten Blick allerdings alle negativen Implikationen jedes anderen Nationalismus besäße. Wenn man bei CARL SCHMITT nämlich irgendetwas lernen mußte, dann doch dieses, daß ein Staat sich dadurch auszeichnet, daß er seine Feinde definiert und gegen sie Krieg führt. Friedenswille und ein Bezug auf die Menschheit als ganze, so meinte er, zerstöre die Staatsidee (vgl. SCHMITT 1932, Reprint 1963, S. 102ff.). Dementsprechend war auch der polnische Solidarnocz-Vorsitzende GEREMEK der Auffassung, daß nach dem Fall von Konstantinopel und der Belagerung Wiens die Furcht vor einer türkischen Invasion ein wesentliches Element für die Herausbildung einer europäischen, christlichen und westlichen Identität gebildet habe (vgl. DAHRENDORF/FURET/GEREMEK 1993, S. 12f.). Nun gibt es eine, zumindest logische Ausnahme von dieser Regel: wenn es nämlich gelingt, die Idee der Menschheit selbst zum Bestandteil der Staatsidee zu machen und die notwendige Außenabgrenzung Europas nicht geographisch, sondern moralisch zu definieren. Für diesen Gedanken spricht einiges, denn in der traditionalistischen Rückorientierung des Nationalismus in verschiedenen europäischen Ländern konnte man durchaus auch den Versuch sehen, mit Hilfe eines starken, weil von seinen Bürgern loyal getragenen Staates die aufklärerischen Postulate durchzusetzen (vgl. IM HOF 1993, S. 243). Vermutlich eignet sich der Begriff eines europäischen Patriotismus besser für eine solche europäische Orientierung, in der ein Teil der Menschheit, die Europäer, sich dadurch definieren, daß sie menschheitlich denken und handeln. Es gibt aber auch gewichtige Gründe gegen einen solchen Kunstgriff. Sie hängen mit der Frage zusammen, ob ein teleologischer Begriff von Menschheit heute noch sinnvoll verhandelt werden kann. Im vorliegenden Kontext soll indessen nur die Frage erörtert werden, ob die Gemeinsamkeiten Europas ausreichen, um eine solche Hoffnung zu rechtfertigen. Ich wechsele darum vom skeptischen zum emphatischen oder besser: konstruktiven Teil meiner Betrachtung.

Konstruktion I: Die vergessene Wurzel Europas ist die Romantik

Die Nationalisierung innerhalb Europas war nicht die einzige Bewegung. Sicherlich zerstörte die Französische Revolution die Idee von einem kosmopolitischen Europa, indem sie sie zu realisieren versuchte, und der Grund dafür ist auch einigermaßen genau zu beschreiben. Die Idee war ja verknüpft mit dem Gedanken einer radikalen Demokratisierung oder besser einer Konzentration auf das Volk als Quelle aller Macht. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, dieses Volk überhaupt zu identifizieren und es gleichzeitig vom kosmopolitischen Habitus des Adels abzugrenzen, der sich als Lebens- und Denkstil längst von Paris bis St. Petersburg durchgesetzt hatte. Diese Stile waren hochdifferenziert. An ihre Stelle traten Simplizität, Fraternität, Puritanismus und eigenartigerweise eine Feier des Führerprinzips spätestens bei NAPOLEON, der jeden Kosmopolitismus unterband. Das Verbot des berühmten Buchs der Mme DE

