

Winkler, Michael

Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): Bildung in Europa. Frankfurt a. M./Bern: Lang 1993. 162 S. [...] [Sammelrezension]

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 667-672



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Winkler, Michael: Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): Bildung in Europa. Frankfurt a. M./Bern: Lang 1993. 162 S. [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 667-672 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108562

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 4 – Juli/August 1994

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
Über die Unwissenheit

Thema: Reformpädagogik

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem
- 549 RALF KOERRENZ
„Reformpädagogik“ als Systembegriff
- 565 JÜRGEN OELKERS
Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

Diskussion

- 607 HEINZ RHYN
Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Unzeitgemäße Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computer in Unterricht und Ausbildung – Neue Anforderungen an Lehrer, Ausbilder und Trainer?

Besprechungen

- 667 MICHAEL WINKLER
Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): Bildung in Europa
Walter Hornstein/Gerd Mutz unter Mitarbeit von *Irene Kühnlein*
und *Angelika Pofertl*: Die europäische Einigung als gesellschaftlicher
Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Trans-
formation
- 672 CARL-LUDWIG FURCK
Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard
Petermann (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-
vergleichender Quellenband
- 674 STEFAN AUFENANGER
Rainald Merkert: Medien und Erziehung. Einführung in pädago-
gische Fragen des Medienzeitalters
Detlev Schnoor: Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das päd-
agogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder
Gerhard Tulodziecki: Medienerziehung in Schule und Unterricht
Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.):
Medienpädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation

- 681 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
On Ignorance

Topic: Reform Pedagogics

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reform Pedagogics – A Reconstruction and Reception Problem
- 549 RALF KOERRENZ
“Reform Pedagogics” As Systems Concept
- 565 JÜRGEN OELKERS
Disruption and Continuity – The modernization effect of reform pedagogics
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform Pedagogics – A renewed attempt to come to terms with an astonishing phenomenon

Discussion

- 607 HEINZ RHYN
General Education, State, and Politics – The present discussion on the Anglo-Saxon concept of liberal education
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Untimely Social Pedagogics – Reflections concerning a renewed philosophical grounding of a science by drawing on Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computers In School and Vocational Training – New demands on teachers and trainers?

Reviews

Documentation

- 681 Recent Pedagogical Publications

Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): *Bildung in Europa*. Frankfurt a. M./Bern: Lang 1993. 162 S., DM 49,-.

Walter Hornstein/Gerd Mutz unter Mitarbeit von IRENE KÜHNLEIN und ANGELIKA POFERL: *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß*. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Transformation. Baden-Baden: Nomos 1993. 275 S., DM 58,-.

Wenngleich die kürzlich erfolgten Verhandlungen über den Beitritt Finnlands, Norwegens, Schwedens und Österreichs zur Europäischen Union die Aufmerksamkeit wieder auf Fragen der europäischen Einigung gezogen haben, läßt sich doch im allgemeinen eine Distanz gegenüber diesen kaum übersehen, die durch die Zurückhaltung der EG angesichts der Konflikte im ehemaligen Jugoslawien verstärkt wurde. Schon die Berichterstattung der Massenmedien bevorzugt eine nationale Sicht, die das legislative und administrative Geschehen auf der europäischen Ebene als Außenpolitik wahrnimmt; noch immer werden die Gespräche der Regierungsmitglieder als Staatsbesuche, nicht aber als europäische Innenpolitik notiert. Alltagsdebatten konnotieren darüber hinaus „Europa“ eher negativ, als eine vornehmlich bürokratische Angelegenheit, oft auch als Bedrohung der Lebensverhältnisse. Allerdings herrscht – im Unterschied etwa zu Österreich – in Deutschland geradezu eine *Europaignoranz*. Selbst die Einführung des Europäischen Wirtschaftsraumes und damit des – gemessen an der Bevölkerungszahl – weltweit größten Binnenmarktes hat wenig Resonanz hervorgerufen. So droht die Gefahr, daß die Europablindheit auch den deutschen Einigungsprozeß gefährdet, weil dieser, von vornherein zu eng dimensioniert, weder die Europäische Union noch die Länder des früheren Ostblocks berücksichtigt.

