

Deren, eure und unsere Schule

Der Nationalstaat, Europa und die Schule

Zu Beginn des Jahres 1989 war die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik von einer Art „Binnenmarktfieber“ ergriffen: Die geplante Öffnung des Marktes am 1.1.1993 wurde allerorten als die große Herausforderung für das Bildungssystem bezeichnet. Ob Schulzeitverkürzung, Verbesserung des Sprachunterrichts oder Abbau föderaler Zuständigkeiten – all diese Vorschläge zielten (angeblich) darauf ab, die bundesdeutschen Schulabsolventen für eine neue Stufe der internationalen Konkurrenz fit zu machen. Spätestens seit Herbst 1989 redete jedoch kaum noch jemand vom Binnenmarkt. Die „Wende“ in der DDR, die Öffnung der Grenzen, die Schritte zur deutsch-deutschen Vereinigung hatten alle anderen Themen an den Rand gedrängt: Schulzeitverkürzung, Stellenwert des Russischunterrichts, Stärkung des Föderalismus – dies wurden nun Unterthemen der Vereinigungsdebatte.

Hat das Bildungssystem ein Wir-Gefühl?

Wie widersprüchlich und wechselhaft diese Entwicklung ist, wird besonders deutlich, wenn man sie unter nationalstaatlichem Aspekt betrachtet. Der westeuropäische Einigungsprozeß – verbunden mit den Kürzeln EG, Nato, OECD – wird seit Jahrzehnten als Prozeß der *Überwindung* von Nationalstaatlichkeit gesehen. In dem Maße, in dem Kompetenzen von den Einzelstaaten auf europäische Organisationen übertragen werden, soll auch „Wir in Europa“ an die Stelle von „Wir Deutsche“, „Wir Franzosen“ oder „Wir Italiener“ treten. Was im Wirtschafts- und Zollbereich längst Praxis ist, soll nun auch auf das Bildungssystem ausgedehnt werden: Ein in Spanien ausgebildeter Lehrer wird schon sehr bald seinen Rechtsanspruch auf Einstellungschancen im bayerischen oder im hamburgischen

Schuldienst einklagen können. Also: Nationalstaat ade, und zwar auch im Bildungsbereich? Im „Binnenmarktfieber“ 1989 war offensichtlich niemand gegen eine solche Entwicklung. Vielmehr waren alle bemüht, sich auf die neue, bessere, internationale Zeit einzustellen.

Seit dem Spätsommer 1989 vollzog sich nun aber in deutschen Landen eine überraschende, eine turbulente, eine z. T. gegenläufige Entwicklung: Die vorgeblich „sozialistische“ Identität der DDR ist zusammengebrochen, die politischen und militärischen Gründe für die innerdeutsche Grenze sind entfallen, der staatliche Vereinigungsprozeß wurde in einer kaum vorstellbaren Geschwindigkeit vorangetrieben – und zwar als pure Übernahme von Wertorientierungen, Prinzipien und Verfahren des westlichen auf das östliche Deutschland. Dies gilt allemal für die Marktgesetze und für das Steuerrecht, es scheint sich

aber auch mehr und mehr für das Schulsystem durchzusetzen. Kurz: Seit Oktober 1989 steht nicht die *Überwindung*, sondern die *Wiedererrichtung* des deutschen Nationalstaats an der ersten Stelle der Tagesordnung. Daß „zusammenwachsen, was zusammengehört“, ist die sympathische Metapher für diesen Prozeß – die „Deutschland, Deutschland“-Sprechchöre auf Großveranstaltungen wecken hingegen ganz andere Assoziationen. Dieses vereinte Deutschland wird von einer überwältigenden Mehrheit der Menschen in Deutschland gewollt, längst haben sich alle auf die neue Situation eingestellt. Daß die Wiedererrichtung des deutschen Nationalstaates nicht im Widerspruch stehe zur europäischen Integration, wird von Politikern immer wieder betont –

„Deutschland in Europa“ lautet dafür die Formel. Wer dieser Formel nicht zu schnell glauben will, muß sich die Frage stellen: Was erleben wir in den frühen 90er Jahren eigentlich – den Aufbau oder die Überwindung eines deutschen Nationalstaats? Die Folgefrage lautet: Was bedeutet dies für das Schul- und Bildungssystem?

Sichere Antworten auf diese Fragen können wir nicht bieten, dazu sind die Entwicklungen zu schnell, zu überraschend, zu unübersehbar. Stattdessen versuchen wir, durch einen historischen Rückblick Interpretationsmaterial für die heutige Lage zu gewinnen.