STAËL, »de l'Allemagne« macht diese Haltung anschaulich. Sie hatte nämlich geschrieben: »Ils faut, dans ces temps modernes, avoir l'esprit européen« (zit n. CURTIUS 1925, S. 292). Die Gegenreaktion war nun nicht nur ein äquivoker Nationalismus der anderen Völker, die mit der mentalen Orientierung durch den französischen Adel ihren eigenen Kosmopolitismus verloren hatten. Mindestens ebenso bedeutsam war die kraftvolle, eher geistige denn politische romantische Bewegung. Mitten im Tumult der Revolution und der napoleonischen Kriege setzte sich diese Bewegung innerhalb von 25 Jahren durch und wurde zum neuen Ort der Bewahrung einer paneuropäischen Idee. Sie war geprägt vom Antirationalismus, Geschichtssinn und einer Wertschätzung von Kunst und Ästhetik. Gegen Revolution und Kollektivismus setzte sie Evolution und Individualität. Kurzum, sie war eine kulturelle und bisweilen religiöse, weniger eine politische Bewegung. Aber sie war auch eine kurze Erscheinung. In der nationalistischen Katastrophe der Revolution von 1848 erstickte jede Hoffnung auf eine kulturell dominierte und anhaltende Veränderung nicht nur in Deutschland. Aus diesem historischen Geflecht ist am Ende des 20. Jh. ein neuer latenter Widerspruch entstanden. Er besteht darin, daß einerseits die paneuropäische Idee faktisch auf die Romantik zurückführt, ohne daß sie davon weiß. Die Römischen wie die Maastrichter Verträge mit ihrer weitgehenden Ausklammerung des kulturellen Sektors zeigen das ganz deutlich. Andererseits ist das beschworene gemeinsame europäische Kulturgut zumeist rationalistischer und damit von jener Provenienz wie auch der Nationalismus der Französischen Revolution und der anderen europäischen Folgenationalismen. KARL JASPERS hat diese rationalistischen Merkmale zusammengefaßt: Kapitalismus, universale Wissenschaft, Ethos sowie Berechenbarkeit und Voraussicht als Lebensprinzip aller Arbeit (vgl. JASPERS 1947, S. 9). Zu diesen Beständen gesellt sich das gemeinsame Rechtssystem, das sich aus dem römischen Recht und seiner Glossierung durch die Schule von Bologna im 11. Jh. speist. Darüber hinaus sah WILHELM FLITNER zwei weitere Fundamente europäischer Gesittung, den Christusglauben und die griechische Bildung. Es ist unschwer zu erkennen, daß solche Versuche der Erfassung des europäischen Proprium, welche nach dem zweiten großen Krieg in diesem Jahrhundert eine gewisse Rolle gespielt haben, die eigentlich paneuropäische, romantische Tradition systematisch ausklammern. Keine Bezugnahme finden wir dort auf ANDRÉ GIDE oder MARCEL PROUST auf BLAKE oder BROWNING, auf DOSTOJEWSKI. Und auch die deutschen Romantiker fehlen, die sich zu einem Konzept Europas geäußert haben. Das gilt für NOVALIS, der in »Die Christenheit oder Europa« für die Wiederherstellung des Religiösen als vereinheitlichendes europäisches Element eintrat, eine Abstinenz, die für das säkularisierte Deutschland verständlich ist (vgl. NOVALIS 1924). Das gilt für ERNST MORITZ ARNDT, der – und damit war er eben nicht im Mainstream – 1803 gegen das Gespenstische des rationalistischen Geistes argumentierte: »Kunst und Energie hatte er aus der Welt hinausgeschwatzet und -geklügelt; sie mußte sich seitdem auf dem Standpunkte einer niedrigeren Künstlichkeit und einer Kraftäußerung halten, die immer in einzelnen Fortschnellungen und Explosionen nach bestimmten Richtungen, nicht aber im gleichmäßigen Schritt bestand« (ARNDT 1803, reprint 1940, S. 124f.). Und es gilt für AUGUST WILHELM SCHLEGEL, der 1802/03 in seinen Vorlesungen über Schöne Literatur sogar den Brückenschlag zwischen der Rationalität und der Ästhetik in bezug auf die griechische Sprache versuchte, wenn er

schrieb: »Nach allem bisherigen darf man sich aber die Schönheit der Griechischen Sprache nicht als eine kalte todtte Regelmäßigkeit denken, sondern es ist in ihr der Charakter der Griechischen Bildung überhaupt ausgedrückt« (SCHLEGEL 1989, S. 548). In dieser europäischen Nation sah er eine harmonische Verschmelzung des Individuellen mit dem Allgemeinen. Man ist geneigt, MILAN KUNDERA zuzustimmen, wenn er sagt: »Wer heutzutage von Europa spricht, spricht von dem, dessen dieses Europa beraubt ist« (zit. n. NOOTEBOOM 1993, S. 45). Ohne sich seines kulturellen Europeanismus zu besinnen, wird der Unionsgedanke keine Chance haben. Daß heißt aber Zulassen der romantischen Tradition, dieses indessen nicht exklusiv, denn die Polarität aus rationalistischer Wissenschaftsorientierung und romantischer Kunstproduktion ist keine unauflösliche. Für die andere, früh im Nationalismus versunkene rationalistische Tradition hat HANS-GEORG GADAMER auf die enge Verwandtschaft der in der protestantischen Tradition stehenden deutschen Geisteswissenschaft in der Folge DILTHEYS mit den moral sciences aus der Humanitätsidee der römischen Republik und den französischen lettres hingewiesen (vgl. GADAMER 1990, S. 45f.). Auch insofern sind die Geisteswissenschaften nicht nur »unvermeidlich« (MARQUARD 1986), sondern für die kulturelle Integration Europas geradezu unentbehrlich. Es wird deshalb wichtig sein zu verfolgen, welche Rolle auch in der Erziehungswissenschaft künftig Ansätze spielen werden, die aus der geisteswissenschaftlichen Tradition nicht ganz entlassen sind. Eine kulturwissenschaftliche Aufgeschlossenheit unserer Disziplin gehört hierhin. Sie gehört zu den Beständen, die besonders außerhalb Europas geschätzt werden. So äußert SUSAN SONTAG: »Wenn ich beschreiben müßte, was Europa mir als Amerikanerin bedeutet, würde ich anfangen mit – Befreiung. Befreiung von dem, was in Amerika als Kultur durchgeht. Die Vielfalt, Ernsthaftigkeit, der Anspruch, die Dichte der europäischen Kultur bilden einen archimedischen Punkt, von dem aus ich, geistig, die Welt in Bewegung setzen kann« (SONTAG 1988, S. 131f.).

