

Mitter, Wolfgang

Bildungspolitik nach Maastricht - die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland

Knoll, Joachim H. [Hrsg.]: *Bildung in Europa für Europa. Ein Thema der Erwachsenenbildung. Köln ; Wien ; Weimar : Böhlau 1994, S. 63-82. - (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung; 22)*



Quellenangabe/ Reference:

Mitter, Wolfgang: Bildungspolitik nach Maastricht - die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - In: Knoll, Joachim H. [Hrsg.]: *Bildung in Europa für Europa. Ein Thema der Erwachsenenbildung. Köln ; Wien ; Weimar : Böhlau 1994, S. 63-82 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-7132 - DOI: 10.25656/01:713*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7132>

<https://doi.org/10.25656/01:713>

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

Bildungspolitik nach Maastricht – die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland

1. Bestimmungen des Vertrags von Maastricht zur Bildungspolitik

Der Vertrag von Maastricht, der am 7. Februar 1992 unterzeichnet wurde, ist seit dem 1. November 1993 in Kraft.¹ In ihm ist erstmals das allgemeine und berufliche Bildungswesen in seiner Gesamtheit in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen, indem den Mitgliedstaaten die Verpflichtung zur Zusammenarbeit und zur Ausrichtung auf gemeinsame Ziele auferlegt wird. Besonders deutlich wird diese neue Orientierung in Artikel 126, in dem der Beitrag der Europäischen Union "zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung" als eine Leitaufgabe europäischer Politik definiert ist. Insofern gehen die getroffenen Vereinbarungen über die bisherigen Kompetenzen hinaus, welche die Europäische Gemeinschaft im Rahmen der beruflichen Bildung, in welche die Hochschulbildung eingeschlossen war, bereits bisher in Anspruch genommen hatte. Die entsprechenden Leitlinien und Empfehlungen bewegten sich im Rahmen der an den Wirtschaftszielen der Gemeinschaft orientierten gemeinsamen Politik, innerhalb dessen die Förderung der Freizügigkeit einen wichtigen Platz einnahm. Demgegenüber unterstreicht der Vertrag von Maastricht die Eigenständigkeit des Bildungswesens, dem im Artikel 127 auch die berufliche Bildung zugeordnet ist. Darüber hinaus kann der Beitrag, der nach Artikel 128 die Gemeinschaft fortan "zur Entfaltung der Kulturen der Mitgliedstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen Vielfalt sowie gleichzeitiger Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes" leiten soll, in diesem Zusammenhang als eine Aufgabe bezeichnet werden, welche die Bildungskompetenzen unterstützt.²

1 Vgl. EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (1992).

2 Vgl. ROEHRS (1992), S. 9.

Die Europäische Union ist somit über die bisherige Wirtschaftsgemeinschaft hinaus zu einer "Bildungs- und Kulturgemeinschaft"³ geworden. In den Kommentaren zum Vertrag von Maastricht werden neben den Hinweisen auf die neuen Kompetenzen freilich zugleich die Einschränkungen hervorgehoben, welche den Organen der Europäischen Union in der Wahrnehmung ihrer Bildungskompetenzen gesetzt sind. Für das allgemeinbildende Schulwesen bedeutet dies, daß die "Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems" dem Gebot "striktter Beachtung" unterliegt und jegliche "Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten" ausgeschlossen ist. Im Bereich der allgemeinen und nunmehr auch der Hochschulbildung beschränken sich demnach die Kompetenzen der Europäischen Union auf die Dimension der *Förderung*. Für die berufliche Bildung scheint ihr Kompetenzbereich demgegenüber insofern weitergefaßt, als ihr Artikel 127 die Aufgabe zuschreibt, eine eigene Politik zu "führen". Da aber auch hier das Gebot "striktter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung" gilt, gelangt *Ingo Hochbaum* zu der schlüssigen Einschätzung, daß "im Ergebnis" die neue Orientierung der europäischen Bildungspolitik "eine Zurücknahme der Zuständigkeitsvermutung bei nicht ausschließlichen Zuständigkeiten nunmehr zugunsten der Mitgliedstaaten und – damit verbunden – die Hervorhebung der nationalen Identität und die Beschränkung des Vorrangsprinzips auf notwendige (spezifische) Handlungspflichten der Gemeinschaft (wie die Verwirklichung des Binnenmarkts und der Grundfreiheiten)"⁴ bedeute.

Die Grundlage für den Vorrang der nationalen Bildungspolitik vor der Kompetenz der Europäischen Union beruht auf dem Grundsatz der *Subsidiarität*, zu dem sich die Vertragsschließenden verpflichtet haben. Der neue Artikel 3b des Vertrags von Maastricht definiert "Subsidiarität" so:

"Die Gemeinschaft wird innerhalb der Grenzen der ihr in diesem Vertrag übertragenen Befugnisse und gesetzten Ziele tätig. In den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip nur tätig, sofern und soweit diese Ziele wegen des Umfangs oder der Wirkungen der in Betracht gezogenen Maßnahmen besser auf Gemeinschaftsebene als auf Ebene der einzeln han-

3 Vgl. HOCHBAUM (1994b), S. 1.

4 HOCHBAUM (1993), S. 21.

delnden Mitgliedstaaten erreicht werden können. Die Maßnahmen der Gemeinschaft gehen nicht über das für die Erreichung der Ziele dieses Vertrages erforderliche Maß hinaus."⁵

2. Konsequenzen für die Bildungspolitik

Für die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten, darunter auch Deutschlands, gilt es nach dem Vertrag von Maastricht, sich in dem *Spannungsverhältnis* zwischen den neuen Unionskompetenzen und ihren eigenen, verfassungsmäßig und gesetzlich identifizierten Rechtsordnungen zurechtzufinden. *Theo M. E. Liket* hat dieses Problem auf die Frage zugespißt, "ob Schulen und andere Bildungseinrichtungen das letzte Bollwerk des Nationalstaates gegenüber supranationalen Einrichtungen und den internationalen Wirtschaftsverflechtungen sind oder bleiben"⁶. Seine Antwort "ja und nein" kann man bereits als antizipatorischen Hinweis auf den Kern der Herausforderungen ansehen, mit denen die Bildungspolitik konfrontiert ist:

"Ja, insofern das eigene Schulsystem, die eigene Sprache, die eigene kulturelle Identität und die eigenen pädagogisch-didaktischen Ausgangsprinzipien der Universität oder der Schule das feste Fundament bei der Begegnung mit Kollegen in anderen Ländern sind. Nein, insofern diese prinzipielle Offenheit dazu beitragen kann, daß enge nationalistische oder regionale Borniertheit und Kleingeisterei aufgegeben werden und Erfahrungen anderer Art die individuellen Personen und Institutionen reicher machen können ..."⁷

Bei der Erörterung dieses Spannungsverhältnisses stoßen wir direkt auf die Auslegung des Subsidiaritätsprinzips. Sie wird sich künftig darin kundtun, ob die Mitgliedstaaten ihre Bildungspolitik gegenüber der Union *defensiv* praktizieren oder als *Beitrag* zur "Europäischen Dimension" verstehen werden, deren Entwicklung unter den Zielen der Union als erste Aufgabe aufgeführt ist.⁸

Besondere Relevanz kommt dieser Alternative in den Mitgliedstaaten zu, deren Bildungswesen nach dem Strukturprinzip des *Föderalismus* oder zumindest *Regio-*

5 EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (1992), Art. 3b.

6 LIKET (1993), S. 43.

7 Ebd.

8 Vgl. EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (1992), § 126 (2).

nalismus geregelt und verwaltet wird. Dies gilt vor allem für die Bundesrepublik Deutschland, in der die Bundesländer fürchten, daß im Rahmen der europäischen Integration auf dem Wege der Begrenzung nationaler Kompetenzen auch ihre "Kulturhoheit" eingeschränkt werden könnte.⁹ Im Rahmen der deutschen Rechtsordnung konnten sie sich mit ihrem Vorbehalt insofern durchsetzen, als in dem Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 18. Dezember 1992 den Bundesländern über den Bundesrat besondere Mitwirkungsrechte in den Fällen eingeräumt worden sind, in denen ihre Interessen berührt werden. Namhafte Kommentatoren heben hervor, daß auch diese Änderung des Grundgesetzes an der Stärkung der Bundeskompetenz in Fragen europäischer Bildungspolitik grundsätzlich nichts mehr ändert.¹⁰ Unter diesem Aspekt hat der Vertrag von Maastricht die Zentralorgane der Mitgliedstaaten auch gegenüber den regionalen Kompetenzen verstärkt. Offen bleibt hier die Frage, inwieweit angesichts dieser Rechtslage die jüngsten "regionalistischen" Tendenzen komplementäre Wirkung entfalten können, die sowohl den traditionellen Föderalismus zu stärken als auch die gegenwärtigen Dezentralismusbestrebungen zu fördern vermögen, zumal der Begriff "Region" in der europapolitischen Diskussion unterschiedlich gebraucht wird und eine Klärung bei weitem noch nicht erreicht worden ist.¹¹

Nun indizieren die verfassungsmäßigen und gesetzlichen Festlegungen nur die *formale* Seite der Kompetenzproblematik, was gegen deren Bedeutung im politischen System an sich nichts besagt. Wer an der *Umsetzung* dieser Festlegungen interessiert ist, denkt allerdings *auch* über die ökonomischen, sozialen und allgemeinpolitischen Rahmenbedingungen nach, unter denen sich *reale* Veränderungen im Bildungswesen vollziehen. Für den "Pädagogen" (im weitesten Wortsinn) gilt dies in besonderem Maße. Wir stoßen bei solchen Überlegungen auf die Prinzipien der *Solidarität* und der *Mobilität*, die in der bisherigen Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union eine wichtige Rolle gespielt haben.

Über die "Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten" erhalten wir unmittelbare Auskunft durch den Wortlaut des neuen Artikels 2 des Vertrags zur Gründung der Europäischen

9 Vgl. BERGGREEN (1993), S. 53-57.

10 Vgl. JÜTTNER (1993), S. 11.

11 Vgl. BRINKMANN (1994).

Gemeinschaft. In ihm sind folgende Aufgaben umrissen, die den Rahmen der bisherigen "engeren Beziehungen zwischen den Staaten" deutlich überschreiten:

- "eine harmonische und ausgewogene Entwicklung des Wirtschaftslebens ...,
- ein beständiges, nichtinflationäres und umweltverträgliches Wachstum,
- ein hoher Grad an Kontingenz der Wirtschaftsleistungen,
- ein hohes Beschäftigungsniveau,
- ein hohes Maß an sozialem Schutz (sowie)
- die Hebung der Lebenshaltung und der Lebensqualität".¹²

In diesen Formulierungen spiegeln sich grundlegende Probleme wider, von denen Wirtschaft, Umwelt und Politik unmittelbar erfaßt sind. Hinter ihnen werden darüber hinaus auch die Herausforderungen sichtbar, die sich aus diesen Wandlungen für Technologie, Wissenschaft und damit auch Bildung ergeben.

Das Prinzip der *Mobilität* hat, wie eingangs schon erwähnt, in der gesamten bisherigen Geschichte der Europäischen Gemeinschaft (früher: Wirtschaftsgemeinschaft) eine zentrale Rolle gespielt. Die expansive Auslegung des Grundsatzes der Freizügigkeit, welche durch mehrere aufsehenerregende Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofs (Straßburg) und vor allem durch das *Gravier-Urteil* und die *Blaizot-Entscheidung* (1989) zur Wahl des Studienplatzes sowie durch die *Lawrie-Brown-Entscheidung* zur Beschäftigung im öffentlichen Bildungswesen (1986) innerhalb der Europäischen Gemeinschaft untermauert wurde¹³, konnte sogar zu der Einschätzung Anlaß geben, daß "der Gedanke ... nicht fern (liege), alles, was irgendwie der Freizügigkeit zugute kommt, als Gemeinschaftsangelegenheit zu betrachten: Die Harmonisierung der Bildungssysteme, die Angleichung der Abschlüsse und Berechtigungen, die Vereinheitlichung der Ausbildungsdauer, die Anpassung auch der Bildungsinhalte usw."¹⁴ Die in

12 EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (1992), Art. 2.

13 Mit dem *Gravier-Urteil* entschied der Europäische Gerichtshof, daß der Unterricht an einer Kunsthochschule in der Fachrichtung Comic strips der Berufsbildung zuzurechnen ist und daher dem Prinzip der Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft unterliegt. Die *Blaizot-Entscheidung* wiederholte diese Feststellung mit besonderem Bezug zum Studium der Tiermedizin. In der *ERASMUS-Entscheidung* (1989) wurde schließlich das Hochschulstudium ganz allgemein als Berufsausbildung bezeichnet. In der *Lawrie-Brown-Entscheidung* stellte der Europäische Gerichtshof fest, daß die Freizügigkeit der Beschäftigten auch für das öffentliche Bildungswesen gilt. Vgl. RICHTER (1993), S. 34 f.