In einem *ersten Schritt* beziehen wir uns auf den schmerzhaften und wechselvollen Prozeß der Herausbildung des deutschen Nationalstaats im 18. und 19. Jahrhundert: Wie ist das entstanden, was wir heute „Deutschland“ nennen? Wir konfrontieren diese histori-

Nicht Überwindung – Wiedererrichtung des deutschen Nationalstaats

sche Sichtweise mit der gegenwärtigen Situation: Reichsgründung – war das nicht genauso eine Erweiterung des Binnenmarkts, wie es heute die westeuropäische Integration ist? In einem *zweiten Schritt* fragen wir nach der Rolle der Schule bei der Herausbildung des deutschen Nationalstaats, nach dem schulischen Beitrag zur Schaffung von „Deutschtum“ und Untertanengeist. Dies wird wiederum mit der gegenwärtigen Situation konfrontiert: Welche Funktion kommt der Schule zu, wenn es um die westeuropäische Integration geht? Weil dies gegenwärtig alles überlagert wird von dem turbulenten Einigungsprozeß in Deutschland, beziehen wir dies im *dritten Schritt* mit ein: Westeuropäische Integration und deutsche Vereinigung gleichzei-

tig – was bedeutet das gegenwärtig und zukünftig für die Schule? Insbesondere diese letzte Frage macht deutlich, daß wir uns im folgenden auf unsicheres Terrain begeben, daß Spekulationen unumgänglich sind – und daß wir auch einige Antworten schuldig bleiben werden.

Wie wurde man Deutscher oder: Die Entstehung des Nationalstaats

Im Parlament der Frankfurter Paulskirche 1848/49 wird nicht nur darüber gestritten, ob eine großdeutsche Lösung (unter Ein-schluß von Österreich) oder eine kleindeutsche Lösung (ohne Österreich) gesucht werden soll, sondern auch darüber, welche Territorien mit welchen Einwohnern welcher Muttersprache dazugehören sollen. Das Vorparlament erklärt implizit die tschechisch- und slowakisch-sprechenden Einwohner Böhmens und Mährens ebenso wie die polnisch-sprechenden Einwohner der Provinz Posen zu „Deutschen“ (vgl. *Schieder* 1965). Einen klaren Begriff davon, wer als „Deutscher“ zu zählen ist, gibt es also nicht. Territorien deutscher Fürsten zählen – nicht die Muttersprache oder die Kultur, die im nachhinein dann übergestülpt werden sollen.

Dies wird besonders deutlich, wenn man die Entwicklung der deutschen Führungsmacht Preußen betrachtet: Anfang des 19. Jahrhunderts reden die meisten preußischen Reformer von der preußischen Nation – nicht von der deutschen Nation. Die Westfalen und Rheinländer, die Einwohner Sachsens und der Provinz Posen, gerade erst zu preußischen Untertanen geworden, sollen erst einmal zu Preußen gemacht werden. Selbst die preußische Obrigkeit sieht hierin eine schwierige Aufgabe; denn zu diesen Neupreußen, die keiner gefragt hatte, ob sie Preußen werden wollten, gehörten polnisch-, litauisch- und dänischsprachige Einwohner ebenso wie außerhalb der unierten Landeskirche organisierte Katholiken. Hinzu kamen noch Juden, denen halbherzig einige Staatsbürgerrechte gewährt, entscheidende aber vorenthalten wurden. Großpreußen entsteht dann in der Auseinandersetzung mit Österreich um die militärische und ökonomische Vorherrschaft auf dem Territorium des späteren Deutschen Kaiserreichs. Zu diesem Zwecke werden 1866 rund zwei Millionen Hannoveraner, rund 470 000 Einwohner von Hessen-Nassau, gut 90 000 Frankfurter und eine gute Million Bewohner von Schleswig, Holstein und Lauenburg zu Zwangspreußen gemacht. Bei der Reichs-

gründung 1871 geraten dann noch 1,5 Millionen Elsaß-Lothringer unter die preußische Kaiserkrone – rund 8 % von ihnen ziehen es vor, nach Frankreich auszuwandern, um nicht bismarcksche Untertanen sein zu müssen: die ersten Vertriebenen des gerade erst gegründeten Deutschen Reiches.