Als nicht minder prekär erweist sich die

Rolle, die Sozial- und Geisteswissenschaften, mithin auch die Erziehungswissenschaft bei der Beobachtung, Analyse und Beratung des europäischen Einigungsprozesses spielen. Sieht man nämlich von den eher symbolischen Ereignissen wie den „Europakongressen“ der einschlägigen wissenschaftlichen Fachgesellschaften ab, so haben sie bislang nur wenig dazu beigetragen, die beiden entscheidenden Defizite der Europadiskussion zu verringern. Diese bestehen – so trivial eine solche Feststellung auch anmutet – auf der Ebene der sachlichen Information, mithin auch der empirisch gesicherten Daten, dann auf der einer Theoriebildung, in welcher der europäische Integrationsprozeß als solcher begriffen und verstanden wird. Obwohl eine Fülle von Europaliteratur mittlerweile vorliegt, zeigt sich nämlich rasch, daß diese sich vornehmlich mit der politischen Philosophie des Einigungsprozesses sowie den für diesen vorgetragenen Absichtserklärungen befaßt, über die normativen Vorstellungen hinaus jedoch nur wenig zur europäischen Wirklichkeit vorträgt.

Auch die Erziehungswissenschaft kann von diesem Vorwurf kaum freigesprochen werden. Denn die vergleichenden Untersuchungen legen zwar – insbesondere im Disziplinenvergleich – beachtliches Material zu den nationalen Sozialisationszusammenhängen sowie zu deren Bildungssystemen vor; dies gilt traditionell in besonderem Maße für die vergleichende Schulforschung, dann für die Erwachsenenbildung und in jüngerer Zeit vor allem für die Bereiche der Jugendforschung und für die Sozialpädagogik. Ihre Grenzen finden diese Untersuchungen allerdings *zum einen* darin, daß sie entweder von vornherein länderspezifisch verfahren oder Differentes nebeneinander stellen, um im Vergleich die Unterschiede herauszuarbeiten; die methodische (und vielleicht auch ethische) Tugend der Anerkennung des Fremden wird so zum Hindernis für

weiterführende Analysen. Erst in jüngster Zeit, insbesondere angesichts einer unübersehbaren Abstinenz der EU gegenüber Bildungsproblemen, wird die Frage aufgeworfen, wie regionale Unterschiede unter der nun gemeinsamen Bedingung einer Europäischen Gemeinschaft modifiziert werden; die – so etwa der Titel des von KLAUS SCHLEICHER herausgegebenen Bandes – „Zukunft der Bildung in Europa“ (Darmstadt 1993) muß also erst noch – wie der von MAX LIEDTKE in der Schriftenreihe des Bayerischen Schulmuseums edierte Band nahelegt – als „Hausaufgabe Europa“ (Bad Heilbrunn 1994) bewältigt werden. *Zum anderen* fehlt bis heute eine theoretisch hinreichend fundierte Forschungsperspektive, welche die sozialen, damit auch die pädagogischen Sachverhalte im Kontext der jeweiligen Erziehungskultur sieht – und damit die Frage verfolgt, ob und inwieweit der europäische Einigungsprozeß sich in der pädagogischen Mentalität auswirkt. Etwas banal formuliert: Beginnen die Europäer, ihre Kinder und Jugendlichen tatsächlich als Europäer, wenigstens aber auch im Blick auf Europa zu erziehen? Ist die europäische Identität selbstverständlicher Inhalt der Bildungsprozesse, wie dies etwa die amerikanische Identität für amerikanische Kinder und Jugendliche darstellt?

