

Jobst, Solvejg

Lehrer im Spannungsfeld zwischen nationalen und supranationalen Werten – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Leipzig, Katowice und Liberec

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



Quellenangabe/ Reference:

Jobst, Solvejg: Lehrer im Spannungsfeld zwischen nationalen und supranationalen Werten – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Leipzig, Katowice und Liberec - In: Trends in Bildung international (2007) 15, S. 1-9 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-50754 - DOI: 10.25656/01:5075

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50754>

<https://doi.org/10.25656/01:5075>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Solvejg Jobst

Lehrer im Spannungsfeld zwischen nationalen und supranationalen Werten – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Leipzig, Katowice und Liberec

The article proposes an analysis of the role of Polish, German and Czech teachers in the process of European cultural integration, whereby the question of the relationship between national and supranational values is of decisive importance. To what extent do the teachers follow a common European pattern in their 'Teaching for Europe', and to what extent are individual and national influential factors of any relevance? The answer to this question is based upon a comparative study which focussed on guided conversations with a total of ninety teachers from Liberec (Czech Republic), Leipzig (Germany) and Katowice (Poland). Results showed that the significance of Europe as well as the actual existence of a Europe-oriented education are both highly influenced by national factors and that a Nation-related teaching seems to be a prerequisite for the development of a Europe-related education.

1. Einführung

Während die Europäische Union stetig wächst, ihre Definitions- und Herrschaftsansprüche in das weitest gehend nationalstaatlich geprägte Institutionengefüge und damit auch in die alltägliche Lebenswelt der Menschen hinein ausdehnt und vertieft, sinkt gleichzeitig das Interesse, aber auch die Zustimmung der Europäer zur EU. Dies zeigt sich beispielsweise in der bisher niedrigsten Beteiligung von im Durchschnitt 46% bei der Europawahl im Juni 2004, im unerwarteten „Nein“ der „Referendum-Länder“ zur Europäischen Verfassung sowie in empirische Studien, die auf eine fehlende europäische Identität der Menschen verweisen (z.B.: Riketta & Wakenhut 2002, S. 105ff). Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Entwicklungen spricht man im wissenschaftlichen Diskurs schon seit längerem von einer tiefen Legitimationskrise der EU (vgl. Hettlage 1997, S. 27), die sowohl von der EU als auch von den Einzelstaaten als bildungspolitisches Problem erkannt wurde. Es entstanden zahlreiche, kaum noch zu überblickende bildungspolitische Papiere und Rahmenverordnungen, die die Schulen auffordern, zur Bildung eines Europabewusstseins beizutragen (als Überblick vgl. z.B.: Mickel 2002; Hellmann 1997, S. 60ff.).

Gerade vor dem Hintergrund dieser *von oben* initiierten Europäisierung ist es wichtig, die Rolle von Europa in den immer noch national-staatlich geprägten Schulen zu beleuchten. Insbesondere stellt sich hierbei die Frage, welche Bedeutung Europa in Relation zum historisch gewachsenen Ordnungs- und Identitätskonzept der Nation hat? Zur Analyse dieser Beziehung zwischen Nation und Europa in der Schule, beziehen sich die folgenden Überlegungen auf die Berufsgruppe der Lehrer, da diese mit ihrem (professionellem) Handeln vor der ambivalenten Herausforderung stehen, sowohl zum Fortbestand der (nationalen) Gesellschaft beizutragen, als auch den gesellschaftlichen Wandel, wie z.B. die Europäisierung von Handlungszusammenhängen zu berücksichtigen.

2. Empirische Basis

Im Schuljahr 2003/2004 führten wir an der Universität Leipzig in Kooperation mit tschechischen und polnischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen 92 problemzentrierte Einzelinterviews mit Lehrern aus den Städten Katowice, Liberec und Leipzig, wobei sich die Untersuchung auf Lehrer der Primarstufe und Sekundarstufe I begrenzte. Die gymnasiale Oberstufe befindet sich deshalb nicht im Untersuchungsbereich, da Europa unter dem Blickwinkel einer Allgemeinbildung *für alle* erforscht werden soll. Die Homogenität der Lehrer Stichprobe besteht weiterhin hinsichtlich solcher Kriterien, die eine aussagekräftige Datenfülle zum Thema „Allgemeinbildung und Europa“ erwarten lassen. Erstens verweisen empirische Studien darauf, dass Stadtbewohner - und die Gesprächspartner kommen alle aus urbanen Gegenden - im Vergleich zu Bewohnern ländlicher Regionen gegenüber Europa offener eingestellt sind (vgl. z.B.: Mühlner & Opp 2004, Skrobánek 2004). Zweitens liegen die Städte Leipzig, Katowice und Liberec im EU-Länderdreieck und nicht in der Peripherie bzw. im „dritten Kreis“ der EU, der unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Produktivität als schwer integrierbar gilt (vgl. Hettlage 1997, S. 19) und wo ein verstärktes Misstrauen die Beziehung der Menschen zur EU prägt. Mit Blick auf