Nun sind also im Deutschen Reich alle diejenigen staatlich vereint, die offenbar zusammengehören: 3,7 Millionen „Nicht-Deutsche“, laut Volkszählung vom 1.12.1875 (Slawen, Romanen, Dänen, Litauer, Juden), sowie eine bunte Mischung weiterer „Reichsfeinde“: Sozialisten und Sozialdemokraten, Katholiken, „Welfen“ genannte hannoversche Zwangspreußen und Elsaß-Lothringer (vgl. *Mommsen* 1990). Nach der erwähnten Volkszählung ergibt sich eine Summe von über 18 Millionen „Reichsfeinden“ (Mehrfachzählungen eliminiert), das entspricht einem Bevölkerungsanteil von fast 43 %. Der Staatsapparat des Reiches versucht, diese „Reichsfeinde“ durch Kriminalisierung und Überwachung in Schach zu halten. Um es deutlich auszusprechen: Im Deutschen Kaiserreich „wuchs nicht zusammen, was ohnehin zusammengehört“, sondern es wurden Territorien aus ökonomischen und militärischen Erwägungen zusammengefügt, ohne daß deren Einwohner auch nur die Chance einer Mitsprache gehabt hätten (vgl. *Böhme* 1968; *Kiesewetter* 1989). Unpassende politische Optionen, konfessionelle Orientierungen, die „falsche“ Muttersprache und Herkunft – das waren Kriterien für die Ausgrenzung aller sogenannten Reichsfeinde.

Sprachbarrieren statt Muttersprache

Auch der Hinweis auf die gemeinsame Muttersprache als verbindendes Element der zu gründenden Nation trägt nicht sehr weit: Auf die polnisch, französisch oder tschechisch sprechenden Untertanen der deutschen Fürsten haben wir bereits hingewiesen. Aber auch die „deutsch sprechenden“ redeten im 18. und auch noch im 19. Jahrhundert zum Großteil in lokalen Dialekten, die eine weitverbreitete Sprachbarriere darstellten. So gibt es anschauliche Quellen, die belegen, daß während der napoleonischen Kriege die Soldaten aus unterschiedlichen „deutschen Landen“ sich kaum untereinander verständigen konnten (vgl. *Cordes* 1957,

S. 46). Die gemeinsame Muttersprache Hochdeutsch als Lingua franca sollte ja gerade erst durchgesetzt werden – und zwar mit dem Instrument der Schulpflicht, mit der Elementarschule für alle. Diesen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Schulpflicht und Staatsgründung werden wir weiter unten aufnehmen.

Zunächst soll jedoch die ökonomische Dimension dieser deutschen Reichsgründung etwas genauer beleuchtet werden. Dazu stellen wir einen aktuellen Bezug her, indem wir die (zunächst etwas befremdliche) These vertreten, daß die Reichsgründung im 19. Jahrhundert und die europäische Integration im 20. Jahrhundert nicht gegensätzliche, sondern parallele Prozesse mit ähnlichen Problemlagen sind. Die Parallelen zwischen dem Bau eines Nationalstaates (vgl. *Anderson*

1988) und der Schaffung der Europäischen Gemeinschaft (EG) sind auf den ersten Blick verstellt, weil wir daran gewöhnt sind, die Nationalstaatsentwicklung als Schaffung eines staatlichen Rahmens für Zueinandergehörige zu betrachten. In dieser Optik erscheint es gewissermaßen „natürlich“, daß alle Deutschen, alle Franzosen, alle Niederländer

etc. in einem Staat zusammenleben. Daß es mit der „natürlichen Gemeinsamkeit“ der Deutschen nicht allzuweit her ist, haben wir aufgezeigt. Die Parallelen zwischen beiden historischen Prozessen treten zutage, wenn man sich einige zentrale Stadien der Bildung des Deutschen Reiches (und der anschließenden Homogenisierungsprozesse) vor Augen führt. Der Prozeß der Bildung der Nation beginnt für das spätere Deutsche Reich mit Abkommen über Zollvereine, Zusammenschluß dieser Zollvereine, dem Norddeutschen Bund, ein erstes gemeinsames Parlament, erste gemeinsame Marktregelungen (Gewerbeordnung). Eine gemeinsame staatliche Ordnung für diesen Binnenmarkt wird 1871 mit der Kaiserproklamation in Versailles erreicht. Diese Reichsgründung ist das vorläufige Ergebnis fünfzigjähriger militärischer und politischer Bemühungen zur Arrondierung Preußens und zur Schaffung eines größeren Binnenmarktes. Die nächsten 50 Jahre sind durch den inneren Ausbau der Homogenität, durch Schaffung einer Vielzahl gemeinsamer Institutionen gekennzeichnet. Erst 1913 wird neben der Landes-Staatsangehörigkeit (als Sachse, Preuße, Bayer etc.) eine

■
„Der Kaiser
ist ein lieber
Mann, er wohnt
in Berlin, und wär
es nicht so
weit von hier,
so ging ich heut
noch hin“
■

Reichs-Staatsangehörigkeit geschaffen. Ausschließlich „Deutsche“ sind die Einwohner des Reiches erst seit 1934, als die Nazis die Landes-Staatszugehörigkeit abschafften.