RUDOLF LASSAHN und BIRGIT OFENBACH zielen mit ihrem Sammelband vornehmlich auf die Aufhebung von Informationsdefiziten, wobei auch sie die von den Beobachtern gemeinhin geteilte Annahme leitet, daß der europäische Einigungsprozeß „zu einem weit höheren Stellenwert der Bildungspolitik in den Mitgliedsstaaten führt, als es bisher der Fall war“ (S. 13). Belegt wird dies schon durch den Eröffnungsbeitrag von FRANK FECHNER, der instruktiv die bildungsrechtliche Entwicklung und ihre Konsequenzen insbesondere für das deutsche Bildungsrecht darstellt. Im Gegensatz zu den ursprünglichen Willenserklärungen der EU, die

vor allem im Bildungsbereich nationale Autonomie vorsehen, dann auch zu der in den jüngeren Beitrittsverhandlungen deutlich gemachten, auf die Geltung des Subsidiaritätsprinzips gestützten stärkeren Regionalisierung erwartet FECHNER erhebliche Auswirkungen vor allem der Entscheidungen des europäischen Gerichtshofes; so rechnet er u. a. mit einer Absenkung des Niveaus in der Lehrerbildung (vgl. S. 33). Diese Vermutung bestätigt JÖRG FEUCHTHOFEN für den Bereich der beruflichen Bildung, auf die schon vor dem Vertrag von Maastricht in Brüssel die Aufmerksamkeit gerichtet wurde. Auch wenn Einvernehmen besteht über „ein Harmonisierungsverbot, das eine starke Sperre gegenüber allen zentralistischen Tendenzen auf europäischer Ebene bedeutet“ (S. 76), seien Veränderungen insbesondere im Verhältnis von Bildungs- und Erwerbstätigkeit zu erwarten, die sich auf das gesamte pädagogische Geschehen auswirken. PETER STOKES legt eine Skizze der Entwicklung des Bildungssystems in England und Wales vor – wobei eine Nebenbemerkung darauf aufmerksam macht, daß der Europäische Zusammenhang auch als ein Konkurrenzverhältnis zu begreifen ist, in dem symbolische Erklärungen wachsende Bedeutung gewinnen: So beansprucht das englische Bildungssystem mittlerweile das höchste Prädikat im Europavergleich – was STOKES als schlichte „Prahlerei“ kommentiert. Sein Beitrag illustriert darüber hinaus in durchaus lehrreicher Weise, wie in Großbritannien eine Intensivierung der staatlichen Prüfungskontrollen die Stärkung der Schulautonomie konterkarierte. SANTIAGO MARTÍN JIMÉNES stellt unter Hervorhebung des katholischen Bildungswesens die Entwicklung in Spanien, JOSEPH BOUZAKIS die Rolle Griechenlands in der EU-Bildungslandschaft dar.

Neben diesen deskriptiven Beiträgen stehen programmatisch angelegte: DORIS PACK, selbst Mitglied des europäischen

Parlaments, würdigt die europäische Bildungspolitik als Investition in eine gemeinsame Zukunft, KARSTEN BRENNER behandelt die „Herausforderungen der europäischen Integration an das Bildungswesen und Rolle bildungspolitischer Zusammenarbeit in der EG“, PETER HEESEN und WERNER HELDMANN skizzieren das Ideal einer „sozialen Leistungsschule“, das sie in dem „differenzierten und gegliederten deutschen Bildungssystem“ (S. 124), insbesondere aber im Gymnasium (ebd.) schon erkennen und europaweit vorbildlich machen wollen, ohne jedoch das von ihnen selbst für die Gestaltung einer europäischen Bildungspolitik reklamierte „*bona fide*-Prinzip“ verletzen zu wollen. Abgerundet wird der Band schließlich noch durch zwei eher bildungsphilosophische Aufsätze: Ausgehend von den niederländischen Erfahrungen mit dem Versuch, das Problem einer allgemeinen Bildung vor dem Hintergrund vielfältiger Ethnien und ihrer Kulturen neu zu bestimmen, plädiert WILNA MEIJERS dafür, den „Gegensatz zwischen Universalismus und Relativismus mit dem Konzept des Pluralismus zu überwinden“ (S. 88); dabei stützt er sich auf Argumente, wie sie in den Debatten zwischen „Communitarians“ und „Liberalists“ sowie von ALAIN FINKIELKRAUT entwickelt wurden. OTTO HANSMANN macht unter dem Titel „Einheit und Vielfalt – Allgemeine Menschenbildung zwischen Allgemeinheitsanspruch und der Forderung nach besonderer, kulturell geprägter Individualität als unverzichtbare Grundstruktur der Verständigung über eine europäische Bildungskonzeption“ nicht zuletzt die Tradition des HUMBOLDTSCHEN Bildungsdenkens im Blick auf die Differenziertheit des europäischen Bildungsgeschehens geltend.