14 AVENARIUS (1989), S. 13.

dieser Annahme enthaltenen Befürchtungen sind durch den Wortlaut des Vertrags von Maastricht zwar zerstreut worden, doch dürfte die fortlaufende Umsetzung des Grundsatzes der Freizügigkeit in die Praxis des Bildungswesens auch künftig ihre integrativen Wirkungen nicht verfehlen.

3. Herausforderungen an das deutsche Bildungswesen

3.1 Strukturen

Das Bildungswesen der (alten) Bundesrepublik Deutschland ist in verschiedenen Vergleichsuntersuchungen und Einschätzungen, beispielsweise durch die OECD, immer wieder als "rückständig" kritisiert worden. Es nimmt nicht wunder, daß die Verantwortlichen der Bildungspolitik in Bund und Ländern solchen Einschätzungen stets energisch widersprochen haben. Wie ist diese Kontroverse zu beurteilen? Abwehrende Stellungnahmen in der Bundesrepublik Deutschland entzündeten sich vor allem an der von OECD-Gutachtern kritisierten Dreigliedrigkeit des Sekundarbereichs I, aufgrund derer die Bundesrepublik zusammen mit Österreich und der deutschsprachigen Schweiz in der Tat eine starke "konservative" Bastion innerhalb der im übrigen Europa dominierenden Entwicklung zu Gesamtschulen bildet. Die Kritik an der Dreigliedrigkeit artikulierte hauptsächlich zum einen den Mangel an Chancengerechtigkeit, zum anderen die Distanz des gymnasialen Curriculums zu Erfordernissen der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt.

Man wird auch heute solchen kritischen Urteilen nicht ohne weiteres widersprechen können. Dies gilt beispielsweise für das Fehlen konsistenter Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen sowie für die einseitige Ausrichtung des Gymnasiums an das Hochschulstudium, obwohl eine wachsende Zahl von Abiturienten in eine berufliche Ausbildung in Fachschulen oder im "dualen System" eintritt – freilich nach deren Absolvierung häufig ein Hochschulstudium aufnimmt. Demgegenüber zeigen Untersuchungsergebnisse jedoch, daß das deutsche Bildungswesen weit weniger "starr" ist, als seine radikalen Kritiker glauben machen wollen. Dabei fällt besonders auf, daß das Festhalten an traditionellen Abgrenzungsideologien häufig verbirgt, daß sich "an der Basis" wesentliche Wandlungen vollziehen, die sich sowohl in den Lehrinhalten und

Unterrichtsstilen als auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis ausprägen.¹⁵ Auch ist die Durchlässigkeit zwischen den Typen des Sekundarschulwesens größer geworden, und die Handhabung der Chancengerechtigkeit sieht sich heute sogar Angriffen mit umgekehrten Vorzeichen ausgesetzt, indem nämlich dem Gymnasium vorgeworfen wird, durch weitgehenden Verzicht auf Auslese zu einer *de facto*-Gesamtschule zu werden.

Als weiteres Feld "stiller Reformen" sind Entwicklungen zu beobachten, die in der Struktur des Sekundarbereichs I zu einer faktischen "Zweiggliedrigkeit" führen dürften, die sowohl von Vertretern von Lehrerverbänden als auch von Erziehungswissenschaftlern unterstützt wird.¹⁶ Hier hat darüber hinaus die offizielle Bildungspolitik in den meisten ostdeutschen Bundesländern mit der nunmehr auch formalrechtlichen Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen zu "Sekundarschulen" oder "Mittelschulen" einen Weg gewiesen, der zwar nicht zu "Gesamtschulen" führt, wohl aber zu einer Auflösung der eigenständigen "Hauptschulen", welche vor allem in den westdeutschen Bundesländern in den Großstädten bedroht sind und zu "Restschulen" zu werden, die von Kindern aus der Marginalschicht und aus Ausländerfamilien besucht werden.¹⁷

Die Berufsbildung, vor allem das "duale System", hat dagegen im Ausland weitgehende Wertschätzung erfahren. In manchen Ländern ist das *duale System* geradezu zu einem "Verkaufsschlager" geworden. Hier könnte man eher den Eindruck gewinnen, daß das Kriterium der Überschätzung dominiert, wobei vor allem vergessen wird, daß die Funktionstüchtigkeit des "dualen Systems" weitgehend auf seiner Akzeptanz durch die Sozialpartner beruht und seinem "Export" bei im Aufnahmeland nicht entsprechend vorliegenden Rahmenbedingungen sichtbare Grenzen gesteckt sind.¹⁸ Daß es sogar in Deutschland gefährdet ist, zeigt sich gerade in der Gegenwart, da Betriebe ihre "traditionelle Aufgabe" nicht (mehr) wahrnehmen wollen, langfristige Ausbildungsaufgaben zu erfüllen.