Die Parallelität einer Reihe von Stadien der Errichtung der Europäischen Gemeinschaft in den letzten knapp vier Jahrzehnten drängt sich auf: Erst die Montanunion, dann EWG und EFTA als Konkurrenzunternehmen, verschiedene Versuche einer Zollunion zwischen beiden Wirtschaftsräumen, schließlich 1968 die Zollunion der EG, für 1993 ist die Öffnung des Binnenmarktes geplant. Die EG wie das Deutsche Reich sind Gründungen von oben, fast ohne parlamentarische Kontrolle. Auch die Diskussion um Klein- und Großdeutschland im 19. Jahrhundert erinnert an die Diskussion, bis wohin Europa reicht: Bis zur Elbe, bis zum Bug, bis zum Ural? Kurz: Auch die Nationalstaatsbildung des preußisch dominierten Deutschen Reiches läßt sich als Vergrößerung eines Binnenmarktes interpretieren. Weil sich aber die Ökonomie so wenig zur politischen Identifizierung eignet, wurde ihr die Ideologie vom „Deutschsein“ und vom „Kaiserreich“ eingewoben – und insbesondere über den Schulunterricht in die Köpfe der Heranwachsenden transportiert. Man kann diese Parallelisierung weitertreiben und fragen, ob die Schule für den Prozeß der europäischen Einigung in ähnlicher Weise in Dienst genommen wird (werden soll) wie im Prozeß der Reichsgründung. Damit sind wir erneut bei der Rolle der Schule im Prozeß der Nationalstaatenbildung in Deutschland.

Der Nationalstaat und die Schule

Insbesondere *Leschinsky/Roeder* (1976) haben durch ihre Analyse der preußischen Schulentwicklung im 18. und 19. Jahrhundert aufgezeigt, wie wichtig die Schule in jedem Dorf für die Absicherung der neuen „modernen“ Staatsmacht war. Der sich herausbildende Zentralstaat stand vor der Aufgabe, in den zum Teil bunt zusammengewürfelten Ländern einen gesamtstaatlichen Untertanengeist herzustellen. Dafür standen in Preußen (neben der allgemeinen Wehrpflicht) zwei Instrumente zur Verfügung: die gut ausgebaute protestantische Staatskirche und das eher schlecht entwickelte Elementarschulwesen. Dabei galt es vor allem, die Bevölke-

rung in den östlichen und den katholischen Landesteilen zur „prussianisieren“; vor allem deshalb wurde der Ausbau der Dorfschulen forciert. Was Litauen betraf, stellte der Berliner Oberkonsistorialrat *Süssmilch* bereits 1756 fest:

“Der alte eigensinnige Litauer ist durch das achtzehnjährige Bemühen Friedrich Wilhelms I. um das Schulwesen fast ein ganz anderer Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft geworden, kennt und übt auch jetzt die Pflichten gegen die Obrigkeit ... Welch schöne Belohnung der darauf gewandten Kosten“ (zit. nach *Leschinsky/Roeder* 1976, S. 92).

Kurz: Die Schule für die einfachen Schichten der Bevölkerung wurde bis weit in das 19. Jahrhundert hinein

nicht aus ökonomischen Gründen ausgebaut, sondern vor allem zur ideologischen Absicherung der staatlichen Herrschaft. Qualifizierung für Berufsarbeit – diese im engeren Sinne ökonomische Funktion – wuchs dem niederen Schulwesen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu (vgl. *Tillmann* u. a. 1987, S. 66 ff.). Bis dahin hatte die Elementarschule vor allem für die Integration der Jugend in den preußisch beherrschten Nationalstaat zu sorgen. Dies bedeutete „erstens die Herauslösung der Bevölkerung aus partikularen Herrschaftsbindungen und die allmähliche Einordnung in ein gesamtstaatliches Herrschaftssystem, zweitens die Assimilation fremdsprachlicher Minoritäten. Die dritte Funktion war die der ideologischen Integration: zunächst über eine Religion, die die Macht des Landesherrn legitimierte, dann in zunehmendem Maße über die unmittelbare Verbreitung der Hohenzollernverehrung ...“ (*Leschinsky/Roeder* 1976, S. 448).