die Sekundarstufe I werden schließlich nur Lehrer sozialwissenschaftlicher Fächer einbezogen, die historische Aspekte Europas (das Fach Geschichte/ dějepis/ historia) und Aspekte der Bürgerschaft innerhalb einer demokratischen Gemeinschaft (Gemeinschaftskunde/ občanská výchova (Bürgerkunde)/ WOS (Wissen über die Gesellschaft) thematisieren.

Im Sinne des Vergleichsmodells der „*größtmöglichen Ähnlichkeiten*“ (Przeworski & Teune 1970, 32ff.; Hörner 1993, S.16f.) ähneln sich damit die drei Vergleichsgruppen in einer ganzen Reihe von Merkmalen und unterscheiden sich in wenigen, aber zentralen kontextuellen Faktoren der nationalen Makro- und Mesoebene, von denen im Rahmen des vorliegenden Beitrags einige als aufklärende „komplexe Variable“ für die Unterschiede zwischen den Ländern herangezogen werden.

Die Lehrerinterviews thematisieren insgesamt die drei Untersuchungsdimension „berufsspezifisches Inhaltswissen zu Europa“, „persönliche Bedeutung von Europa“ und „interaktiver Handlungskontext im Hinblick auf Europa“, zu den 22 Leitfragen formuliert wurden und die theoretisch in dem Habitus-Konzept von Bourdieu und in den professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrerberuf eingebettet sind. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch, wobei qualitativ-induktive und quantitative Analyseschritte kombiniert wurden. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung besteht darin, dass Europa im Unterricht vor allem dann eine zentrale Rolle spielt, wenn gleichzeitig die eigene Nation im Mittelpunkt steht. Diese Verbindung zwischen Nation und Europa soll nun genauer beleuchtet werden: Ein erster Abschnitt beschreibt zunächst die Relation zwischen Nation und Europa im Berufswissen der Lehrer. Die folgenden Überlegungen diskutieren mit Blick auf die Mikro-, (nationale) Makro- und Mesoebene einige Erklärungsansätze dieser deskriptiven Ergebnisse, um dann schließlich drittens, Schlussfolgerungen im Hinblick auf das emanzipatorische Potential von Europa in der Allgemeinbildung zu ziehen.

3. Nation und Europa im professionellen Wissen der Lehrer

Zur Analyse der Relation zwischen Nation und Europa in der professionellen Bedeutungswelt der Lehrer sind insbesondere folgende Problembereiche aufschlussreich:

- a) die konkreten Unterrichtsinhalte zu Europa,
- b) die Ansichten der Lehrer darüber, welche Funktionen das Europabewusstsein haben soll und
- c) die Identifikation der Lehrer mit Europa der Nation und anderen Räumen.

3.1 Europa in den Unterrichtsinhalten

Die Lehrer wurden danach befragt, inwieweit ihr Unterricht Inhalte zur europäischen Bildung enthält. Betrachtet man zunächst die am Datenmaterial gebildete Kategorie „Umfang von Europa im Unterricht“, zeigen sich ganz deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsregionen, und zwar über die Schulstufen hinweg.¹ Zwei Kontrastgruppen bilden dabei die Lehrer aus Leipzig und Katowice. Während die Mehrheit der Lehrer aus Leipzig berichtet, dass Europa in ihrem Unterricht nur minimal vorhanden ist, fallen die Lehrer aus Katowice mit umfassenden Berichten zu ihrem auf Europa orientierten Unterricht auf. Dies geschieht nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern bereits in der Grundschule sollen die polnischen Kinder Europa kennen lernen. Ein Beispiel bildet hier die Thematisierung der EU, die in Leipzig in der 10. Klasse, also jenseits der Pflichtschulzeit, und in Katowice frühestens in der 4. und spätestens in der 6. Klasse Unterrichtsthema ist.