Im ganzen gesehen hat es sich gezeigt, daß sich *Strukturreformen* gegen den Willen der Eltern und der Öffentlichkeit auf lange Sicht kaum durchsetzen lassen. Die Geschichte

15 Vgl. MITTER (1989), S. 22-43.

16 Vgl. VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG (1992).

17 Vgl. MITTER (1989).

18 Vgl. FÜHR (1989).

des Sekundarschulbereichs in den vergangenen Jahren ist ein gutes Beispiel dafür. Die zentrale Herausforderung an das Bildungswesen im strukturellen Bereich sollte gegenüber dem Streit um "Dreigliedrigkeit versus Gesamtschule" eher darin gesehen werden, *Durchlässigkeit* sowohl rechtlich weiterzuentwickeln, als auch vor allem in der Praxis für ihre Umsetzung zu sorgen. Dies gilt beispielsweise dann, wenn Schüler "umziehen" müssen, sowohl von Bundesland zu Bundesland als auch von Schule zu Schule. Hier kommt es darauf an, daß an der aufnehmenden Schule von Schulleitung und Beratungsdiensten dem "Ankömmling" Gelegenheit gegeben wird, sich einzugewöhnen, und darüber hinaus über Ausgleichsmaßnahmen nachgedacht wird, z.B. in der Fremdsprachenwahl.¹⁹

3.2 *Curricula*

Neben den strukturellen Veränderungen kommt den *curricularen* Reformen zentrale Bedeutung zu. Auch hier ist von einer "nationalen" Spezifizierung auszugehen, die vor allem im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Lehrpläne beherrschte und auch heute noch keineswegs überwunden ist. Hierin steht die deutsche Schule durchaus im Einklang mit den Schulen der anderen europäischen Nationen. Es lohnt sich in diesem Zusammenhang, den subtilen Gedanken nachzugehen, die *Martin McLean* zu der Frage der "nationalen Wissenskulturen" und deren Zurückführung auf "Typologien nationaler Erkenntnistheorien" anführt.²⁰ Es handelt sich hierbei um jahrhundertalte Traditionen, die sich mit der wachsenden Monopolstellung des modernen Staates seit dem 17. und 18. Jahrhundert verdichtet haben und zu der Aussage berechtigen, daß mehrjähriger Schulbesuch in einem national geprägten Bildungswesen Aussagen über Wissensfelder, Denkmethode und Handlungsweisen des Menschen zu geben vermag. In diesem Zusammenhang sind Forschungsergebnisse aus dem Bereich des "interkulturellen Lernens" besonders aufschlußreich, sowohl im Hinblick auf beteiligte Schüler als auch Lehrer.

Martin McLean hat seine Typologie der "nationalen Wissenskulturen" zu drei, später zu zwei Typen zusammengefaßt, nämlich dem "rationalen Enzyklopädismus" und der "humanistischen Tradition"; auf die Identifizierung "naturalistischer Varianten", denen

19 Vgl. McLEAN (1993), S. 275.

20 Vgl. ebd., S. 266.

er die Bundesrepublik Deutschland ursprünglich zurechnete, hat er dagegen später verzichtet.²¹ Auch wenn man den von ihm gegebenen Zuordnungen im einzelnen nicht zustimmen braucht, verdient das Aufsuchen solcher "nationaler Wissenskulturen" an sich schon Interesse. In seinem zweiten Ansatz hat er anregende Gedanken zur Position des deutschen Bildungswesens zwischen Rationalität und Humanismus vorgetragen.²² Die "nationalen Wissenskulturen" sind in McLeans Interpretation keine isolierten Konfigurationen, sondern sind bezogen auf "europäische Curriculum-Traditionen", auf deren Grundlage sich ein "europäisches Gemeinwissen" herausgebildet hat, dessen Wurzeln in der Antike liegen.²³ Auf diese Weise wird eine Wechselbeziehung zwischen der Bildungsentwicklung auf dem europäischen Kontinent als Ganzem und der in den einzelnen "Nationen" hergestellt, wobei der Nationenbegriff bei McLeans Gedankenführung freilich vage bleibt.

Für unsere Argumentationen ist es wichtig, daß Deutschland in diese Wechselbeziehung einbezogen ist, was uns unmittelbar nach der "europäischen" Dimension in der *deutschen* Curriculumtradition fragen läßt. Hier ergibt der Rückblick in die Geschichte gar kein so schlechtes Bild. Die Bindungen an die griechisch-römische Antike lassen sich bis in die Schulen des Mittelalters zurückverfolgen, und sie sind durch die Philosophie des Neuhumanismus wiederbelebt worden. Weiterer Beleg einer "Europabezogenheit" (im historischen Sinne) ist die Entwicklung der naturwissenschaftlichen und später der neusprachlichen Disziplinen an den deutschen Gymnasien und auch an den Realschulen. Die Entwicklung des gesamten (west)deutschen Bildungswesens seit dem Zweiten Weltkrieg zeigt darüber hinaus eine Öffnung der kultur- und sozialwissenschaftlichen Curricula über die nationalen Grenzen hinweg, wobei der politischen Bildung eine besondere Aufgabe zugekommen ist. Wer in die Schulbücher blickt und sich Kenntnisse über abgeschlossene und laufende Schulprojekte verschafft, wird feststellen, daß im Vergleich zu manch anderen europäischen Bildungssystemen das deutsche relativ "europa-offen" ist, wenngleich mit dieser Feststellung die vorhandenen Defizite nicht verschwiegen werden sollten. Zu dieser Öff-

21 Vgl. McLEAN (1990).

22 Vgl. McLEAN (1993), S. 266.

23 Vgl. ebd., S. 270.

nung haben die vielseitigen und erfolgreichen Arbeiten des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig erheblich beigetragen.

Die "Europäische Dimension" ist in ihrem Bezug zur europäischen Integration erstmals 1987 vom Europäischen Parlament thematisiert und in der Entschließung der Bildungsminister der damaligen EG vom 24. Mai 1988 als Aufgabe der Gemeinschaft definiert worden. In ihrem Beschluß zu "Europa im Unterricht" hat dann die Ständige Konferenz der Kultusminister im Jahre 1990 diese Gedanken unmittelbar in die Bildungspolitik der deutschen Bundesländer hineingetragen, und zwar als "Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußt zu machen. Sie (d.i. die Schule) soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein der europäischen Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens die europäischen Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden."²⁴

In Artikel 26 des Vertrags von Maastricht wird diese Richtlinie europäischer Bildungspolitik bestätigt. Besondere Aufmerksamkeit verdient der Hinweis auf "Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten".