Daß die deutsche Volksschule diese Ideologisierung auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensiv betrieben hat, weiß einer der Autoren (*Tillmann*) auch aus den Erzählungen seiner eigenen Großmutter, die um 1905 eine hessische Dorfschule besuchte. Sie konnte noch im hohen Alter ein Gedicht aufsagen, das sie damals gelernt hatte: „Der Kaiser ist ein lieber Mann, er wohnt in Berlin, und wär es nicht so weit von hier, so ging ich heut noch hin ...“. *Hansens* Großmutter (Jahrgang 1882) war hingegen von der schulischen Hohenzollern-Verehrung weit weniger infiziert. Sie berichtete vielmehr vom Entsetzen der Eltern, die 1866 durch

militerische Annexion von königlichen Hannoveranern zu Preußen geworden.

Die Aufgabe der Schule

Die Elementarschule lehrte das Schreiben und Lesen in der Hochsprache, sie schuf Nationalbewußtsein und Untertanengeist. Sie war in einer Zeit, in der es weder Massenblätter noch Rundfunk oder gar Fernsehen gab, das zentrale Instrument, um den Nationalstaat in den Köpfen zu verankern. Ähnliche Prozesse vollzogen sich etwa zur gleichen Zeit auch in anderen europäischen Ländern. So trägt eine Studie über die Geschichte des französischen Schulwesens seit 1679 den bezeichnenden Titel „The Making of Frenchman“ (*Baker/Harrigan* 1980).

Dieser Bezug der Schule auf den Nationalstaat, seine Integrations- und Loyalisierungsfunktion ist bis heute erhalten geblieben – wenn sich auch die Inhalte zum Teil gewandelt haben. Bei der „Assimilierung fremdsprachlicher Minderheiten“ geht es nicht mehr um die Bevölkerung militärisch erobelter Landstriche, sondern um die vielen Millionen Kinder von Arbeitsmigranten. Bei der Akzeptanz staatlicher Herrschaft geht es nicht mehr um die Verehrung einer Dynastie, sondern um die Zustimmung zu den Verfahren einer bürgerlich-parlamentarischen Demokratie. Bei der Vermittlung all dieser Orientierungen hat die Schule ihre frühere Monopolfunktion verloren: Während im 19. Jahrhundert vor allem der Schulunterricht Informationen über die Welt außerhalb des Dorfes vermittelte, haben die Kinder heute eine Flut medienvermittelter Informationen zu verarbeiten. Daß Fernsehen und Zeitschriften inzwischen stärker zur politischen (Des-)Orientierung beitragen als der Schulunterricht, darf getrost unterstellt werden. Trotz all dieser Veränderungen läßt sich allerdings eine Konstanz feststellen: Was den Bezug auf eine bestimmte Kultur, auf einen sprachlich-historischen Zusammenhang angeht, so ist die Schule heute kaum weniger national, kaum weniger „deutsch“ als im ausgehenden 19. Jahrhundert. Obwohl das alltägliche Leben in der Bundesrepublik – von den Restaurants bis zum Sprachgewirr in der U-Bahn – zunehmend internationaler geworden ist, ist die „multikulturelle Schule“ bisher nicht mehr als eine Vision.

Auch die ökonomische Funktion der Schule hat sich in dieser Zeit erheblich gewandelt: Beruflich bedeutsame Kompetenzen wurden bis weit in das 19. Jahrhundert hinein nur in solchen Schul-