Konstruktion 2 : Die Ästhetik gehört zum historischen Bestand der europäischen Kultur

Aber nicht nur dort, wo die gemeinsamen europäischen Bestände der Kultur bilanziert werden, wenn es um Gründe der europäischen Vereinigung geht, nicht nur dort finden wir einen rationalistisch-moralischen Bias vor. Konsequenter werden die künftigen Harmonisierungsbedürfnisse innerhalb Europas immer eher in der Linie von Rationalität und Moral gesehen. Handlungsbedarf wird eher im rechtlichen Sektor erblickt, und zwar im Gesundheitsrecht, im Verbraucherschutz, im Umweltschutz, beim Arbeitsschutz und beim Schutz nationaler Denkmäler. Vor allem wird er mit Recht im Sozialsektor gesehen, denn das Sozialgefälle von Sizilien bis Jütland ist beträchtlich. HORNSTEIN und MUTZ identifizieren dabei vorrangig drei Problemlagen, diejenige von Arbeit, Nichtarbeit und Arbeitslosigkeit, die von Kindheit und Jugend und die Fragen von Familien- und Erwerbsarbeit. In allen diesen Bereichen, einschließlich der Harmonisierungsbedürfnisse im Rechtssystem, handelt es sich um die Lösung des gravierenden Problems von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die aus diesen sozialen und rechtlichen Differenzen entstehen, was bei einer Frage wie beispielsweise dem Abtreibungsrecht unmittelbar einleuchtend ist. Aber diese Problemlagen sind nur scheinbar kulturell neutral. »Die Frage« nämlich, so HORNSTEIN und MUTZ, »wann und in welcher Form ein soziales Ereignis zu einem sozialen

Problem wird, ist in hohem Maße kulturbedingt« (HORNSTEIN/MUTZ 1993, S. 61). Die Kulturzugehörigkeit determiniert die Deutungsmuster, mit deren Hilfe ihre Angehörigen ein soziales Ereignis interpretieren. Aber für mich bedeutet das noch mehr: Determiniert werden auch die Wahrnehmungsweisen, die diesen Deutungen vorangehen, und damit stecken wir mitten im Feld der Ästhetik. Ob also ein soziales Ereignis zu einem Problem wird, dessen Lösung Menschen im Sinne von mehr Gleichheit wünschen, hängt davon ab, aus welchem kulturellen Kontext sie das Ereignis wahrnehmen und daraus folgend deuten. Für die feministische Frauenforschung ist dieses ein vertrauter Problemkomplex, wenn engagierte Frauen auf das Phänomen stoßen, daß ein rigides Abtreibungsverbot beispielsweise von den betroffenen weiblichen Angehörigen einer Kultur gar nicht als ein sie belastendes Problem wahrgenommen wird, obwohl die Beeinträchtigungen ihrer Lebensqualität zumindest aus nordwesteuropäischer Sicht offenkundig sind. Daß dieses ein eminent erziehungsspezifisches Problem ist, liegt auf der Hand, wenn etwa Frauen durch kontinuierliche Schwangerschaften an einer ihren ökonomischen Status verbessernden Erwerbsarbeit gehindert werden und damit auch ihre Kinder tendenziell verelenden. Das bedeutet aber auch, daß eine Wissenschaft wie die Pädagogik sich mit dem ästhetischen Wahrnehmungsproblem befassen muß, will sie nicht als eine solche erscheinen, die gegen die scheinbaren lebensweltlichen Erfahrungen von Betroffenen sozialtechnisch zur Verbesserung von sozialen und erzieherischen Verhältnissen schreitet, die von den Betroffenen gar nicht als verbesserungsbedürftig gedeutet werden, weil sie sie anders wahrnehmen als die sie erforschenden Wissenschaftler(innen). Eine solche Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln, das bezieht sich aber nicht nur auf eine Sensibilisierung der Betroffenen für ihren eigenen Leidensdruck, sondern viel mehr noch auf eine Sensibilisierung der gerade nicht Betroffenen dafür, daß sich ihr Status womöglich historisch zufällig von dem anderer in einer Weise abhebt, wie sie es gar nicht empfinden oder zumindest als gerecht und angemessen umdeuten. Derartige Wahrnehmungsqualitäten zu ermöglichen, ist, ich wiederhole es, keine Frage rechtlicher Regelungen oder der bloßen besseren Einsicht allein, also keine Frage nur von Vernunft und Moral, sondern der Ästhetik im Sinne des Aisthesisbegriffs. Wo ein soziales Leiden nicht auch emotional erfaßt wird, von Betroffenen wie von ihren Helfern, bleibt die Intervention kalt und äußerlich, wenn sie überhaupt zustande kommt.

Dem so gekennzeichneten rationalistisch-moralischen Bias zu entkommen, ist für die Pädagogik nun aber mehr als eine Frage ihrer Effektivität, sondern die des Überlebens. Denn dieser Bias ist, wie gezeigt, mit Antieuropanismus und Nationalismus gepaart gewesen. Der Nationalismus der Französischen Revolution und die Modernisierung durch Wissenschaft speisen sich aus derselben Quelle. Die Pädagogik ist ein Kind von beiden und riskiert in dem Augenblick ihren Bestand, in dem gewissermaßen der Counterpart ihrer Eltern, Romantik und Ästhetik mit der Umsetzung des Paneuropagedankens unentbehrlich werden, um die Menschen zueinander einzubinden. Als Handlungsmotiv sind Pädagogen mit der ästhetischen Qualität ihrer Arbeit im übrigen immer vertraut gewesen. Die Selbstrückbindung der Helfenden an das erfahrene Leid anderer ist lediglich und besonders nach der Professionalisierungsphase der Erziehungswissenschaft unter den Verdacht der Betroffenheitsrhetorik geraten. Darin spiegelt sich ein grundlegendes Dissonanzproblem des Faches, das

früher eher als Theorie-Praxis-Problem diskutiert wurde und sich heute mehr auf dem Kontinuum von Professionalität und Laienarbeit bewegt, völlig zu unrecht wie ich meine, denn eine professionelle pädagogische Tätigkeit ohne menschliche Emphase ist wahrscheinlich immer noch genauso untauglich wie ein emphatischer Helferdrang ohne professionelles Wissen.