¹ Im Kontext der drei Untersuchungsregionen beinhaltet die Kategorie „Umfang der Inhalte zu Europa“ vier Ausprägungen, deren erste Ausprägung einen Unterricht kennzeichnet, der überhaupt keine europäische Bildung enthält. Die Ausprägung 2 umfasst all jene Lehrer, die vergleichsweise wenig Ausführungen zu ihrem auf Europa bezogenen Unterricht machen können bzw. meinen, dass Europa nur minimal vertreten ist. In Differenz hierzu umfasst die Ausprägung 3 Lehreraussagen, die ausführlich auf verschiedene Unterrichtsthemen zur europäischen Bildung verweisen. Die Darlegungen der Lehrer(innen) erfolgt jedoch nicht so intensiv und umfangreich wie bei den Befragten, die der Ausprägung 4 zugeordnet wurden. Im Hinblick auf die Frage, inwieweit sich die Untersuchungsregionen im Umfang von Europa unterscheiden, zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse deutliche Mittelwertsunterschiede zwischen den Ländergruppen (F: 96,9; P = ,000).

Im Hinblick auf die konkreten Unterrichtsinhalte und -ziele, die die Lehrer ihren Schülern im Rahmen einer europäischen Bildung vermitteln, fällt auf, dass der im Vergleich sehr starke Europabezug der Katowicer Lehrer und der starke Europabezug der Liberecer Lehrer eng an die Thematisierung der eigenen Nation gebunden ist. Die eigene Nation, nach der in den Interviews nicht gefragt wurde, verkörpert somit ein zentrales Bezugswissen, wenn es im Unterricht um Europa geht. Dies sei an zwei Textausschnitten verdeutlicht.

„Das Ziel der Europa-Erziehung ist es, dem jungen Menschen zu erleichtern, ein echter Europäer zu werden. In diesen Stunden zeigen wir, wie wir Polen Europa bereichert haben und uns Europa bereichert hat. Während dieser Stunden zeigen wir unsere Verbindungen zu Europa auf, von Anbeginn der Zeiten.“ (203; Z: 20-27)

„Die Geschichte der Tschechoslowakei oder des tschechischen Staates kann man nämlich nie getrennt lehren – ohne den europäischen Kontext. Und auch in der Zukunft können wir als ein selbstständiger Staat ohne Europa nicht existieren....“ (306; Z: 30-36)

Damit sind typische Aussagen von Lehrern aus Liberec und Katowice angeführt, die veranschaulichen, dass Europa nur einen Sinn im Zusammenhang mit der nationalen Eigengruppe ergibt. In Leipzig spielt erstens Europa eine vergleichsweise geringe Rolle und die Nation findet im Kontext der Unterrichtsinhalte zu Europa keine Erwähnung.

3.2 Funktion von Europabewusstsein

Interessante Rückschlüsse auf die Relation zwischen Europa und der eigenen Nation geben weiter die Ausführungen der Lehrer zur Funktion des Europabewusstseins. Die Lehrer wurden gefragt: *„Was sollte ihrer Meinung nach die Ausbildung eines europäischen Bewusstseins den Schülern bringen?“* Die Antworten verweisen auch hier auf vergleichsgruppenspezifische Unterschiede. Für die überwiegende Mehrheit der Leipziger Lehrer soll die Bildung eines europäischen Bewusstseins der Entwicklung universeller Werte im Sinne von Offenheit, Toleranz, Verständnis, Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen, Nationen und Menschen, Völkerverständigung, friedliches Miteinander sowie Abbau von Fremdenfeindlichkeit dienen. Die eigene Nation spielt im Kontext dieser Funktionszuschreibung keine Rolle. Ganz anders verhält es sich in Katowice, wo sich die Antworten der Lehrer im Hinblick auf die Relation zwischen den nationalen und supranationalen Werten polarisieren.