Die "Europäische Dimension in Unterricht und Erziehung" gehört zu den wesentlichen Konsequenzen, die aus dem Vertrag von Maastricht unter Berücksichtigung der erwähnten sozioökonomischen und politischen Rahmenbedingungen dem Bildungswesen erwachsen. "Europäisierung" muß sich freilich mit "Modernisierung" verbinden, weil nur unter dieser gemeinsamen Zielbestimmung das "gemeinsame kulturelle Erbe" bewahrt und weiterentwickelt werden kann. Die Herausforderungen, die sich hieraus für das Bildungswesen ergeben, können im folgenden nur beispielhaft umrissen werden.²⁵

Zum einen geht es hierbei darum, das "europäische Gemeinwissen" als Kernbereich des Curriculums (Kerncurriculum) zu definieren und mit Inhalten zu füllen. Seit der Jahrhundertwende hat sich eine Gruppierung herauskristallisiert, die heute aus Muttersprache, Fremdsprache(n), Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften (Geschichte, Geographie, Politik oder Gemeinschaftskunde) besteht. Dazu kommen Sport, Körpererziehung und ästhetische Erziehung (Kunst und Musik). Die Identifi-

24 STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1990).

25 Vgl. MITTER (1993), S. 186-191.

zierung dieser Fächer setzt nur den Rahmen, innerhalb dessen die Inhalte der Lehrpläne mit denen in anderen Staaten abzustimmen sind, was keinesfalls als Angleichung verstanden werden sollte. Offen bleibt die Fremdsprachenproblematik in bezug auf die Zahl der zu erlernenden Sprachen und die Reihenfolge der Unterrichtsangebote, zumal die Angehörigen der "kleinen" Sprachgruppen im Zuge einer Konzentration auf die "Hauptsprachen" nicht unberücksichtigt bleiben wollen.

Das zweite Problem betrifft die traditionelle Strukturierung dieser Kerngruppe nach Fächern. Sie hat bereits in der Periode der Reformpädagogik Anlaß zu Kritik gegeben. In neuerer Zeit ist die Diskussion weitergegangen; sie hat, wie das Beispiel der "Gemeinschaftskunde" (Gesellschaftslehre) zeigt, zur Bildung neuartiger "integrierter" Lernbereiche geführt. In den naturwissenschaftlichen Bereichen sind ähnliche Entwicklungen zu beobachten, ohne daß sie sich bisher verallgemeinern ließen. Schließlich geht es um die Gültigkeit der Inhalte, die heute *innerhalb* der Fächer oder Lernbereiche in den Schulen vermittelt werden. Sie gehen im wesentlichen auf grundsätzliche Festlegungen zurück, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurden, als sich die naturwissenschaftlichen gegenüber den kulturwissenschaftlichen Disziplinen und die modernen Fremdsprachen gegenüber dem Lateinischen durchsetzten. Trotz vieler inhaltlicher und didaktischer Neuerungen im einzelnen hat sich der Fächerkanon als solcher aber nur wenig geändert.

Insofern kann es kaum überraschen, daß Kritiker wesentliche "Lücken" im Lehrplan feststellen. Offensichtlich sind "moderne" Erfordernisse zu wenig beachtet. Solche Lücken zeigen sich in verschiedener Hinsicht. Eine betrifft das Desiderat einer technischen Grundbildung, wie sie beispielsweise unter dem Stichwort "polytechnische Bildung" im ehemals "sozialistischen" Ost- und Mitteleuropa und auch in der DDR eingeführt wurde, im Zuge der jüngsten Umbrüche dort allerdings aufgegeben worden ist.²⁶ Ferner geht es um die Einführung der Jugendlichen und auch schon der Kinder in moderne Kommunikationstechniken – sei es im Fach Informatik, in fächerübergreifender Verwendung des Computers oder in der Medienerziehung. Brisante Aktualität haben schließlich Sexualpädagogik, Familienplanung und Umwelterziehung erlangt. Immer wieder stellt sich bei der Nennung solch "moderner" Desiderate die

26 Vgl. MITTER (1992a), S. 53-67.

Frage, ob die neuen Inhalte innerhalb der *bestehenden* Fächer gelehrt werden können (und sollen) oder ob dazu neue Fächer erforderlich sind. Da die Zahl der Fächer aber allein schon unter den Aspekten der verfügbaren Zeit und der zumutbaren Belastung der Schüler nicht beliebig ausweitbar ist, erhalten lange erhobene Forderungen nach einer Integration von Fächern zu Fachgruppen oder Lernbereichen aktuelles Gewicht.

Die dritte Problemfrage gilt der *Verbindlichkeit* allgemeinbildender Inhaltskataloge in ihrem Bezug zur individuellen Leistungsfähigkeit und zur Wahlfreiheit der Schüler. Das Erfordernis eines breiten Kernbereichs über einen längeren Zeitraum hinaus verbindet sich hierbei mit der Abwehr frühzeitiger Spezialisierung, die für jene Jugendlichen, die unmittelbar nach Beendigung der Schulpflicht eine berufliche Ausbildung aufnehmen, ohnehin zu früh einsetzt. Dieses Postulat steht nicht im Widerspruch zu größerer Freiheit in der Wahl von Fächern oder Lernbereichen außerhalb des Kerncurriculums.

3.3 *Der Zeitfaktor*

Die in Deutschland seit mehreren Jahren bestehende und durch die deutsche Einigung verstärkte Kontroverse, ob das Abitur nach zwölf- oder dreizehnjährigem Schulbesuch (im Primar- und Sekundarbereich) erreicht werden kann, ist ein aktuelles Indiz für den Einfluß des Zeitfaktors auf das Curriculum.²⁷ Die Berechnung der Schuldauer nach den in der Schule verbrachten Jahren ist freilich nur *ein* Aspekt des Zeitfaktors. Unterhalb dieser allgemeinen Betrachtung stellt sich die Frage, wieviel Zeit – beim Abweichen vom Zeitstundensystem zu Unterrichtsstunden, z.B. 45 Minuten – der Schüler pro Jahr, pro Woche und pro Tag in der Schule verbringt. Berücksichtigt man z.B. die Länge der Ferien, die Anzahl der Feiertage und das Vorhandensein eines Fünf- oder Sechs-Tage-Systems, so stellt sich sowohl der Leistungs- als auch der Belastungsfaktor in einem anderen Licht dar, als wenn man nur auf die Schuljahre blickt. Ein anderer Vergleichsfaktor ist die Gegenüberstellung der in Deutschland traditionellen Regelform der Halbtagsschulen zu den in vielen europäischen Ländern üblichen, in Deutschland bisher aber nur "am Rande" entwickelten Ganztagschulen. Auch hier gilt es nach

27 Vgl. DÖBRICH/HUCK/SCHMIDT (1990).

zudenken, zumal es sich nicht nur um ein schulbezogenes Problem handelt, sondern auch um die Frage, wieweit außerschulische Bildung in unserer Gesellschaft ihre Bedeutung hat.