Allein diese Übersicht zeigt jedoch auch das Dilemma des Sammelbandes von LASSAHN und OFENBACH: Abgesehen von den Einwänden, die im einzelnen geltend

zu machen wären, fehlt eine Systematik, die die Konturen eines Projektes „Bildung in Europa“ erkennen läßt. Der Band stellt rein additiv beschreibende Zugänge unvermittelt neben programmkritische und selbst programmatische Abhandlungen, fügt dem noch bildungstheoretische Untersuchungen hinzu, so daß der Leser schon in methodischer Hinsicht kaum Gemeinsamkeiten identifizieren kann. Die Herausgeber rechtfertigen dies damit, daß, „einem europäischen Grundprinzip folgend, [...] keine vereinheitlichenden Tendenzen angestrebt“ wurden (S. 15). Das verschafft sicher Sympathiegewinne, verdrängt aber die Frage nach dem Erkenntniswert im Blick auf die soziale und pädagogische Realität. Etwas herzlos formuliert: Den europäischen Integrationsprozeß zeichnet zwar eine außerordentliche Komplexität in einem überaus heterogenen Feld aus, doch wäre er gründlich mißverstanden, wollte man in ihm bloß einen liebenswerten Gemischtwarenladen erkennen. Ganz im Gegenteil spricht viel dafür, die europäische Einigung als eine Form gesellschaftlicher Modernisierung zu begreifen, die sowohl die Lebenslagen der Bürger wie vor allem aber auch die pädagogischen Verhältnisse in einer Weise verändert, die wir noch gar nicht richtig absehen können.

Möglicherweise läßt sich dies schon als der zentrale Befund des Buches von WALTER HORNSTEIN und GERD MUTZ festhalten. Ohne das Verdienst der Sammelbände von LASSAHN und OFENBACH, aber auch das von anderen zu schmälern, besteht seine besondere Leistung nämlich darin, daß es zwar im ersten Teil unter der Überschrift „Der europäische Einigungsprozeß: Programmatik, Formen und Grenzen der öffentlichen Thematisierung und die Aufgaben einer sozialwissenschaftlichen Begleitung“ auch die im Blick auf Europa von den Politikern der Gemeinschaft vortragenen Willenserklärungen unter-

sucht, sich jedoch nicht mit deren Interpretation begnügt. Vielmehr begründen die dabei diagnostizierten Defizite insbesondere der sozialwissenschaftlichen Forschung erst das eigene Vorhaben: HORNSTEIN und MUTZ unternehmen erstmals den Versuch, eine systematisch-theoretisch begründete, kohärente Perspektive für die Beschreibung und die Analyse des europäischen Einigungsprozesses in seiner Realität zu entwerfen. Europa, so das Argument von HORNSTEIN und MUTZ, „stellt eine neue Qualität politischer Prozesse und Systeme dar, und dies bedeutet, daß viele der bisher verwendeten Schematisierungen zur Analyse ungeeignet sind“ (S. 39). Ihr Buch muß also schon deshalb als eine Pionierarbeit sozialwissenschaftlicher Wirklichkeitsanalyse gewürdigt werden, weil es den Weg zu einer von den Autoren selbst so genannten „Europawissenschaft“ ebnet (S. 28).

In der Vorstellung von HORNSTEIN und MUTZ verfolgt diese ein gegenständliches Gesamtkonzept. Diesem geht es weniger um synchrone, auf Querschnitte abhebende Überlegungen, sondern um die Entfaltung einer diachronen, die Prozeßhaftigkeit des Geschehens aufnehmenden Perspektive, welche noch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Gestalt „unterschiedliche[r] regionale[r] kulturelle[r] Traditionen“ berücksichtigt (S. 52). Zugleich versucht dieses Konzept, die strukturell und prozessual objektive Dimension des Einigungsgeschehens mit den subjektiven, mithin kulturell konstituierten Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verknüpfen, welche sich in den europäischen Regionen finden lassen. Von der so in ihrem Gegenstand umrissenen Europaforschung werden dann Kategorien für eine theoretisch aufgeklärte, integrierende und vergleichende, empirische Forschung erwartet, die das Verhältnis von regionalen Spezifika zu dem europäischen „Großraum“ zum Thema macht. Schließlich verfolgt sie eine politische Ab-

sicht, die sich explizit gegen die vorherrschende Europaabstinenz richtet. Es geht bei Europadebatten nämlich um Akzeptanzfragen, die zwar mit den normativen Dimensionen der Kulturen zu tun haben, dann aber vor allem in den unterschiedlichen Möglichkeiten gründen, an den politischen und sozialen Vorgängen der europäischen Einigung partizipieren zu können. Gesellschaftliche Realität kann die europäische Integration nach Auffassung von HORNSTEIN und MUTZ daher nur gewinnen, wenn sie in den konkreten sozialen und kulturellen Lebensverhältnissen als Identifikationsmöglichkeit angenommen sowie als eine Handlungsrealität gesehen werden kann, über die die Beteiligten auch verfügen können.

Ausgehend von modernisierungstheoretischen Annahmen, die im zweiten Teil des Buches sorgfältig diskutiert und geprüft werden, entwickeln sie *zum einen* ein Rahmenkonzept, das den Integrationsprozeß in seiner historischen Einmaligkeit, insbesondere aber in seiner Besonderheit des freiwilligen Zusammenschlusses als ein soziales Phänomen vor dem Hintergrund der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung in Europa erfaßt. *Zum zweiten* heben sie auf die durch den europäischen Einigungsprozeß entstandenen Spannungen ab: Es geht um die Polarität zwischen der Verstärkung der Zentralmacht und dem Bedeutungszuwachs der Regionen, um den Zuwachs an Regelungen und eine fortschreitende Liberalisierung, auch um die Polarität zwischen einer zunehmenden sozialen Dynamik und den begrenzten Möglichkeiten, die Nebenwirkungen dieser Veränderungsprozesse sozialverträglich aufzufangen. *Zum dritten* distanzieren sich HORNSTEIN und MUTZ explizit von der einseitig ökonomisch geführten Debatte, um eine kulturtheoretische Perspektive geltend zu machen. Kultur soll dabei nicht bloß als eine kompensatorische Sinnressource, sondern in ihrer eigenen, legitimen Qualität begriffen wer-

den, wobei das Augenmerk sich besonders auf die in regionalen Kulturen verfügbaren Deutungsmuster richtet, mit welchen soziale Wirklichkeit wahrgenommen und verarbeitet wird. *Schließlich* beziehen sie sich weniger auf normative und institutionelle Regelungen, sondern fassen die soziale Realität des entstehenden Europa als Problemstrukturen, mit welchen die handelnden Individuen konfrontiert sind: Denn „Modernisierung“, so der Befund von HORNSTEIN und MUTZ, „findet immer in einem sozialen Raum statt, kulturelle Traditionen sind an einen solchen Raum gebunden und in Fragen der Partizipation ist die regionalökologische Situierung von Relevanz. Schließlich entfalten sich soziale Problemlagen im Kontext einer Region, einer Gemeinde, eines Ortes oder aber auch nur innerhalb eines Quartiers [...] wir erfahren regionale Disparität alltäglich und überbrücken sie über die uns zur Verfügung stehenden Medien“ (S. 54).