Tabelle 1: Funktionen von Europabewusstsein nach Untersuchungsregion
(Angaben in %)

Leipzig	Liberec	Katowice
universelle Werte (69)	Stärkung der europ. Gemeinschaft (30)	Stärkung der pos. nationalen Identität (47)
Rahmen für vielfältigere Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung (31)	Rahmen für vielfältigere Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung (28)	universelle Werte (40)
Stärkung der europäischen Gemeinschaft (25)	universelle Werte (27) Stärkung des positiven Selbstbildes (27)	Kennenlernen anderer Kulturen und Länder (33)

Erstens meint nahezu die Hälfte der Katowicer Lehrer, dass das europäische Bewusstsein den Schülern helfen soll, ihre nationale Identität zu festigen. Zur Veranschaulichung sind die Worte einer Lehrerin wiedergegeben.

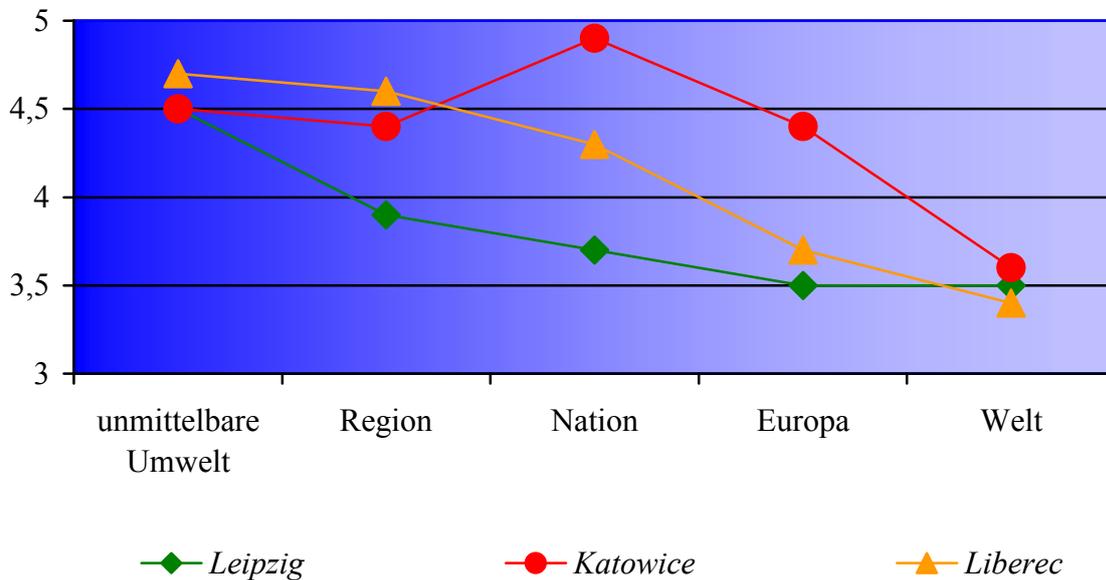
„Ein größerer Glaube daran, dass der Pole in diesem vereinten Europa auch zählt. Sie sollten sich dadurch den Beitrag zur Kultur und Geschichte Europas bewusst machen, denn warum auch immer, wir fühlen uns immer noch schlechter als andere. Manchmal beurteilen uns Ausländer besser als wir uns selbst. Ich wünschte, dass die Jugend an sich glaubt und fühlt, dass sie gleichberechtigte Partner für die EU-Bürger sind. Sie sollten glauben, dass die Polen der EU viel zu bieten haben.“ (222; Z: 69-79)

Im Hinblick auf die Beziehung der zwei Kategorien „Stärkung der nationalen Identität“ und „universelle Werte“, zeigt sich für die Katowicer Gruppe zweitens, dass sich die überwiegende Mehrheit (70%) von denen, die die Stärkung der nationalen Identität betonen, sich gleichzeitig nicht auf die Bildung universeller Werte beziehen. Damit deutet sich eine Problematik der europabezogenen Bildung an, auf die in den Schlussfolgerungen noch eingegangen wird.