3.4 Leistungsbewertungen und Schulabschlüsse

Bei der gegenwärtigen Untersuchung *funktionaler Äquivalenzen* im Bildungswesen, wie sie in der Europäischen Union erörtert werden, spielen Umfang und Inhalt der Schulabschlüsse eine wesentliche Rolle.²⁸ Wenn auch Vergleiche von Prüfungsordnungen und Stundentafeln einen Teil der Äquivalenzproblematik erhellen können, so ergeben sich aus den Unterschieden in den Bildungszielen, in den Unterrichtsmethoden und den Erziehungsstilen substantielle Merkmale, die trotz der Vielfalt der individuellen Schulen auf nationaltypische Merkmale verweisen. So präsentiert sich das reformierte deutsche Abitur als eine Mischform, in der sich die Bewertung der Abschlußprüfungen mit der Zusammenfassung vorausgegangener Leistungsbewertungen verbindet. Demgegenüber verdient auch die alternative Variante Aufmerksamkeit, die unter dem Einfluß amerikanischer Erfahrungen beispielsweise in Schweden entwickelt worden ist; sie beruht auf einer Zusammenfassung der Leistungsbewertungen, die während der letzten zwei oder drei Schuljahre vorgenommen worden sind, ohne daß eine Abschlußprüfung am Ende für nötig gehalten wird.

Schließlich kommt der Vorhersagefähigkeit von Abschlußzeugnissen im Hinblick auf spätere Anforderungen große Bedeutung zu; sie betrifft allgemein- wie berufsbildende Schulen. Repräsentanten des Beschäftigungssystems klagen häufig darüber, daß die Leistungen der Bewerber aus den Abschlußzeugnissen nur unzureichend abzulesen sind. Von besonderer Brisanz ist diese Kontroverse über die Vorhersagefähigkeit von Abschlußzeugnissen in bezug auf die allgemeinbildenden Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe II. Die Frage lautet: Kann ein "Reifezeugnis" einem Bewerber die Studierfähigkeit wirklich bescheinigen? Deutschland gehört zu den Ländern, in denen dies grundsätzlich bejaht wird, wenngleich die Einführung von Numerus- Clausus- Disziplinen diese traditionelle Aussage einschränkt. In jüngster Zeit sind die Stimmen jener lauter geworden, welche die Vorhersagefähigkeit des Abiturs bezweifeln und

28 Vgl. SCHLEICHER (1993), S. 69-106.

stattdessen Eingangsprüfungen an Hochschulen fordern. Wie in Deutschland ist auch in anderen Ländern, z.B. in Italien, den Niederlanden und in Österreich, diese Frage nicht gelöst, doch dürfte sie unter dem Aspekt der Förderung der Freizügigkeit und der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationsnachweisen in Zukunft noch größere Bedeutung gewinnen.

3.5 Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung

Daß dem Lehrer eine grundlegende Funktion in der Entwicklung des Bildungswesens zukommt, ist ein Postulat, das sich wie ein roter Faden durch die gesamte Bildungsgeschichte zieht. In unserer Gegenwart hat sie angesichts der raschen Wandlungen erhöhte Aktualität erlangt. Beispielsweise werden auf europäischen Konferenzen Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung thematisiert und an Beispielen verdeutlicht. Was die Institutionalisierung der Lehrerausbildung betrifft, ist in Deutschland das Problem insofern "gelöst", als künftige Lehrer nur an Universitäten oder diesen gleichwertigen Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Dagegen harren weitere grundlegende Fragen wie die nach dem Verhältnis von Fachstudium und pädagogischer Ausbildung sowie nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis weiterer Überlegungen und Projekte.²⁹

Deutschland befindet sich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in der günstigen Situation, daß sich nach dem Universitätsstudium als erster Phase der Ausbildung seit mehr als einem Jahrhundert eine "zweite Phase" in Form des Referendariats entwickelt hat, das heute Lehrer aller Schulformen umfaßt. Auf diese Weise ist jeder Lehrer mit einem Qualifikationsnachweis für die Praxis "ausgebildet", was über die Qualität und die Erfüllung moderner Desiderate freilich noch nichts Definitives aussagt. Hier ist vor allem zu überlegen, daß der Lehrer nicht nur Unterricht erteilt, sondern auch pädagogische Aufgaben in der Schule als unterrichtsübergreifendem Lernort zu übernehmen hat und ihm darüber hinaus wachsende Aufgaben als "Erwachsenenbildner" in seiner Gemeinde zukommen, nicht zuletzt in ständiger Interaktion mit Eltern und Gemeinde.

29 Vgl. PECK (1993), S. 152-172.

3.6 Hochschulbildung

Deutsche Hochschulabsolventen treten vergleichsweise spät in das Berufsleben ein. Sie sind durchschnittlich 27,9 Jahre alt gegenüber 22,8 in Großbritannien, 23,3 in Japan und 26,2 in Frankreich. Mit dieser Frage setzte sich beispielsweise schon in den späten fünfziger und frühen sechziger Jahren *Hans Dichgans*, Bundestagsabgeordneter und Geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Wirtschaftsvereinigung Eisen und Stahl, engagiert auseinander.³⁰ Er trat für eine Verkürzung der allgemeinbildenden Schule auf zwölf Jahre ein, und zwar im Zusammenhang mit seiner vehementen Kritik an der damals seiner Meinung nach überzogenen Ausbildungszeit von Akademikern. "Erst mit dreißig im Beruf" – so war seine wichtigste Schrift zu dieser Thematik betitelt. Ende der sechziger Jahre hörte diese Diskussion auf; andere Bildungsfragen waren in den Vordergrund getreten. Seit einigen Jahren ist diese Diskussion wieder voll entbrannt, wengleich es derzeit den Anschein hat, daß zunächst einmal die Diskussion "dreizehn contra zwölf" in bezug auf den Abschluß der gymnasialen Bildung wieder abgeflacht ist, nachdem sich die Bundesländer darauf verständigt haben, bis zum Jahre 2000 ihre Entscheidung zurückzustellen. Die Zeitfrage nach dem Abitur ist freilich nur geringfügig gegenüber der Frage, wie an den Hochschulen kürzere Studienzeiten zu erreichen sind. Dies scheint ein Dauerbrenner zu sein, zu dem Denkschriften verfaßt und Reden gehalten werden, während in der Praxis bisher keine Lösung gefunden worden ist.

Das Bildungswesen ist in seiner Gesamtheit um so mehr durch dieses ungelöste Problem herausgefordert, als die bereits erwähnte Tendenz wächst, daß Jugendliche ihren Eintritt in die Berufsausbildung hinausschieben und diesen Schritt oftmals erst nach dem Abitur tun. Da sie dann aber vielfach ein Hochschulstudium aufnehmen, ist auch die Berufsausbildung in diese Frage einbezogen. So sehr es auf der einen Seite zu begrüßen ist, daß Jugendliche auf diese Weise eine größere Allgemeinbildung erfahren und damit die Chance, grundlegendes Kernwissen sowie Schlüsselqualifikationen zu erwerben, so unbefriedigend bleibt diese Tendenz, wenn sie nicht mit einer Lösung der Ausbildungsdauer in ihrer Gesamtheit verbunden wird. Andere Länder, vor allem die angelsächsischen, lösen das Problem insoweit befriedigender, als sie das Studium in eine drei- bis vierjährige Grundphase (mit dem Abschluß des *Bachelor*) und eine darauf

30 Vgl. DICHGANS (1965b); DICHGANS (1965a), S. 8 f.

aufbauende Graduierungsphase strukturieren. An dieser Stelle kann diese Frage in ihrer Komplexität nicht erörtert werden; es sollte in jedem Fall bedacht werden, daß diese Strukturierung immerhin die Möglichkeit bietet, daß das Gros der Studenten *tatsächlich* nach dem vorgeschriebenen Zeitplan mit einem Qualifikationsnachweis die Hochschule verlassen kann und den an der Universität Verbleibenden bessere Möglichkeiten zu einem geregelten akademischen Studium geboten werden. Dieser Fragenkomplex ist eng mit der Regelung der gegenseitigen Anerkennung von Hochschulqualifikationen verknüpft, die – als Komponente der erwähnten Mobilitätsförderung – schon seit der Verabschiedung der Europäischen Akte (1987) auf der Tagesordnung europäischer Bildungsordnung steht.³¹

4. *Eurozentrismus versus Weltoffenheit*

Wer die jüngsten Dokumente der Europäischen Union zu Bildungsfragen und die entsprechenden Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister und auch der Kultusministerien betrachtet, kann nicht umhin, eine gewisse "eurozentristische" Orientierung zu erkennen, welche die bisherige "nationale" ersetzen soll. *Sigrid Luchtenberg* hat in ihrer Studie zur "Europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung" wie es scheint zu recht darauf hingewiesen, daß in den Richtlinien zu einer europäischen Bildungspolitik der "interkulturelle" Ansatz zu kurz komme, womit sie auf dessen "globale" Dimension aufmerksam machen will.³² Aktuelle Bedeutung erhält diese Spannung unter Berücksichtigung der Sachlage, daß heute in vielen europäischen Staaten Menschen außereuropäischer Herkunft leben und deren Kinder Schulen besuchen, auch in Deutschland.

Über die konkrete Bedeutung dieser Frage hinaus, die sich in Programmen interkultureller Erziehung niederschlägt, stellt sich hier generell die Frage nach der "europäischen Identität", die nicht auf eine "Festung Europa" bezogen sein darf. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, daß Europas Grenzen nach dem Osten und Südosten offen sind und immer wieder neuen Nachdenkens bedürfen. Beispielsweise entbehren Formeln wie "Europa vom Atlantik bis zum Ural" jeder

31 Vgl. MEMORANDUM zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft (1993), S. 4-9.

32 Vgl. LUCHTENBERG (1994), S. 218 f.

Plausibilität, wenn man insbesondere die gegenwärtige und historisch gewachsene Struktur Rußlands berücksichtigt. Auch das besondere Verhältnis Europas zu Nordamerika erfordert besondere Beachtung, wenn über "europäische" Probleme sowohl unter dem Gesichtspunkt des "kulturellen Erbes" als auch unter den Gesichtspunkten ethischer Werte, wie Menschenwürde, Menschenrecht und Toleranz, gestritten wird. *Ingo Hochbaum* hat kürzlich bemerkt, daß "2015 ... die industriellen Demokratien weniger als zehn Prozent der Erdbevölkerung ausmachen (werden), so daß sich die Frage stellt, ob sich dann die westlichen Werte überhaupt noch werden behaupten können"³³. In jedem Fall ist mit dieser Frage eine Herausforderung an *alle* Individuen, Gruppen, Regionen, Staaten und Staatengruppen, unter ihnen die Europäische Union, verbunden, Bündnispartner zu suchen, damit diese Frage nicht bereits in naher Zukunft negativ beantwortet wird. Die Annahme dieser *globalen* Herausforderung wäre freilich von vornherein zum Scheitern verurteilt, wenn sie sich in einer "Wagenburgmentalität" vollzöge, wobei es dann keine Rolle spielte, ob diese regional, national oder "europäisch" begrenzt wäre.

Literatur

- AVENARIUS, H.: Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Zum Verhältnis von europäischem Gemeinschaftsrecht und innerstaatlichem Recht, in: Forum E, 4/1989, S. 12–16.
- BERGGREEN, I.: Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa, a.a.O., S. 45–65.
- BRINKMANN, G. (Hg.): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung, Köln und Wien 1994.
- DICHGANS, H.: Abitur mit 18 Jahren, in: Die Höhere Schule, 18/1965, S. 8 f. (1965a)
- DERS.: Erst mit dreißig im Beruf. Vorschläge zur Bildungsreform, Stuttgart 1965. (1965b)
- DÖBRICH, P./HUCK, W./SCHMIDT, G.: Zeit für Schule: Bundesrepublik Deutschland/Deutsche Demokratische Republik (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 48/1), Köln und Wien 1990.
- EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (Hg.): Vertrag über die Europäische Union, zusammen mit dem Wortlaut des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Mitteilungen und Bekanntmachungen, C 224, Jg. 35, 31.8.1992.

33 HOCHBAUM (1994b), S. 14.

- FÜHR, Ch.: Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 39/1), Köln und Wien 1989.
- HOCHBAUM, I.: Neue Wege der Zusammenarbeit. Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik in Europa nach Maastricht, in: *Bildung und Erziehung*, 1/1993, S.19–37.
- DERS.: EG-Mitbestimmung in der Schulverwaltung, in: *Verwaltungsrundschau*, 2/1994, S. 47–53. (1994a)
- DERS.: Europäische Dimension und europäische Identität: Pädagogische Ziele auf neuen Wegen, o.O. 1994. (1994b; unveröffentlichtes Manuskript)
- JANSSEN, B.: Bildungspolitik, in: WEIDENFELD, W./WESSELS, W.: *Jahrbuch der Europäischen Integration (1991/92)*, Bonn 1992, S. 201–204.
- JÜTTNER, E.: Europa – Binnenmarkt der Bildung?, in: *Bildung und Erziehung*, 1/1993, S. 5–15.
- LIKET, Th. M. E.: Die europäische Entwicklung im Bildungswesen in niederländischer Sicht, in: *Bildung und Erziehung*, 1/1993, S. 39–47.
- LENAERTS, K.: Education in European Community Law after "Maastricht", in: *Common Market Law Review*, 31/1994, S. 7–41.
- LUCHTENBERG, S.: Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer bildungspolitischen Rezeption und Umsetzung in England und Deutschland, in: *Bildung und Erziehung*, 2/1994, S. 209–221.
- McLEAN, M.: *Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum*, London 1990.
- DERS.: Das europäische Curriculum, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): *Zukunft der Bildung in Europa*, a.a.O., S. 261–276.
- MEMORANDUM zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft (Zusammenfassung o.A.), in: *Das Hochschulwesen*, 3/1993, S. 4–9.
- MICKEL, W.: Didaktische Grundlagen einer Erziehung zu Europa, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): *Zukunft der Bildung in Europa*, a.a.O., S. 245–260.
- MITTER, W.: Recent Trends in Politics in the Federal Republic of Germany, in: TULASIEWICZ, W./ADAMS, A. (Hg.): *Teacher's Expectations and Teaching Reality*, London und New York 1989, S. 22–43.
- DERS.: Recent Trends in Educational Politics: Education in Present-day Germany. Some Considerations as Mirrored by Comparative Education (July 1991), in: *Compare* Bd. 22–1/1992, S. 53–67. (1992a)
- DERS.: Einheit und Vielfalt – Eine Grundfrage der europäischen Geschichte und ihr Einfluß auf das Bildungswesen, in: MITTER, W./WEISS, M./SCHÄFER, U. (Hg.): *Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa*, Frankfurt a. M. 1992, S. 16–25. (1992b)
- DERS.: Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen, in: LIEDTKE, M. (Hg.): *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*, Bad Heilbrunn 1993, S. 212–230.
- DERS.: Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): *Zukunft der Bildung in Europa*, a.a.O., S. 175–197.

- PECK, B. T.: Konzeptionen der Lehrerbildung und -weiterbildung im Hinblick auf die europäische Integration, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa, a.a.O., S. 152–172.
- RICHTER, I.: Grundzüge eines Europäischen Bildungsrechts, in: SCHLEICHER, K. (Hg.): Zukunft und Bildung in Europa, a.a.O., S. 27–44.
- ROEHRS, H.: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 36), Frankfurt a. M. 1992.
- SCHLEICHER, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit, Darmstadt 1993.
- DERS.: Bildungsäquivalenzen in Europa? Bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen konkurrierender Bildungsentwicklungen, in: DERS. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa, a.a.O., S. 69–106.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978, i. d. F. vom 7.12.1990, Bonn 1990.
- VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG (Hg.): Sekundarschulwesen im Wandel – Ein Vorschlag für eine zweigliedrige Schulstruktur und den Ausbau der beruflichen Bildung (VBE-Dokumentationen 3/1992), Bonn 1992.

Zusammenfassung

Im Vertrag von Maastricht sind Bildung und Kultur als Bereiche identifiziert, welche in die Verantwortlichkeit der Europäischen Union einbezogen sind. Diese Kompetenz geht weit über die früheren Regelungen hinaus, welche die berufliche Bildung im Rahmen der Maßnahmen betrafen, die auf die Förderung von wirtschaftlichem Fortschritt und Mobilität zielten. Die neuen Bestimmungen sind zwar eingeschränkt durch das Prinzip der "Subsidiarität" zugunsten der traditionellen nationalen Vorrechte, zugleich aber weisen sie auf die Bedeutung der "Europäischen Dimension" hin, die in den nationalen Bildungssystemen entwickelt werden soll, unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs. Darüber hinaus müssen die jüngsten politischen Entscheidungen sowohl auf Europas "kulturelles Erbe" als auch auf die Herausforderung bezogen werden, welche durch laufende Trends und vorhersehbare Perspektiven ausgelöst sind, und zwar in Wirtschaft, Ökologie, Technologie und allgemeiner Politik; in diesem Zusammenhang gebührt der Zunahme staatenübergreifender Migrationen und der Notwendigkeit einer Förderung interkultureller Erziehung besondere Aufmerksamkeit. Das

deutsche Bildungswesen ist grundsätzlich auf die Annahme dieser Herausforderungen nicht schlecht vorbereitet. Dies widerspricht nicht der These, daß es sich an einem Wendepunkt befindet.

Summary

In the Treaty of Maastricht education and culture have been identified as areas to be included in the responsibility of the European Union. This engagement goes far beyond the previous regulations concerning vocational education within the measures aimed at promoting economic progress and mobility. It is true that the new regulations are distinctly restricted by the principle of "subsidiarity" in favour of traditional national privileges. However, they signal the significance of the "European dimension" to be developed in the national education systems with special regard to the promotion of language acquirement. Moreover, the recent political decisions must be related to Europe's "cultural heritage" as well as to the challenges caused by current trends and foreseeable perspectives in the areas of economy, ecology, technology and general politics; in this context the increase of cross-national migrations and the need for promoting intercultural education must be given particular attention. In principle, education in Germany is not badly prepared for meeting these challenges which does not contradict its crossroads position nevertheless.