Drei solcher Problembereiche untersucht der dritte, umfangreichste Teil des Buches exemplarisch, nämlich „Arbeit, Nichtarbeit und Arbeitslosigkeit“, „Problemlagen des Kindes- und Jugendalters im Prozeß der europäischen Einigung“ und „Soziale Problemlagen von Frauen im Spannungsfeld von Familien- und Erwerbsarbeit“. Für jede dieser Problemlagen wird zunächst geradezu vorbildlich die Forschungslage vorgestellt, dann die Struktur der Problemsituation selbst mit Hilfe des theoretischen Rahmenkonzepts entfaltet und schließlich die spezifischen Aktivitäten der EG geprüft. Die Frage nach Forschungsperspektiven rundet die Einzeluntersuchungen dann ab.

Das besondere Interesse gilt den Möglichkeiten, dynamische Kompetenzen zur Bewältigung sozialer Problemlagen zu entwickeln. So zeigt sich etwa, daß „abhängig von den unterschiedlichen Regionen und verschiedenen soziokulturellen Milieus Formen der aktiven Gestaltung

von Arbeitslosigkeit, also eine Art Kultur der Arbeitslosigkeit“ entsteht (S. 78). Dies bedeutet, daß bei der europaweit zu erwartenden Durchsetzung von Lohnarbeit unterschiedliche Belastungsformen von Nichtarbeit und ebenfalls differente Bewältigungsmuster für diese entstehen, die im Kontext zunächst einer neuen Berufsethik, dann in der Berufsbildung zentrale Bedeutung gewinnen. Deshalb müßten die bislang weitgehend auf eine Kompensation von Arbeitslosigkeit zielenden EG-Vorstellungen mindestens um die Perspektive einer Unterstützung der „Arbeitskulturen“ erweitert werden.

Ernüchternd wirken freilich auch die Befunde zu den beiden anderen von HORNSTEIN und MUTZ ausgewählten, unter Mitarbeit von IRENE KÜHNLEIN und ANGELIKA POFERL bearbeiteten Problembereichen. Einigermaßen lapidar stellen die Autoren fest, daß Kinder auf EG-Ebene vor allem als „Störfaktor“ im Hinblick auf die Gleichstellung der Frauen im Erwerbsleben betrachtet werden“ (S. 141). Auch das Geschlechterverhältnis selbst werde nahezu ausschließlich im Blickwinkel der Erwerbstätigkeit wahrgenommen. Eine pädagogische Perspektive, wie auch die einer Kultur der Geschlechterdifferenzen fehlen in Europa bislang.

Im vierten Teil setzt sich das Buch mit den „Problemen der politischen und sozialen Steuerung: Sozialarbeit, Sozialpolitik und der europäische Einigungsprozeß als Bildungsprojekt“ auseinander. HORNSTEIN und MUTZ plädieren für eine Neugestaltung dieser Steuerungsinstrumente aus der Sicht eines „Europa von unten“: „Zentrale Elemente dieser Perspektive sind eine möglichst weitgehend ökonomische, soziale und kulturelle Partizipation der Europabürger, die in diesem umfassenden Sinne gesellschaftliche Integration erst ermöglicht“ (S. 209). Die dafür nötige Vermittlung einer „Kulturalisierung genuin sozialer Probleme“ mit der „Sozialisierung von kulturellen Konflikten“

(S. 212) könnte gelingen, wenn Europa selbst als eine „civil society“ begriffen wird.