3.3 Identifikation der Lehrer mit Europa, der eigenen Nation und anderen Räumen

Mittels einer Fünferskala wurden die Lehrer gefragt, wie stark sie sich mit verschiedenen Räumen verbunden fühlen. Ergeben hat sich folgendes Bild:

Abbildung 1: Multiple Identifikation der Lehrer nach Untersuchungsregion (Berücksichtigung der Mittelwerte; 1 = „überhaupt keine Identifikation“ bis 5 = „sehr starke Identifikation“)



Zunächst wird deutlich, dass sich die Lehrer zu mehreren Räumen zugehörig fühlen, denn alle Räume erhalten hohe Werte, d.h. die Verbundenheit zur Nation und die zu Europa schließen sich nicht aus.² Zweitens nimmt die Identifikation mit der Abstraktheit des Raumes ab. Eine Ausnahme bildet dabei die Identifikation der Katowicer Lehrer mit Polen, die die höchsten Werte erreicht.

Auf der deskriptiven Ebene kann man zunächst festhalten, dass die Nation als persönliches Identifikationsobjekt und als Bezugsgröße des beruflichen Inhaltswissens keine Störkomponente für eine an Europa orientierte Bildung verkörpert. Allerdings ist damit noch nicht geklärt, welche Faktoren es sind, die den Umfang von Europa im Unterricht beeinflussen. Dies soll ansatzweise im Folgenden geschehen.

4. Erklärungsansätze auf mehreren Ebenen

4.1 Mikroebene: Identifikation und Umfang von Europa im Unterricht

In mikroanalytischer Perspektive soll geprüft werden, welcher Zusammenhang zwischen den Variablen „Identifikation“ und „Umfang von Europa im Unterricht“ besteht. Hierzu wurden verschiedene Korrelationsanalysen und Regressionsmodelle berechnet³.

² Zudem zeigt die bivariate Korrelationsanalyse, dass mit steigender Zugehörigkeit zur Nation auch die Zugehörigkeit zu Europa wächst ($r = ,39^{***}$).

³ Zur Berechnung des Modells 2 wurden in Referenz zu Katowice die zwei Dummy-Variablen „Leipzig“ und „Liberec“ mit den Ausprägungen „1 = trifft zu“ und „0 = trifft nicht zu“ gebildet. Die Werte dieser zwei Variablen sind also stets in Relation zu den Katowicer Befragten zu interpretieren. Dummies sind künstliche Variablen, die insbesondere bei Mehr-Stichproben eine praktische und theoretische Bedeutung haben (vgl. Röhr 1993). Im Kontext der vorliegenden Studie wird es durch die Bildung der Dummies möglich, das qualitative Ländermerkmal auf indirektem Weg in weiterführende (Korrelations)analysen einzubeziehen.

Tabelle 2: Einfluss der Identifikation und der Untersuchungsregion auf den „Umfang von Europa im Unterricht“

<i>unabhängige Variable</i>	<i>abhängige Variable (standardisierter Koeffizient Beta)</i> Umfang von Europa im Unterricht		
	<i>r (bivariate Korrelation)</i>	<i>Modell 1</i>	<i>Modell 2</i>
<i>Zugehörigkeit</i>			
<i>zur unmittelbaren Umwelt</i>	-,06	-,20*	-,06
<i>zur eigenen Region</i> <i>(Sachsen/Böhmen/Schlesien)</i>	,19*	-,03	,07
<i>zur eigenen Nation</i>	,60***	,57***	,19*
<i>zu Europa</i>	,40***	,24*	-,14
<i>zur Welt</i>	,06	-,05	,05
<i>Untersuchungsgebiet mit Referenzkategorie Katowice</i>			
<i>Leipzig</i>	-,55***	-	,86***
<i>Liberec</i>	-,22*	-	-,72***
<i>Kontrollvariable</i>			
<i>Alter</i>	-,07		-,06
R² (korrigiertes)		,41***	,68***

Anmerkungen:

Bei * Koeffizient signifikant auf dem Niveau 0,05, bei ** auf dem Niveau 0,01 und bei *** Koeffizient signifikant auf dem Niveau 0,001.

In der zweiten Spalte befinden sich die bivariaten Korrelationen, die zeigen, dass sich vor allem die nationale und europäische Identifikation der Lehrer positiv auf den „Umfang von Europa im Unterricht“ auswirken. Berücksichtigt man im ersten Regressionsmodell die Identifikationen insgesamt, so zeigt sich insbesondere ein positiver Einfluss der „nationalen Identifikation“ auf den „Umfang von Europa im Unterricht“ und der positive Einfluss der europäischen Identifikation verringert sich. Das heißt, je mehr sich die Lehrer mit ihrer Nation verbunden fühlen, um so umfangreicher thematisieren sie in ihrem Unterricht Europa.