Vier Zwischenfragen zur europäischen Identität der Bildung

Wenn wir allerdings die Aufgaben präziser erfassen wollen, die sich für den Erziehungs- und Bildungssektor aus der Unablösbarkeit des Kulturellen von dem rechtlichen und wirtschaftlichen europäischen Vereinigungsprozeß ergeben, dann dürfen wir nicht kurzschlüssig die erziehungswissenschaftlichen Ärmel aufkrempeln und uns für die nächste Politikberatung anbieten, sondern wir müssen noch einen Augenblick bei weiteren, auch den Erziehungs- und Bildungssektor determinierenden Implikationen der kulturellen Harmonisierungsprozesse verweilen. Ich sehe gegenwärtig vier Fragen, zu denen derjenige eine klare Position einnehmen muß, der zu den europäischen Harmonisierungsbemühungen beitragen will:

Frage 1: Wodurch will sich Europa nach außen abgrenzen?

Wenn die Frage der äußeren Abgrenzung Europas unumgänglich ist, um eine innere Identität zu ermöglichen, dann darf damit nicht die Frage geographischer Grenzen gemeint sein. Zu Recht ist bereits ablehnend von der »Festung Europa« gesprochen worden. Das bedeutet indessen nicht, daß eine Art innerer »Festung« verzichtbar wäre. Ohne einen Minimalkonsens über äußerste Grenzen des sittlich Tolerierbaren für den, der sich als Europäer bezeichnen will, macht eine europäische Vereinigung jenseits von Kapital und Europolizei keinen Sinn. GADAMER hat zu Recht gemeint, daß es »ein weit verbreiteter Irrtum (sei), Toleranz für eine Tugend zu halten, die darauf verzichtet, auf dem Eigenen zu bestehen, und die gleiche Geltung des anderen vertritt.« Nicht »Selbstaufgabe und Selbstauslöschung zugunsten eines allgemeinen Geltenlassens, sondern ... die Einsetzung des Eigenen für die Erkenntnis des Anderen und für die Anerkennung des Anderen« (GADAMER 1990, S. 59f.) sei angezeigt. Daraus folgt, daß in einem Europa vieler Kulturen keine Teilkultur zu bestimmen beanspruchen kann, was für alle gelten soll. Ich bin mir darüber im klaren, daß diese Position schwerwiegende logische Letztbegründungsprobleme aufwirft, sehe aber gleichzeitig, daß es riskanter ist, den Bedarf der äußeren Abgrenzung Europas militärisch als moralisch zu erfüllen.

Frage 2: Wie soll in Europa mit dem Problem der inneren Fremdheit umgegangen werden?

Eine rechtstheoretische Abgrenzung des Europäischen nach außen löst indessen keineswegs das Problem der inneren Fremdheit. Es ist in Erinnerung zu rufen, daß Europa historisch ein Kontinent der Migranten ist, was heute häufig gern übersehen wird. Nach der Oktoberrevolution flüchteten 2,5 Millionen Russen in den Westen, zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg gab es in der gleichen Richtung eine

Wanderungsbewegung von 450.000 Polen und 60.000 Tschechen und nach dem Zweiten Weltkrieg flüchteten 16 Millionen Deutsche in den Westen, 200.000 Polen nach Frankreich und England, 415.000 Karelrier nach Finnland und 500.000 Menschen verließen den Balkan und in den 50er Jahren zogen 1,5 Millionen Italiener und eine Millionen Jugoslawen nach Westzentraleuropa. Die damit verbundenen Interferenzprobleme haben sich innerhalb von weniger als einer Generation gelöst. Trotzdem ist die Angst vor der Fremdheit der anderen heute so groß wie selten zuvor. Es bedarf keiner tiefgreifenden psychoanalytischen Überlegung, um der Hypothese Raum zu geben, daß diese Angst auch die Angst vor dem Fremden, dem Dunklen in uns selbst ist. Das Angebot der Schaffung einer multikulturellen Gesellschaft ist in dieser Lage nicht ausreichend. Ich möchte demgegenüber dafür eintreten, das wir versuchen, die Multikulturalität in uns selbst zu akzeptieren und die Fiktion aufgeben, die europäischen Bürger seien mit sich selbst identische, monokulturelle Persönlichkeiten. Diese Akzeptanz könnte den Weg öffnen für die Herausbildung eines multikulturellen Habitus, der im Alltagsleben längst Platz zu greifen beginnt. Der Erwartungsdruck hinsichtlich der Einheit und damit auch Berechenbarkeit der einen Person ist in Westeuropa aus historischen Gründen immer noch beträchtlich. Daß es, sozialpsychologisch gesehen, angesichts dessen zu Identifikationen mit imaginären (Führer-)Persönlichkeiten kommt, darf niemanden wundern. Wenn ein multikultureller Habitus indessen zum Regelfall werden soll, dann muß, wie BANDURA anhand des Modelllernens gezeigt hat (vgl. BANDURA 1976), die jeweils aktivierte Kulturzugehörigkeit auch attraktiv erscheinen. Das heißt: Sie muß überhaupt aufscheinen, sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund muß auch die dritte Frage angegangen werden.