Man mag einwenden, daß – im Unterschied zu dem Band von LASSAHN und OFENBACH – HORNSTEIN und MUTZ nur bedingt eine erziehungswissenschaftliche, noch weniger eine pädagogische Perspektive wählen. Auf den ersten Blick konzentrieren sie sich auf soziale Probleme, zum Teil sogar auf solche, von denen wir inzwischen wissen, daß sie pädagogisch gar nicht bearbeitet werden können, geschweige denn bearbeitet werden sollen. Und doch wäre dieses Urteil verfehlt. Das Buch zeichnet nämlich die Umrisse einer Theorie, die sich mit den sozialen und kulturellen Bedingungen für das Aufwachsen der einzelnen einerseits, den gesellschaftlich verfügbaren Deutungsmustern und den so möglichen Perspektiven andererseits befaßt; sie klärt damit die Bedingungen, unter welchen heute Erziehung und Unterricht als Organisation von Bildungsprozessen stattfinden. Das mag im einzelnen auch bei HORNSTEIN und MUTZ noch nicht befriedigen – die Rolle der Medien wäre im Zeitalter von Moguln wie SILVIO BERLUSCONI und RUPERT MURDOCH noch schärfer herauszuarbeiten; Freizeitkulturen könnten ebenfalls als eine Dimension aufgenommen werden, in welchen sich Verarbeitungsprozesse sozialer Probleme abzeichnen; nur unzureichend scheinen mir schließlich die Schulkulturen berücksichtigt.

Aber diese Vorbehalte können kaum den Gesamteindruck widerlegen, daß HORNSTEIN und MUTZ ein Instrument sozialwissenschaftlicher Vergewisserung, Forschung und Beratung entwickelt haben, das für das Verständnis von Bildungsvorgängen in modernen Gesellschaften als tragfähig gelten kann. Mehr noch: Sie entwerfen einen Ansatz, der weit über den Gegenstandsbereich der europäischen Einigung hinausreicht. Denn ihr Buch nähert sich einer Theorie der –

im weitesten Sinne des Ausdrucks – Sozialisationsbedingungen in solchen ökonomisch, politisch und kulturell pluralen Gesellschaften, die in einem Wandlungsprozeß stehen, sich dabei zwischen Universalisierungs- und Regionalisierungsprozessen bewegen. Wenngleich HORNSTEIN und MUTZ den europäischen Integrationsprozeß keineswegs euphorisch begrüßen, begreifen sie ihn doch als ein uns heute unvermeidlich aufgegebenes Bildungsprojekt. Und möglicherweise trifft genau dies zu: Vergleichbar den Aufgaben, welche sich die europäischen Völker im 18. Jahrhundert auf ihrem Weg in die Moderne unter dem Begriff der Aufklärung stellten, könnte ihre *Einigung in der Differenz* von ihnen selbst auf die Tagesordnung gestellt werden, wenn sie ihre eigene Aufgabe in der Bildung des Europäers erkennen wollten und könnten.

Prof. Dr. MICHAEL WINKLER
Gleimstr. 21, 90478 Nürnberg

**Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/
Martina Dorner/Eberhard Petermann**
(Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband.* Opladen: Leske + Budrich 1992. 574 S., DM 48,-.

Die Herausgeber OST (FUCHS, PETERMANN) und WEST (ANWEILER, DORNER) beabsichtigten mit ihrem Quellenband, „die Grundzüge der Bildungspolitik in beiden deutschen Staaten, wichtige Problembereiche und Lösungsversuche transparent werden [zu] lassen“ (S. 9). Dokumentiert werden, unter Ausklammerung anderer Bereiche, die „staatliche Bildungspolitik und die zum öffentlichen Bildungswesen gehörenden Einrichtungen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd.).

Einleitend werden „Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bil-