Im Anschluss an die vorhergehende deskriptive Darstellung, die auf deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsregionen aufmerksam machte, sind in einem zweiten Regressionsmodell die Ländervariablen als Dummy-Variable in Referenz zu Katowice berücksichtigt (die Koeffizienten sind in Bezug zu Katowice zu interpretieren).

Bezieht man die komplexe Ländervariable in die Berechnung ein, verändert sich das Bild. Zwar hat immer noch die „nationale Identifikation“ - im Unterschied zur europäischen Identifikation - einen positiven Einfluss auf den „Umfang von Europa im Unterricht“, jedoch besitzt die Ländervariable einen weitaus größeren Erklärungswert. Das heißt, entscheidend für den „Umfang von Europa im Unterricht“ ist nicht die Identifikation mit Europa, sondern die nationale Identifikation und vor allem aber die Tatsache, dass die Lehrer in Katowice unterrichten. Als Fazit ist festzuhalten: ausschlaggebend für das professionelle Wissen der Lehrer im Hinblick auf Europa sind nicht länderübergreifende persönliche Einstellungen, sondern die komplexe Variablen der nationalen Meso- und Makroebene.

4.2 Meso- und Makroebene: Curriculumpolitik und EU-Beitritt

Zwischen den drei Ländern existieren einige nationale Unterschiede auf der Meso- und Makroebene, die die Variationen im Lehrerwissen ein Stückweit erklären könnten.

Mit Blick auf die Mesoebene kann auf die unterschiedlichen Modi der curricularen Steuerungspolitik der Länder verwiesen werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung besaßen die polnischen Lehrer bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Arbeit im Vergleich zu den sächsischen, aber auch tschechischen Lehrern eine sehr große Eigenverantwortung, was auf der Schulebene u.a. zu einer intensiveren Kooperation zwischen den Lehrern beitragen kann. Im Kontext der hier vorgestellten Studie bestätigt sich dies darin, dass die Mehrzahl der Katowicer Lehrer im deutlichen Unterschied insbesondere zu den Leipziger Lehrern zusammenarbeitet, wenn es darum geht, zum Thema Europa fächerübergreifend zu unterrichten, europabezogene Schulkonzepte zu erstellen oder den Europaclub zu gestalten. Neben all den Nachteilen, die auch der dezentralisierten polnischen Curriculumpolitik innewohnen (vgl. Nowosad 2006), ist damit eine Möglichkeit geschaffen, die Diskrepanz zwischen den ministeriellen Vorgaben und den subjektiven Vorstellungen der Lehrer von ihrem Unterricht entgegenzuwirken. Komplementär zum ausgeprägten Engagement der Katowicer Lehrer für Europa ist der Europagedanke in der polnischen Bildungspolitik inhaltlich fixiert (z.B.: im polnischen Schulgesetz von 1991).

Eine ganz andere curriculare Steuerung finden wir in Sachsen, wo die Lehrpläne auf der Bundesländerebene zentralstaatlich erarbeitet werden. Die Leipziger Lehrer sind inhaltlich viel stärker an die ministeriellen Lehrplanvorgaben gebunden und zwar an Vorgaben, die den europäischen Gedanken nur wenig berücksichtigen (Jobst 2004). Im Kontext dieser Gegebenheiten erleben die Leipziger Lehrer ein deutliches Spannungsfeld zwischen den offiziellen Erwartungen und ihren professionellen Handlungsplänen. Zum Beispiel ergab die Untersuchung, dass 90% der Leipziger Befragten den Beitrag ihres Faches zur europäischen Bildung für unzureichend halten.

Die Differenzen auf der bildungspolitischen Mesoebene sind weiterhin eingebettet in unterschiedliche Prozesse auf der Makroebene, wobei an dieser Stelle auf die unterschiedliche Charakteristik des EU-Beitritts Tschechiens, Polens und Ostdeutschlands aufmerksam gemacht werden soll. Während der Beitritt Ostdeutschlands zur EU ohne sonderliche öffentliche Aufmerksamkeit und ohne Bürgerbeteiligung in Form eines Referendums als „*Quasi-Beitritt*“ (Teske 1993, S. 13) vonstatten ging, fand er im öffentlichen Bewusstsein der Tschechischen Republik und Polens, vermittelt durch die Medien und im Kontext des Referendums, eine starke Präsenz.⁴