formen vermittelt, die nicht von den Kindern der einfachen Bevölkerung besucht wurden; denn Landarbeit lernte man nicht in der Dorfschule, sondern – wie seit Jahrhunderten – vor allem vom Vater. Und für die städtischen Proletarierkinder ging es beim Besuch der Volksschule nur am Rande um den Erwerb von berufsvorbereitenden Kompetenzen (vgl. *Leschinsky/Roeder* 1983, S. 443 ff.). Vielmehr war neben dem Erlernen der Kulturtechniken vor allem das frühe Einschleifen in eine militärähnliche Fabrikdisziplin wichtig. In der entwickelten kapitalistischen Wirtschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts stellt sich dies nun sehr anders dar. Neben einem bestimmten Segment niedrig qualifizierter Beschäftigter erfordert die Ökonomie zunehmend mehr intellektuell flexible, fachkompetente und zugleich lernbereite Arbeitnehmer(innen). Ob Facharbeiter(innen), Verwaltungsangestellte oder akademisches Führungspersonal – sie alle müssen in einer international verflochtenen, durch den Einsatz „Neuer Technologien“ bestimmten Arbeitswelt leistungsfähig (und das heißt: auf dem aktuellsten Stand) bleiben (vgl. *Klemm/Rolff/Tillmann* 1985, S. 90 ff.). Das Qualifikationspotential der Arbeitnehmerschaft – und damit Struktur und Qualität des Schulwesens – ist zunehmend zu einem wichtigen Faktor im ökonomischen Prozeß geworden; es wird als Barriere oder als Aktivposten in der Verteidigung internationaler Konkurrenzfähigkeit angesehen. Obwohl die Schule eine eher behäbige Institution ist, die sich nur langsam bewegt, wird in den letzten Jahren immer deutlicher, daß das Argument der „internationalen Konkurrenzfähigkeit“ am ehesten geeignet ist, schulische Veränderungen herbeizuführen. Die schnelle Einführung des informationstechnischen Unterrichts ist dafür das jüngste Beispiel, die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf 12 Jahre wird die nächste Nagelprobe sein. Während somit die multikulturelle Schule noch in weiter Ferne ist, setzen sich internationale Einflüsse offensichtlich vor allem als ökonomische Zwänge durch.

Fragen an die Zukunft

Dieser historische Rückblick wirft – was die Rolle der Schule betrifft – vielfältige Fragen für die zukünftige Entwicklung

auf. Bezogen auf den Prozeß der europäischen Einigung stellt sich die Frage, auf welches Ziel hin die Schule künftig *politisch integrieren* soll. Im 18. und 19. Jahrhundert – so konnten wir zeigen – war die staatliche Schule ein wichtiges Instrument zur ideologischen Durchsetzung des Nationalstaats. Man kann dies freundlich interpretieren und als eine Art Funktionalisierung für den Fortschritt ansehen: Die künftige gesellschaftliche Situation (der gemeinsame Staat für alle „Deutschen“) wurde zum Teil vorweggenommen und als wünschenswerter Zustand in die Köpfe der Kinder transportiert. Läßt sich für die jetzt anstehende Überwindung der Nationalstaaten eine Parallele denken? Kann ein demokratisch verfaßtes, kulturell vielfältiges Europa zum Zentrum der politischen Identifizierung werden? Wie ist dies möglich, wenn schulische Inhalte in national bestimmte Kulturtraditionen eingebunden bleiben sollen? Vielleicht sind diese Fragen aber auch falsch gestellt, weil das Bewußtsein „Wir Europäer“ die Schule als Vermittler kaum noch braucht. Wird also die Rolle, die im Zuge der Reichsgründung die Schule gespielt hat, nun vom Satelliten-Fernsehen übernommen? „RTL-plus“, „Sky Channel“ und „Eurosport“ als zentrale Medien eines europäischen Bewußtseins?

Wenn man die Fragen so stellt, dann akzeptiert man den anstehenden Prozeß der europäischen Einigung als prinzipiell positiv, als einen Zugewinn internationaler Gemeinsamkeit. Aber haben wir es hier nicht vor allem mit der Internationalisierung ökonomischer Prozesse zu tun, die nun auf der Höhe der Zeit ideologisch abzusichern sind? Also: IBM, VW und Philips sind mit ihren Produktionsverflechtungen voranmarschiert – die Fernsehprogramme, die Reden der Politiker und schließlich auch die schulischen Inhalte ziehen nach? Wir sind hier

durchaus im Zweifel, setzen aber dennoch unsere Hoffnung darauf, daß der Abbau nationaler Grenzen in Europa (zumal unter Einbeziehung Osteuropas) insgesamt zu mehr Verständigung, zu besseren Lebens- und zu größeren Friedenschancen führt. Wenn man von dieser Hoffnung ausgeht, so lassen sich für den jetzt vor uns liegenden Prozeß vielfältige Gefährdungen ausmachen. Auf eine spezifisch *deutsche* Gefährdung wollen wir abschließend aufmerksam machen.

Nicht alle sind sich ähnlich geworden

Es ist daran zu erinnern, daß es ein gemeinsames, demokratisch verfaßtes Deutschland (außer zwischen 1919 und 1933) nie gegeben hat. Politische Integration in der Schule bezog sich entweder auf einen hybriden Nationalismus (zwischen 1933 und 1945) oder aber – nach 1945 – auf die je spezifischen Selbstansprüche der beiden verfeindeten Teilstaaten BRD und DDR. Der gemeinsame deutsche Staat ist für die jetzt lebenden Menschen so neu, ist häufig emotional so stark besetzt, daß er als Identifikationsobjekt wohl kaum übersprungen werden kann. Dies dürfte besonders für die ehemaligen DDR-Bürger zutreffen: Sich im eigenen Bewußtsein bereits auf Brüssel oder Straßburg auszurichten, während man erstmals seit 40 Jahren Lübeck und Kassel entdeckt hat, dürfte wohl eine Überforderung sein. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß insbesondere nach dem 2. Weltkrieg die westeuropäischen Gesellschaften sich erheblich ähnlicher geworden sind, daß sich die Einstellungen der Westeuropäer zu anderen europäischen Ländern grundlegend gewandelt haben (vgl. *Kaelble* 1987). Dieser Prozeß der Annäherung von Lebensstilen, Wertorientierungen und Lebensentwürfen konnte die DDR nicht erfassen, weil sie vierzig Jahre von allem Fremden abgeschottet war: Die „Freunde“ (sowjetisches Militär- und Zivilpersonal) blieben in den Kasernen und Wohngettos, Arbeiter aus Mozambique und Kuba lebten in Wohnheimen und blieben unter sich, Sinti und Juden sind verschwindend kleine Gruppen und im Alltag nicht erkennbar, der visafreie Verkehr mit Polen wurde schnell wieder eingestellt, im Westen stand die Mauer ... Diese jahrzehntelange Abschottung hat zur Folge, daß der alltägliche Umgang mit den „anderen“ nicht stattfand, daß eine Einübung in den Umgang mit – möglicherweise auch ungeliebten – anderen nicht vorkam und so die „internationale Solidarität“ zu papiernen Sonntagsreden verkam. Wer in den letzten Wochen und Monaten ihrer Existenz die DDR besuchte, merkte es in allen Fasern des Alltags: Die DDR war (ist) so „deutsch“, daß sie uns Bundesbürgern schon wieder fremd erscheint. Nicht nur Sozialisten müssen sich fragen, ob der real existierende Kapitalismus mit seiner internationalen Arbeitsmigration, seinen weltweiten Wirtschaftsbeziehungen und den massenhaften Urlaubsreisen – und dem damit verbundenen alltäglichen Umgang mit dem „anderen“ – nicht mindestens so

■
**„RTL“,
 „Sky Channel“
 und „Eurosport“:
 zentrale Medien
 europäischen
 Bewußtseins?**
 ■

Geschichte lernen

Heft 20, März 1991:

Rußland/Sowjetunion

Themen:

- Wie lebte der Muschik?
Bäuerliches Leben im alten
Rußland
- Modernisierungsversuche um
1900
- „Kindheit in Gefangenschaft“
- Stalinismus am Beispiel von
Peter Jakirs autobiographi-
schen Roman
- Leninismus, Trotzismus,
Stalinismus – wie wird die
Sowjetunion mit der Vergan-
genheit fertig?
- Zweckbündnis oder
Teufelspakt?
Der deutsch-sowjetische
Nichtangriffsvertrag vom
23. August 1939
- Der Krieg Nazideutschlands
gegen die Menschen in der
Sowjetunion
- Der Krieg der Sowjetunion in
Afghanistan
- Der Wandel des sowjetischen
Föderationsgedankens

Für Ihren Unterricht:

**Pädagogische Zeitschriften bei
Friedrich in Velber
in Zusammenarbeit mit Klett**

Unser Programm:

- **methodisch anregen**
- **didaktisch bereichern**
- **fachlich beraten**
- **wissenschaftlich informieren**

erfolgreich bei der Eindämmung des Ras-
sismus war wie der nicht mehr real
existierende Sozialismus mit seinen Völ-
kerfreundschafts-Feiern.

Die bange Frage heute lautet: Kann es
angesichts dieser unterschiedlichen Vor-
aussetzungen in der alten BRD und der
ehemaligen DDR gelingen, die Identifika-
tion mit einem demokratischen „Deutsch-
land“ deutlich abzusetzen von nationalis-
tischen, von fremdenfeindlichen, von
antisemitischen Tönungen? Jugendliche
Skinheads, die mit nationalistischem Ge-
schrei nicht nur durch Hamburg und
München, sondern inzwischen noch laut-
stärker durch Ost-Berlin und Dresden
ziehen, machen deutlich, daß dies eine
höchst aktuelle, eine auch pädagogisch
höchst brisante Frage ist. Daß die deut-
sche Einigung nicht zum neuen Nationa-
lismus führe, daß die Perspektive eines
demokratischen und multikulturellen Eu-
ropas nicht durch eine neue „Deutsch-
land-über-alles“-Welle überrollt werde –
diese Anforderung kann man nicht allein,
nicht einmal vorrangig, an die Schule
richten. Doch daß die Schule – in den
alten wie in den neuen Ländern – sich
damit intensiver als bisher befassen muß –
dies scheint uns eine recht sichere Ein-
schätzung in einem insgesamt höchst
unsicheren Feld zu sein. ■