Frage 3: Wie soll das Verhältnis von Regionalität und Überregionalität künftig begriffen werden?

Da der Habitus in den Zusammenhang dessen gehört, was die europäischen Einigungsverträge von Anbeginn an in den Hintergrund stellten, in den Kultursektor, muß davon ausgegangen werden, daß die Regionalkulturen sich in ihrem Solipsismus bestätigt fühlen. Die Option für Regionalkulturen, für die der deutsche Kulturföderalismus ja ein hervorragendes Beispiel ist, stellt in meinen Augen einen unbedachten Konservatismus dar. Wenn man nämlich davon ausgehen kann, daß in der Region, in der man sich eingerichtet hat, nichts geändert wird, kann einem der Europaprozeß im übrigen gleichgültig sein. Eine solche Einstellung widerspricht dem Konzept eines multikulturellen Habitus, weil sie von einer Vermischung von kulturellen mit räumlich-ethnischen Dimensionen ausgeht. Europa als sittliche Idee wird nur eine Chance haben, wenn die Zugehörigkeit zu geographischen und ethnischen Einheiten zwar im Sinne einer Herkunft nicht geleugnet wird, wenn aber die Menschen ihre Stärke daraus beziehen, diese Herkunft zu besitzen ohne sie, auch für sich nicht, monopolisieren zu wollen, sondern wenn sie sich auf einen Lebensweg begeben, auf dem sie zusätzliche kulturelle Habitus adaptieren können. Ausgestattet mit dem kulturellen Kapital seiner Heimat wird der europäische Mensch, schon wegen der medialen Dauerkonfrontation mit anderen Regionalkulturen, eine multikulturelle Persönlichkeit sein oder er wird gar nicht sein.

Aus der Sicht einer Erziehungswissenschaft, die sich auch auf eine europäische Denktradition beruft, kann es dazu kaum eine Alternative geben. Eine Pädagogik des vorderen Allgäu ist ebenso sinnlos wie eine solche für die Nachkommen französischer Hugenotten. Nur scheinbar konkurriert diese Sicht mit der Option für Individualität, mit der zweiten, der vernachlässigten historischen Dimension. Denn die multikulturelle Persönlichkeit erweist ihre Individualität in der ihr spezifischen Form der Aufnahme und Integration kultureller Settings. Vielleicht ist das eine für das neue Europa adaptierte Form der Rede von der Bildung als Selbstbildung. Dafür sind die Bedingungen zumindest in Westeuropa am Ausgang diese Jahrhunderts im übrigen so günstig wie nie zuvor. Denn wenn irgendetwas die Signatur der letzten zwei Jahrzehnte darstellt, dann ist es wohl der unübersehbare Trend zu Individualität und Liberalität.

Intoleranz gegenüber kultureller Hegemonie bei gleichzeitigem Verzicht auf kulturellen Separatismus bedingt geradezu ein Konzept für den europäisch-multikulturellen Habitus.

Frage 4: Ist der bis 1992 errichtete gesetzliche, vertragliche europäische Regelungsapparat hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungswesens auf eine solche Entwicklung ausgerichtet?

Diese Frage kann nicht mit ja oder nein beantwortet werden. Auf der einen Seite ist im gesamten EG-Prozeß versucht worden, der kulturellen Eigenständigkeit einen hohen Rang einzuräumen. So enthielt der römische EWG-Vertrag für den Erziehungs- und Bildungssektor diese in der Regel zitierte Regelung hinsichtlich der Berufsausbildung in Art. 128:

»Auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses stellt der Rat in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann« (zit. n. RICHTER 1993, S. 33).

Der neue Maastrichter Art. 3b und der Art. 127 schließen nunmehr als Folge des sogenannten Subsidiaritätsprinzips jede Harmonisierung sowie eine gemeinsame Politik selbst im Berufsbildungssektor aus. Man kann deshalb zu dem Schluß kommen, daß die Neufassung des Vertrages von Maastricht keinen Durchbruch für eine gemeinsame europäische Bildungspolitik erbracht hat, daß diese damit aber implizit der Dynamik der ökonomischen Entwicklung und des kulturellen Konsums überlassen wird und gerade dadurch zu einer europäischen Dimensionierung von Kultur und Bildung führen werde (vgl. RICHTER 1993, S. 42). Mit anderen Worten: Es ist ein zwar nicht rechtsfreier, aber durch die bildungspolitische Formalabstinentz ein faktizitätenfreier Raum entstanden, der sich sicherlich, allerdings ungesteuert, füllen wird. Paneuropäischer bildungsplanerischer Tatendrang kann sich indessen nicht auf europäische Rechtsregelungen berufen. Die Entwicklung einer neuen europäischen Bildungsvorstellung wird damit, und das muß gar nicht beklagt werden, einem quasi naturwüchsigen kulturellen Prozeß überlassen. Just aus diesem Grunde entsteht nun aber für die Erziehungswissenschaft ein neuer Reflexionsbedarf. Wenn nämlich die kulturelle Integration Europas doch sehr deutlich eine selbst zu regelnde Aufgabe der Mitglied-

staaten ist, dann entsteht für deren Bildungspolitik die Frage, wie vom kulturellen Selbstverständnis dieses Staates oder seiner Regionen aus die Realisierung einer europäischen Dimension vorangetrieben werden soll. Der daraus resultierende Reflektions- und folgend Planungsbedarf gehört zu den genuinen Aufgaben und Pflichten erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Konstruktion 3: Zum multikulturellen Habitus

Wenn also der EG-Prozeß, wie er in Maastricht seinen vorläufig letzten Ausdruck gefunden hat, selbst keine Voraussetzungen für die Realisierung der genannten drei Minima, kulminierend in der Vorstellung von einem multikulturellen Habitus, geschaffen hat, dann ist darüber nachzudenken, was solche Minima, vorausgesetzt sie wären konsensfähig, für einen neuen »europäisierten« Bildungsbegriff bedeuten könnten. Dabei ist zunächst eine schwierige Situation zu konstatieren. Wenn es das Verhängnis der deutschen Pädagogik der 20er bis 40er Jahre war, weitgehend politikabstinent gewesen zu sein, so wurde dieses Defizit theoretisch und faktisch in den 60er und 70er Jahren ausgeglichen. Die Politisierung der Erziehungswissenschaft hilft im europäischen Prozeß allein nun aber leider wenig, weil die Europäer selbst diesen Sektor in ihren Verträgen, jedenfalls für die europäische Ebene, entpolitisiert haben und statt dessen auf den kulturellen Prozeß verweisen. Selbst eine sich als politische Wissenschaft verstehende Pädagogik bleibt so auf die nationale Ebene oder sogar auf die regionale verwiesen. Wenn sie sich so nicht selbst beschränken, aber trotzdem folgenreich werden will, muß sie einen Platz im europäischen kulturellen Diskurs suchen, von dem der Bildungsdiskurs ein Teil ist, der zudem in den anderen europäischen Ländern keineswegs überall zu den Dienstobliegenheiten einer eigens dafür unterhaltenen Erziehungswissenschaft gehört, sondern teilweise aus den Federn von Schriftstellern, Journalisten, Medienmachern, also eben nicht professionellen Wissenschaftlern fließt. Die deutsche Erziehungswissenschaft ist darauf nur teilweise vorbereitet. Mit Angehörigen pädagogikferner Berufe, die etwas über Erziehung zu sagen gehabt hätten, mußte sie sich nur selten auseinandersetzen. Andererseits bringt die deutsche Erziehungswissenschaft durch ihre empirisch-analytische Wendung ein gewisses Professionalitätspotential ein. Wenn sie sich für eine Wiederaufnahme der Bildungsdebatte den nicht genuin pädagogischen Kultursektoren öffnet, bietet sie die Chance, einen qualifizierten Beitrag zu einer Kulturalisierung des Bildungsverständnisses zu leisten, ohne dabei gleichzeitig ihr rationalistisches und politisches Potential zu vernachlässigen, sondern ganz im Gegenteil eine Integration zu leisten.

Wenn dabei an den von mir vorgeschlagenen multikulturellen Habitus gedacht werden sollte, dann wären allerdings politische Entscheidungen anhängig, die zumindest die gegenwärtige deutsche Bildungspolitik, soweit man das Schweigen überhaupt so nennen will, zum Umdenken zwingen würde.

Für mich gehört dazu:

- Eine längst überfällige politische Anerkennung der Tatsache, daß Bildungsprozesse sich vom Wirtschaftsbedarf abgekoppelt haben und dieses auch müssen. Niemand kann Menschen mit einer Lebenserwartung von 70, 80 Jahren, wenn sie 18 sind, eine Bildungs- und Lebensentscheidung abverlangen, die an den Ziffern des gerade

anstehenden Konjunkturzyklus orientiert ist. Dazu gehört es auch, endlich mit dem Überalterungsgerede über unsere Studierenden aufzuhören, die sich an ihren Hochschulen höchst individuell auch das Maß an Kultur abzuholen versuchen, das ihnen von einer hochspezialisierten Schulausbildung immer noch vorenthalten wird.

Für mich gehört dazu:

- eine curriculare Flexibilisierung der öffentlichen Ausbildung nicht nur in den verschulerten Universitäten, sondern gerade auch in den von Richtlinien umstellten Bildungseinrichtungen, damit es den jungen Menschen, unterstützt von einer Willensbildung durch die Eltern, möglich wird, ein individuelles Bildungsprofil herauszubilden. »Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?«, hat HEINRICH ROTH 1968 gefragt (vgl. ROTH 1968). Wir müssen diese Frage wiederholen und eine neue Phase der Lehrplan- und Schulbuchkritik einleiten, auch wenn dabei schmerzliche Einsichten zutage gefördert werden.

Für mich gehört dazu:

- daß wir noch einmal nachdenken über die Funktion des Staates bei der Herausbildung der künftig benötigten Persönlichkeiten durch sein öffentliches Bildungswesen. Ist er ein Garant für eine individuelle und trotzdem gesellschaftlich verpflichtete Bildung oder ist seine Macht unter dem Vorwand der juristischen Herstellung von Gleichheit durch eine Expansion von Regelungsbeflissenheit so erodiert, daß die Reformziele der 70er Jahre in ihr Gegenteil sich verkehrten? Die Frage, die sich heute stellt, ist nicht mehr die, ob der Staat Kinder und Eltern an seinen Bildungsentscheidungen ausreichend beteiligt, sondern in welchem Maße die Gesellschaftsmitglieder noch bereit sind, den Staat an Bildungsentscheidungen beteiligen zu wollen.

Für mich gehört dazu:

- die Entwicklung eines Konzepts interkulturellen Lernens; das ist etwas anderes als Ausländerpädagogik. Die Entwicklung eines multikulturellen Habitus setzt einen Bildungsprozeß weniger bei den Ausländern als bei den Inländern voraus, einen Bildungsgang, in welchem, ich erinnere an das Modelllernen, die fremden Kulturelemente als etwas erscheinen, das einem fehlt, weswegen man sich selbst als fremd erlebt. Ein solches Konzept wird konkret werden müssen, bis zu den Niederungen des Fremdsprachenunterrichts. Ein Europäer, der nicht mindestens zwei Fremdsprachen spricht, wird in Europa ein Fremder bleiben und ein Lehrer, der nicht mindestens drei beherrscht, auch wenn er Biologie unterrichtet, kann zwar einen guten deutschen, er wird aber keinen europäischen Unterricht durchführen.

Für mich gehört dazu:

- ein de-konstruktiver Umgang mit den öffentlichen Informationsmedien. Es ist müßig, gegen die schleichende McDonalddization Europas zu polemisieren, solange wir nicht selbst die Kraft aufbringen, uns visuell zu verweigern. Ein Erziehungs- und Bildungswesen, das sich die neue Informationstechnik selbst so wenig zunutze

macht und sich auf Medienschelte beschränkt, hat sich selbst überlebt, ohne bemerkt zu haben, daß die Sozialisationsergebnisse bei der nachwachsenden Generation nicht Produkt ihrer Tätigkeit, sondern ihrer Untätigkeit sind.

Mit den beiden letzten Anregungen möchte ich signalisieren, daß ich das, was den Europäern bei der Reform, nicht: Angleichung ihres Erziehungs- und Bildungssystems bevorsteht, nicht gern Parteipolitikern überlassen möchte. *Wir* müssen sagen, was an der Zeit ist. Wir, das kann in europäischen Bildungsfragen nicht mehr eine nur deutsche Erziehungswissenschaft sein, die zudem aus zwei Gründen für die europäischen Nachbarn leicht unter Hegemonieverdacht stehen könnte. Zum einen gibt es in keinem europäischen Land eine vergleichbar breit entwickelte Wissenschaft von der Erziehung und zum anderen haftet ihr solange der Ruch des Nationalismus an, so lange sie sich nur mit ihrem geistesgeschichtlichen Vater identifiziert, dem deutsch-französischen Rationalismus und nicht auch mit ihrer ebenbürtigen, aber in den letzten 200 Jahren am separaten Herd der Kunst verbliebenen Mutter, der europäischen Romantik. Eine solche Erziehungswissenschaft wird europäisch sein. Sie kann eine reflektierte Beobachterin der vor uns stehenden europäischen Integrationsprozesse sein, eine vernünftige Tadlerin der bildungsplanerischen Risiken, ein historisches Gedächtnis des europäischen Bildungsdenkens und eine liberale Ironikerin. Eine solche europäische Erziehungswissenschaft wird nicht in die Versuchung verfallen, europäische Bürger »machen« zu wollen¹, sie wird für bottom up policy eintreten, für eine Bildungspolitik von unten, gemacht und getragen nicht von Staaten, sondern von Bürgern, und sie wird so konkret werden, ihr Befremden darüber mitzuteilen, daß an der einzigen europäischen, mit EG-Geldern fürstlich finanzierten europäischen Universität in Florenz Pädagogik nicht gelehrt wird.

Vielleicht sollte die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT die Initiative ergreifen, gemeinsam mit anderen europäischen Fachvertretern eine europäische Bildungsdeklaration zu erarbeiten, die das bildungspolitische EU-Vakuum ausfüllt und europäische minimal issues für die nationalen und regionalen Entscheidungsträger formuliert. Man kann sich im Gegensatz zu solchen Aktivitäten natürlich auch auf den Standpunkt stellen, es sei gut, daß alles bei den Regionen und damit beim alten bleibe und unter dem Vorwand des Respekts vor der regionalen Autonomie darauf pfeifen, ob die Europäer einander fremd bleiben, solange nur die Schlachtungsrate für die von der Pest befallenen Mastschweine vernünftig begrenzt wird. Mit dieser Einstellung wird man aber nicht gleichzeitig gegen Fremdenfeindlichkeit hier und anderswo wettern dürfen, ohne unglaubwürdig zu werden.

CEES NOOTEBOOM hat, und damit lassen sie mich enden, die Entführung der Europa bei OVID noch einmal nachgelesen und daran erinnert, wie leicht Europa es im Mythos doch hatte, »die« Europa:

»So weiß wie unberührter Schnee ist das Fell des verliebten Stiers, seine Hörner sind von solch vollendeter Form, als habe sie ein Künstler geschaffen. Das Mädchen

1 Leider gibt es bereits Beispiele für solche Versuche, z.B. MICKEL (vgl. 1991), der eine »Didaktik zur europäischen Erziehung« vorgelegt hat, in welcher Lernziele wie »Der mündige Bürger in Europa« oder die Bildung eines »europäischen Bewußtseins« bis auf die Ebene von Schulbüchern für die einzelnen sozialwissenschaftlichen Fächer kleingearbeitet werden.

Europa hat schon fast keine Angst mehr vor ihm, sie hält ihm Blumen vor die schneeweißen Lippen, *mox adit et flores ad candida porrigit ora*, der verwandelte göttliche Verehrer ist beglückt und küßt ihr die Hände, sie setzt sich auf seinen Rücken, und dann ist es soweit, er hat sie und steht auf und läuft zum Meer und entschwindet mit ihr zu dem unsichtbaren Eiland, *tremulae sinuantur flamine vestes*, und ihre Kleider wehen hinter ihr im Wind ...

Das war damals. Diesmal sind wir selbst Europa und werden uns selbst entführen müssen ...« (NOOTEBOOM 1993, S. 13).

Literatur

- ARNDT, E.M.: Germanien und Europa. Altona 1803. Reprint Stuttgart/Berlin 1940.
- ASSMANN, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/New York 1993.
- BANDURA, A.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.
- BOHRER, K.H.: Europrovinzialismus. In: Merkur 45 (1991), 11, S. 1059–1068.
- CURTIUS, E.R.: Französischer Geist im neuen Europa. Stuttgart/Berlin/Leipzig 1925.
- CURTIUS, E.R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern 1969.
- DAHRENDORF, R./FURET, F./GEREMEK, B.: Wohin steuert Europa? Ein Streitgespräch. Frankfurt/New York/Paris 1993.
- DELORS, J.: Das neue Europa. München/Wien 1993.
- EBERLE, J.: Lateinische Nächte. Essays über die lateinische Welt. Stuttgart 1966.
- ELIAS, N.: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1989.
- ELWERT, G.: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41 (1989), S. 440–464.
- FABER, R.: Abendland. Ein politischer Kampfbegriff. Hildesheim 1979.
- FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg-Wandsbek 1949.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.
- GADAMER, H.-G.: Das Erbe Europas. Frankfurt a.M. 1990.
- GÖNNER, J.: Religiöse Überzeugungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen. Ein Ost-West-Vergleich anhand der europäischen Wertestudie 1991/92. In: Kirchliche Zeitgeschichte 6 (1993), 1, S. 61–69.
- GÜNTHER, K.-H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) 1958.
- HELLER, A.: Europa – ein Epilog? In: Literaturmagazin 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg 1988, S. 25–39.
- HORNSTEIN, W./MUTZ, G.: Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß. Baden-Baden 1993.
- IM HOF, U.: Das Europa der Aufklärung. München 1993.
- JASPERS, K.: Vom Europäischen Geist. München 1947.
- MARQUARD, O.: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart 1986, S. 98–117.
- MEIER, Ch.: Europa – ein paradoxer Befund. In: Neue Rundschau 102 (1991), 1, S. 36–48.
- MÜNCH, R.: Das Projekt Europa. Zwischen Nationalstaat, regionaler Autonomie und Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1993.
- MICKEL, W. W.: Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. Opladen 1991.
- NOOTEBOOM, C.: Wie wird man Europäer? Frankfurt a.M. 1993.
- NOVALIS: Die Christenheit oder Europa. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. E. KAMNITZER, Bd. 3. München 1924, S. 7–27.

- POMIAN, K.: Europa und seine Nationen. Berlin 1990.
- RICHTER, I.: Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993, S. 27–44.
- RIEDMILLER, J.: Sind die Russen Europäer? In: Merkur 35 (1985), 9/10, S. 905 – 914.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69–76.
- SANA, H.: Die Lüge Europa. Hamburg 1993.
- SCHLEGEL, A. W.: Vorlesungen über Ästhetik I, hrsg. v. E. BEHLER. Paderborn u.a. 1989.
- SCHMITT, C.: Der Begriff des Politischen (1932). München 1963.
- SCHMITT, C.: Römischer Katholizismus und politische Form. Stuttgart 1984.
- SONTAG, S.: Noch eine Elegie. In: Literaturmagazin 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg 1988, S. 131–136.
- WIEGAND, E.: Einstellungen zu Fremden in Deutschland und Europa. In: MEULEMANN, H./ELTING-CAMUS, A. (Hrsg.): 26. Deutscher Soziologentag. Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Opladen 1993, S. 328–331.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimallee 10, 14195 Berlin