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Katowicer und Liberecer Lehrer im Unterschied zu den Leipziger Lehrern bei ihrem Unterricht für Europa auf ein gesellschaftliches Unterstützungssystem, auf offiziell anerkannte Symbolwelten zurückgreifen können, was letztendlich dem Lehrerhandeln eine klare gesellschaftliche Relevanz verleiht.⁵

5. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Nation den Lehrerhabitus im Hinblick auf Europa wesentlich beeinflusst. Erstens erscheint sie unabhängig vom Bewusstsein der Lehrer als strukturierender Faktor des Lehrerhandelns, was sich darin äußert, dass die drei Untersuchungsgruppen verschiedene *Muster* repräsentieren, die sowohl im Umfang als auch in der Bedeutung von Europa stark variieren. Zweitens verkörpert die Nation auch im Bewusstsein der Lehrer eine zentrale Bezugsgröße, und zwar dann, wenn die Lehrer im Unterricht Europa behandeln. Die Nation hat also im Kontext der Europäisierung weder als subjektive noch als strukturierende Größe an Bedeutung verloren. Was bedeutet dies nun für eine

⁴ Verwiesen werden kann auch auf das Wirken des polnischen Papstes Johannes Paul II., der mit seiner Schrift „*Identität und Gedächtnis*“ die Bedeutung der „europäischen Identität“ für die Polen hervorhob und dessen Gedanken wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Schulprogrammen hatten.

⁵ Ähnlich verhält es sich mit der gesellschaftlichen Thematisierung der Nation. Während diese in Tschechien und Polen im Zuge der Transformation eine zentrale Rolle annahm und die nationale Identifikation im Kontext von Europa als Bildungsauftrag der Lehrer verankert ist, bleibt die nationale Frage in der Bundesrepublik eine schwierige Frage - und dies nicht zuletzt auch deshalb, da sich nach 1989 die ostdeutsche Identität herausbildete (Mummendey, Mielke, Wenzel & Kanning 1996).

europäische Bewusstseinsbildung im Kontext des eingangs erwähnten Legitimations- bzw. Demokratiedefizits?

Der bewusste Rückgriff auf die nationale Eigengruppe hat den Vorteil, die europäische Idee in historisch gewachsene kulturelle Welten interaktiv einzubetten, wodurch Europa einen gruppenspezifischen Sinn erhält und als Quelle der Identifikation für die Identitätsbildung der Akteure bedeutsam wird. Die Bedenken im Hinblick auf die Bildung eines kritischen Europabewusstseins bestehen nun darin, dass Europa allein unter instrumentellen Gesichtspunkten der nationalen Interessen wahrgenommen wird. Die Bildung für Europa würde so als „Halbbildung“ (Adorno 1977) Realisierung finden, womit nicht nur deren interkulturelles Potential, das viele Erziehungswissenschaftler hervorheben (z.B. Hohmann 1989; Röhrs 1992; Walterová 2001) und das angesichts der multikulturellen Zusammensetzung Europas wichtiger denn je ist, sondern auch das sozial-kritische Potential einer europäischen Bewusstseinsbildung verloren ginge. Eine der wenigen länderübergreifenden Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsgruppen der Lehrerstudie bestand gerade darin, dass knapp die Hälfte (48%) aller Lehrer, und zwar ohne dass sie danach befragt wurden, berichten, dass der Bedeutungsgehalt von Europa und das Wissen über Europa bei den Schülern in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren.⁶ Die von der Politik proklamierte Notwendigkeit eines europäischen Bewusstseins impliziert damit auch die Gefahr, dass das Problem der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule, dessen Lösung sich der Nationalstaat zwar auf die Fahnen geschrieben, jedoch nie realisiert hat, mit dem europäischen Ordnungskonzept eine neue Dimension der „Verschleierung“ erhält. Vor diesem Hintergrund verkörpert weniger die Einbettung europäischer Identifikationen in das „nationale Gedächtnis“, sondern vielmehr die Thematisierung länderübergreifender Problemlagen die Möglichkeit, über Verschränkungseffekte (vgl. Habermas 2004, S. 82) Bedingungen für die Entwicklung eines europäischen Gemeinwesens zu schaffen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1977): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Adorno, T. W. (Hrsg.): *Kulturkritik und Gesellschaft 2. Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M., S. 674-690.
- Fuß, D. (2005): *Jugend und europäische Identität*. (www.fes-online-akademie.de/index.php?&scr=txt&tmode=deteil&t_id=57)
- Habermas, J. (2004): *Der gespaltene Westen*. Frankfurt a.M.:
- Hettlage, R. (1997): *Identität und Integration: Ethno-Mobilisierung zwischen Region, Nation und Europa – eine Einführung*. In: Hettlage, R; Deger, P. & Wagner, S. (Hrsg.) *Kollektive Identitäten in Krisen*. Opladen, S. 12-44.
- Hellmann, P. (1997): *Europaorientiertes Lernen und transnationale Integration: eine Untersuchung zu Möglichkeiten einer handlungsorientierten Erschließung der europäischen Dimension im Bildungswesen*. (Europäische Hochschulschriften, 31). Frankfurt a.M.
- Hohmann, M. (1989): *Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?* In: Hohmann, M. & Reickh, H.H. (Hrsg.): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Informationen, Berichte, Studien Heft 17*, S. 98-115.
- Hörner, W. (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 52).
- Jobst, S. (2004b): *Schule zwischen Region und Europa. Zum Stellenwert der europäischen Bewusstseinsbildung in tschechischen und sächsischen Lehrplänen – theoretische Diskussion und vergleichende Analyse*. Münster.