Literatur

- Anderson, B.:* Die Erfindung der Nation. Zur Karrie-
re eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M. 1988
Baker, D.N./Harrigan, P. J.: The Making of French-
man. Current Directions in the History of Education
in France 1679-1979. Waterloo (Canada) 1980
Böhm, H.: Prolegomena zu einer Sozial- und Wirt-
schaftsgeschichte Deutschlands im 19. und 20.
Jahrhundert. Frankfurt 1968
Cordes, J. Ch.: Anno 1811-1814. Hamburg 1957
Hansen, G.: Exekutierte Einheit – vom Deutschen
Reich zur Nation Europa. Frankfurt/M. 1991
Kaebler, H.: Auf dem Weg zu einer europäischen
Gesellschaft. Eine Sozialgeschichte Westeuropas
1880 bis 1980. München 1987
Kiesewetter, H.: Industrielle Revolution in Deutsch-
land 1815-1914. Frankfurt 1989
Klemm, K./Rolf, H. G./Tillmann, K. J.: Bildung für
das Jahr 2000. Reinbek 1985
Leschinsky, A./Roeder, P.: Schule im historischen
Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller
Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
Frankfurt/M. 1983
Mommsen, H.: Die Idee der deutschen Nation in
Geschichte und Gegenwart. In: Gewerkschaftliche
Monatshefte, Heft 5-6/1990, S. 263-272
Schieder, Th.: Vom deutschen Bund zum Deutschen
Reich. In: *Grundmann, H. (Hrsg.): Bruno Gebhardt:*
Handbuch der deutschen Geschichte, Band 3. Stutt-
gart 1965. S. 93-190
Tillmann, K. J. u. a.: Theorie der Schule. Studien-
brief der Fernuniversität. Hagen/W. 1987
Wehler, H. U.: Das Deutsche Kaiserreich 1871-
1918. In: *Rürup, R./Wehler, H. U./Schulz, G.:*
Deutsche Geschichte, Band 3. Göttingen 1985. S.
201-404

Die EG ist nach dem EWG-Vertrag von
1957 eine Wirtschaftsgemeinschaft, auch
wenn die Einheitliche Europäische Akte
von 1986 die Europäische Union, d. h.
eine politische Gemeinschaft, zum Ziel
der politischen Zusammenarbeit in der
EG erklärt hat. Es gibt deshalb heute kein
„europäisches Bildungsrecht“, das einen
eigenständigen Platz neben oder gar an-
stelle des Bildungsrechts der europäi-
schen Länder einnehmen könnte. Den-
noch erhält das Europarecht zunehmende
Bedeutung für das Bildungswesen der
Mitgliedsländer, und zwar insbesondere
im Hinblick auf die volle Verwirklichung
des Europäischen Binnenmarktes im Jah-
re 1992. Die politische Dynamik, die von
der ökonomischen Entwicklung ausgeht,
könnte sehr wohl zu einer europäischen
Bildungspolitik führen und letztlich sogar
zu einem europäischen Bildungsrecht, das
zwar – ebenso wie das amerikanische,
deutsche oder schweizerische Bildungs-
recht – nur wenige bundesrechtliche Re-
gelungen auf Gemeinschaftsebene, wohl
aber eine Vielzahl von gemeinsamen
rechtlichen Strukturelementen enthält,
durch die das Bildungsrecht der Mit-
gliedsländer geprägt wird. Einzelne
Strukturen eines solchen europäischen
Bildungsrechts zeichnen sich bereits heu-
te deutlich ab.

1. Der Ministerrat der EG stellt nach Art.
128 EWG-Vertrag allgemeine Grundsätze
zur Durchführung einer gemeinsamen
Politik im Bereich der *Berufsausbildung*
auf. Nachdem diese Bestimmung rund 25
Jahre lang fast unbeachtet geblieben ist,
hat sie durch die Aktivitäten der Europäi-
schen Kommission und durch die Ent-
scheidungen des Europäischen Gerichts-
hofes eine unerwartete Bedeutung erhal-
ten. Berufsausbildung in diesem Sinne ist
nämlich nicht nur unsere schulische und/
oder betriebliche Ausbildung, sondern