⁶Sie verweisen insbesondere auf die negativen Einstellungen der Eltern zu Europa, auf die schlechte ökonomische Lage einiger Familien oder auf die Angst, Arbeitsplätze zu verlieren. Auf die klassenspezifische Verteilung der Vor- und Nachteile von Europäisierung verweisen ebenfalls Jugendstudien verschiedener Länder (vgl. Fuß 2005; Sak & Saková 2004).

- Jobst, S. (2005). Europäisches Bewusstsein: Zur Definition eines vielschichtigen Begriffes und seiner bildungstheoretischen Bedeutung. In: *International Review of Education*, vol. 51, numbers 5-6, Hamburg, pp. 385-402.
- Mickel, W. (2002). *Europa im Unterricht und Bildung*. Grevenbroich.
- Mühler, K. & Opp, K.-D. (2004): *Region und Nation*. Wiesbaden:
- Mummendey, A., Mielke, R., Wenzel, M. & Kanning, U. (1996). Social identity of East-Germans: The process of unification between East and West Germany as a challenge to cope with “negative social identity” In: Breakwell, G.M. & Lyons, E.V. (Hrsg.): *Changing European identities: Social psychological analyses of social change*. Oxford, S. 405-428.
- Nowosad, I. (2006): Die polnische Schule nach der Bildungsreform in der öffentlichen Meinung. In: Hörner, W. & Szymański, M. (Hrsg.): *Von der bildungspolitischen Transformation zu der Integration in Ländern des zusammenwachsenden Europas*, Warschau, 14 S. (in Polnisch) (im Druck).
- Przeworski, A. & Teune, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York.
- Riketta, M. & Wakenhut, R. (2002). *Europabild und Europabewusstsein. Bestandaufnahme der empirischen Forschung und sozialpsychologische Forschungsperspektive*. Frankfurt a.M..
- Röhr, M. (1993): *Statistische Strukturanalysen*. Stuttgart.
- Röhrs, H. (1992): *Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens: Grundlagen einer weltbürgerlichen Bildung*. (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 36). Frankfurt a.M..
- Sak, P. & Saková, K. (2004): *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. (Jugend am Scheideweg. Eine soziologische Analyse zur Lage der Jugend in der Gesellschaft und ihre Rolle im Prozess der Europäisierung und der Informationsgesellschaft) Praha.
- Skrobanek, J. (2004): *Regionale Identifikation, negative Stereotypisierung und Eigengruppenbevorzugung*. Wiesbaden.
- Teske, H. (1993). *Die Europäische Gemeinschaft: Aufgaben – Organisation – Arbeitsweise*. Bonn.
- Walterová, E. (2001): Evropské záležitosti: výzva pro českou pedagogiku. (Die europäische Angelegenheit: Herausforderung für die tschechische Pädagogik). In: *Pedagogika* 1, S. 42-61.

Dr. Solvejg Jobst
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät